



**Organizadores**

Emerson Ribeiro

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Cicero Magerbio Gomes Torres

# Formação de Professores e Práticas Educativas em diferentes contextos formativos

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

## Organizadores



**Emerson Ribeiro** Professor Adjunto do Departamento de Geociências e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri URCA/CE e do Programa de PPGG/UFPB. Formado em Geografia pela Universidade de Sorocaba (2000) e Pedagogia pela UEMG (2003). Com Mestrado (2006) e Doutorado em Geografia Humana pela USP (2014). Possui pós-doutorado pela UFPB (2016). Coordenador do Laboratório Quatro Elementos (4EL). Atua na Formação de Professores, Geografia/Arte e Criatividade, Instalações Geográficas/Pedagógicas, e Geografia Urbana.



**Maria Dulcinea da Silva Loureiro** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora no Mestrado Profissional em Educação. Atua na área do Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia para crianças.



**Cicero Magerbio Gomes Torres** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino/ Eixo Ensino de Ciências. Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas educativas, possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri - URCA onde atua como professor adjunto no Curso de Licenciatura Ciências Biológicas, no Mestrado Profissional em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de Física. Desde a graduação atua na área do Ensino de Ciências e desenvolvido pesquisa no campo do currículo, formação de professores e do ensino. Atualmente é membro da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia - SbenBio.

**Organizadores**

Emerson Ribeiro  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro  
Cicero Magerbio Gomes Torres

**Formação de Professores  
e Práticas Educativas**  
em diferentes contextos formativos

Sobral - CE  
2022

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

**Formação de Professores e Práticas Educativas em diferentes contextos formativos.**

© 2022 copyright by: Emerson Ribeiro, Maria Dulcinea da Silva Loureiro, Cicero Magerbio Gomes Torres (orgs).

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138  
Renato Parente - Sobral - CE  
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222  
contato@editorasertaocult.com  
sertaocult@gmail.com  
www.editorasertaocult.com

**Coordenação Editorial e Projeto Gráfico**

Marco Antonio Machado

**Coordenação do Conselho Editorial**

Antonio Jerfson Lins de Freitas

**Conselho Editorial**

Alisson Slider do Nascimento de Paula  
Ana Claudia Ramos Sacramento  
Denise Mota Pereira da Silva  
Francisco Ari de Andrade  
Francisco José da Silva Santos  
Josilene Ferreira de Farias  
Marcos Pereira dos Santos  
Maria Artemis Ribeiro Martins  
Paulo Sérgio Cunha Farias  
Priscilla Uchoa Martins

**Revisão**

Karoline Viana Teixeira

**Diagramação e capa**

João Batista Rodrigues Neto

**Catálogo**

Leolph Lima da Silva - CRB3/967

F724

Formação de professores e práticas educativas em diferentes contextos formativos. / Emerson Ribeiro, Maria Dulcinea da Silva Loureiro, Cicero Magerbio Gomes Torres. (Orgs.). Sobral CE: Sertão Cult, 2022.

262p.

ISBN: 978-65-5421-047-8 - e-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-046-1 - papel

Doi: 10.35260/54210478-2022

1. Professor. 2. Professor - formação. 3. Práticas Educativas. 4. Contextos formativos. I. Ribeiro, Emerson. II. Loureiro, Maria Dulcinea da Silva. III. Torres, Cicero Magerbio Gomes. IV. Título.

CDD 370



Este e-book está licenciado por Creative Commons

Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional

## Sumário

**Apresentação.....7**

### **PARTE I - PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Materialismo histórico-dialético e a pesquisa qualitativa e quantitativa na educação..13**

Edson Ribeiro Luna  
Fernando Menezes Lima

**A Teoria das Representações Sociais na pesquisa em Educação.....25**

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira  
Jonisley Soares da Silva  
Josier Ferreira da Silva

**Senhor de todos os destinos: o “tempo nos dá todas as respostas, se pudermos ser pacientes”- relatos de uma experiência de pesquisa.....33**

Rebeca Baia Sindeaux  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro

**O estágio curricular em gestão escolar na formação do licenciando em Pedagogia: fundamentos teórico-legais.....47**

Maria Belo Silva Lima  
Maria Socorro Lucena Lima  
Francione Charapa Alves

**Formação de professores de educação física no Brasil: do pilar alfa aos novos olhares de formação docente.....61**

José de Caldas Simões Neto  
Ariza Maria Rocha

### **PARTE II - EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS**

**Mestre tem que arrespeitar: mestras da cultura tradicional do Cariri cearense.....75**

Fabiano de Cristo Teixeira e Pinho Júnior

**Educação patrimonial e a atuação docente: reflexões sobre o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri (1985-2016).....85**

Edilânio Rodrigues Macário  
Josier Ferreira da Silva

**Africanidades e patrimônio cultural do Crato-CE: a afroarquitetura do bairro Seminário.....93**

Meryelle Macedo da Silva  
Henrique Cunha Junior  
Cicera Nunes

### PARTE III- ENSINO E METODOLOGIAS

#### **Os dois lados da moeda: uma análise bilateral de experiências de avaliação construtiva com instalações geográficas.....109**

Maria Cynara Gonçalves de Alencar

Emerson Ribeiro

#### **O processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual: bengalando pelas instalações geográficas.....121**

Alexandre Ribeiro da Silva

Emerson Ribeiro

#### **Educação e cri(atividade): reflexões e abordagens sobre o cartaz lambe-lambe para a geografia escolar 131**

Luis Pessoa de Araujo Junior

Thiago Gil Lessa Alves

#### **A relação ensino-aprendizagem com as instalações geográficas no retorno às aulas presenciais na pandemia.....141**

Andressa Santos Lôbo

Emerson Ribeiro

#### **Instalação matemática: uma proposta dinâmica de ensino para o estudo de função afim com significação na aprendizagem.....149**

Josefa Maria da Silva

Claudio Rejane da Silva Dantas

Emerson Ribeiro

#### **Cinema e educação: o filme como recurso pedagógico na sala de aula.....159**

João Paulo Bezerra Maciel

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

#### **Estratégia para a alfabetização científica no ensino fundamental: aplicação de sequência didática no contexto das plantas medicinais.....171**

Luiz Paulo da Penha Ferino

Ariza Maria Rocha

#### **O efeito do ensino remoto no ensino emergencial de sociologia: uma análise da práxis docente e o uso de metodologias ativas.....181**

Francisco Wellery Gomes Bezerra

#### **Ensino de Filosofia: construindo novas metodologias a partir da música e da literatura.....191**

Raimundo Erivan Lucena de Almeida

### PARTE IV - EDUCAÇÃO, ESCOLA E INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

#### **Educação em Direitos Humanos no Brasil: é preciso mudar as mentalidades e construir novas consciências.....203**

Fernando Menezes Lima

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

**A evasão escolar no município do Crato-CE: percepção dos gestores escolares.....215**

Tânia Pereira Santana

Zuleide Fernandes de Queiroz

Cicero Magerbio Gomes Torres

**A linguagem escrita de pessoas com TEA na AMA Cariri.....225**

Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado

Frank Lane Macêdo Machado

George Pimentel Fernandes

**A história das pessoas com deficiência: dos povos primitivos ao Século XX, uma contextualização com o autismo.....237**

Frank Lane Macêdo Machado

Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado

George Pimentel Fernandes

**As escolas de ensino profissionalizante do Estado do Ceará compreendidas por meio das práticas espaciais.....249**

Róbinson de Souza dos Santos

Emerson Ribeiro





## Apresentação

O Brasil é um país de números “continentais”. Segundo o Censo Escolar 2021, contava com 46.668.401 estudantes e 2.190.943 docentes na educação básica. Somente o quantitativo de professores é maior do que a população de alguns países, como Letônia e Estônia.

A legislação nacional exige que esses professores possuam formação inicial em cursos de licenciatura. No entanto, ainda se convive com docentes cuja escolaridade está circunscrita ao ensino fundamental ou médio. Há profusão de normas e diretrizes sobre a formação desses profissionais, mas ainda se carece de políticas educacionais mais efetivas que lhes garantam formação de qualidade, além de condições dignas de trabalho para todos diante de uma sociedade cada vez mais complexa e eivada de contradições.

Além do fato de os desafios no campo da formação de professores serem muitos, as práticas educativas encontradas nas escolas brasileiras precisam ser aperfeiçoadas em favor da construção de uma educação pública, democrática, inclusiva, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Esta coletânea intitulada “Formação de Professores e Práticas Educativas em Diferentes Contextos Formativos”, sob a organização de Emerson Ribeiro, Maria Dulcinea da Silva Loureiro e Cicero Magerbio Gomes Torres, professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), representa oportuna contribuição para o debate acerca da formação docente, das práticas educativas e de suas interseções, com base em diferentes olhares.

A obra está dividida em quatro partes. Inaugurando a coletânea e a Parte I – Pesquisa e formação de professores, Edson Ribeiro Luna e Fernando Menezes Lima tecem reflexões acerca da relação do materialismo histórico-dialético com as pesquisas qualitativa e quantitativa na área de educação.

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira, Jonisley Soares da Silva e Josier Ferreira da Silva abordam o uso da Teoria das Representações Sociais (TRS) em pesquisas educacionais. Tomando por base o surgimento da TRS, procuram defini-la e caracterizá-la, assim como expressar alguns desafios e exemplos de utilização no âmbito dos estudos em educação.

Na sequência, Rebeca Baia Sindeaux e Maria Dulcinea da Silva Loureiro recuperam e socializam sua experiência com a pesquisa de campo, baseadas no que foi vivenciado durante a investigação de mestrado da primeira autora. Expressam como o estudo se constituiu em uma pesquisa participante, assim como os desafios enfrentados.

Com fundamento em recorte de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da URCA, Maria Belo Silva Lima, Maria Socorro Lucena Lima e Francione Charapa Alves enveredam pela análise do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (ECSGE) do curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA. Enfocam características, contribuições e limites do Estágio Curricular Supervisionado, bem como as especificidades do ECSGE no tocante a seu papel na formação docente.

Encerrando a Parte I, José de Caldas Simões Neto e Ariza Maria Rocha resgatam, por meio de levantamento bibliográfico, as primeiras iniciativas de formação de professores de Educação Física no Brasil, culminando com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em 1939.

Na Parte II – Educação para o patrimônio, cultura e relações ético-raciais, desponta o texto de Fabiano de Cristo Teixeira e Pinho Júnior. Emoldurado na região do Cariri cearense, berço de distintas tradições culturais, o escrito suscita reflexões sobre feminismo negro, empoderamento feminino e gênero, com base na participação e no reconhecimento de mulheres como Mestras da cultura.

Em seguida, Edilânio Rodrigues Macário e Josier Ferreira da Silva enfatizam a necessidade de os professores cultivarem a educação patrimonial em sala de aula, partindo do trabalho com o Museu de Paleontologia do Município de Santana do Cariri, dada sua reconhecida relevância para essa região cearense.

Alicerçados na concepção de pesquisa afrodescendente, Meryelle Macedo da Silva, Henrique Cunha Junior e Cícera Nunes finalizam a Parte II. Os autores analisam, por meio do patrimônio arquitetônico, as africanidades do bairro Seminário, localizado no Município de Crato, no Ceará, buscando contribuir para a superação do racismo localizado na escola e na sociedade.

O capítulo de Maria Cynara Gonçalves de Alencar e Emerson Ribeiro principia a Parte III – Ensino e metodologias. Acorados no contraste com os modelos de avaliação classificatória e formativa, os autores exploram o potencial da avaliação construtiva por meio de instalações geográficas para o processo de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade ao tema das instalações geográficas e assentados em resultados de pesquisa do Mestra do Profissional em Educação da URCA, que fez uso de abordagem qualitativa e pesquisa-ação, Alexandre Ribeiro da Silva e Emerson Ribeiro se dispõem a analisar as contribuições dessas instalações no processo de ensino e aprendizagem para deficientes visuais, no âmbito da geografia escolar.

8

Ainda no universo da geografia escolar, Luis Pessoa de Araujo Junior e Thiago Gil Lessa Alves exploram as possibilidades de uso pedagógico do cartaz lambe-lambe, expandindo a sala de aula para o território da cidade, em um esforço de contribuir com a formação dos estudantes por meio da aproximação entre arte e ciência e da relação com a comunidade.

A pandemia da COVID-19 gerou muitos desafios para a área de educação. No escrito assinado por Andressa Santos Lôbo e Emerson Ribeiro, os autores se fundamentam na metodologia das instalações geográficas para inovar o processo de ensino e de aprendizagem em uma escola do Município de Mauriti-CE, considerando-se o retorno às aulas presenciais e após o isolamento decorrente da pandemia de COVID-19.

Migrando a discussão para o campo da Matemática e apoiado no conceito de instalação pedagógica, o texto seguinte, sob a autoria de Josefa Maria da Silva, Claudio Rejane da Silva Dantas e Emerson Ribeiro, revela a experiência de apresentar o conteúdo de função afim por meio do que denominam intervenção matemática, relacionando teoria e prática e fomentando a criatividade e a dinamicidade nas aulas.

João Paulo Bezerra Maciel e Maria Dulcinea da Silva Loureiro descortinam o uso de filmes em sala de aula apenas para ilustração ou reprodução de conteúdo. Advogam em favor de seu papel na formação estética e cultural dos estudantes, no intuito de favorecer a prática pedagógica dos professores.

Na busca de contribuir com a alfabetização científica no ensino fundamental, Luiz Paulo da Penha Ferino e Ariza Maria Rocha relatam o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em duas turmas de 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município de Iguatu-CE. Nessa investigação, aplicaram a estratégia da sequência didática ao ensino de Ciências, tomando as plantas medicinais como tema.

O ensaio de Francisco Wellery Gomes Bezerra instiga a reflexão acerca da necessidade de se utilizar o potencial das tecnologias digitais e das metodologias ativas, principalmente diante do cenário de pandemia e de

pós-pandemia da COVID-19, a fim de se favorecer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sintonia com as novas gerações, seja no ensino de Sociologia, seja no ensino em geral.

Arrematando a Parte III da coletânea, Raimundo Erivan Lucena de Almeida, com base em sua própria experiência como professor em uma escola de ensino médio do Município de Potengi-CE, traça um relato reflexivo do trabalho desenvolvido aliando a música e a literatura ao ensino de Filosofia.

O escrito de Fernando Menezes Lima e Maria Dulcinea da Silva Loureiro enceta a Parte IV – Educação, escola e inclusão em contexto educacionais. Assumindo uma concepção ancorada no materialismo histórico-dialético, os autores defendem a inclusão da educação em direitos humanos nos currículos escolares. Para tanto, fazem um percurso histórico pela relação, no Brasil, entre a educação como direito humano e os direitos humanos, desde o Império até a Constituição de 1988.

Tânia Pereira Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Cicero Magerbio Gomes Torres se dispõem a discutir um dos graves problemas da educação brasileira: a evasão escolar. Com fundamento em resultados de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da URCA, os autores partem da perspectiva de gestores escolares para delinear fatores associados à evasão.

No campo da inclusão escolar, sobressai-se, nesta obra, o estudo de Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado, Frank Lane Macêdo Machado e George Pimentel Fernandes. No texto, são analisadas as atividades pedagógicas realizadas com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do Programa de Alfabetização promovido pela Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri (AMA Cariri).

Dando prosseguimento à temática da inclusão escolar, Frank Lane Macêdo Machado, Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado e George Pimentel Fernandes enveredam pela história das pessoas com deficiência, desde os povos primitivos até o século XX, com ênfase naquelas com TEA, descortinando práticas de desprezo e abandono, assim como as conquistas nesse campo.

Para o fechamento da Parte IV e da coletânea, Róbinson de Souza dos Santos e Emerson Ribeiro propõem a aplicação do conceito de práticas espaciais ao estudo da organização das escolas de ensino profissionalizante do Estado do Ceará. Sustentam esse conceito como mais uma opção para a análise dessas escolas, dada a complexidade do sistema educacional e os embates nos âmbitos político e econômico.

Em função da diversidade de temas, que se entrecruzam com a formação de professores e as práticas educativas, e de perspectivas teórico-metodológicas distribuídos ao longo dos capítulos desta obra, os leitores podem encontrar subsídios para ampliar, fundamentados em bases humanistas e críticas, o debate científico sobre a educação e a formação docente.

João Batista Carvalho Nunes  
Fortaleza - CE, 2 de dezembro de 2022





**PARTE I**  
**Pesquisa e formação de**  
**professores**



# Materialismo histórico-dialético e a pesquisa qualitativa e quantitativa na educação

*Edson Ribeiro Luna<sup>1</sup>  
Fernando Menezes Lima<sup>2</sup>*

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx).

## Introdução

O presente trabalho é fruto de estudos e reflexões em torno do materialismo histórico-dialético voltado para as pesquisas em educação. Busca conhecer os possíveis encontros entre este referencial teórico com a educação e as abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa e quantitativa. Ressaltamos que nosso intuito não é esgotar o tema por esse estudo, mas que ele consista em ponta de lança para nossas pesquisas futuras.

Aqui estão considerações epistemológicas e metodológicas que coincidem com a construção de nossas pesquisas para a dissertação do Mestrado Profissional em Educação, já que estamos desenvolvendo pesquisas qualitativas, contando com o referencial teórico e a abordagem inerente ao materialismo histórico-dialético. Assim, esta investigação levanta subsídios para que possamos estabelecer reflexões, discussões e aprendizados em torno da sua abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa.

Dessa forma, em que nós pesquisadores somos, também, professores-alunos em formação, reconhecemos ser de nossa parte necessário um constante pensar, pesquisar, atualizar-se num processo permanente de compreensão dos fenômenos sociais contextualizados e de questionamento de nossa atuação, de forma a desenvolvermos uma visão investigativa e ampla da realidade material presente na nossa prática docente. Tudo para que possamos nos aperfeiçoar enquanto sujeitos aprendentes e sempre instigados nesse processo de aprendizagem.

Na esteira dos objetivos que mostramos acima, em suma, apresentamos uma pesquisa que parte da consideração do pensamento de alguns autores que têm como aporte filosófico o materialismo histórico-dialético, partindo do próprio Marx, valorizando sua designação de filosofia da práxis. Consideramo-lo um referencial eficaz para nosso intuito de desenvolver uma pesquisa que tem como foco a compreensão da pesquisa em educação pelo reconhecimento da realidade em que se dá tal pesquisa. Desta feita, entendemos ser razoável, pela consciência de que a realidade mantém um caráter dinâmico e histórico, contarmos com uma abordagem filosófica que reconhece

1 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor efetivo da SEDUC-CE. E-mail: edsonluna@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor efetivo, Classe Auxiliar, do grupo ocupacional Magistério Superior, curso de Direito, da URCA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos Fundamentais (GEDHUF). E-mail: fernando.menezes@urca.br.

o seu aspecto material desenvolvido de forma histórico-dialética. Assim, nossa atenção é centrada na realidade e a partir dela elegemos como objeto de estudo o materialismo histórico-dialético, em sua vinculação com a realidade educacional e as pesquisas qualitativas e quantitativas na área da Educação.

## **Materialismo Histórico-Dialético: em busca de uma definição**

O termo materialismo histórico designa o método de interpretação histórica e de análise da sociedade proposto por Karl Marx (1818-1883) em conformidade com seu intuito de interpretar os acontecimentos históricos, partindo da consideração que estão ancorados em fatores econômico-sociais, na produção material da existência. Tal método tem como fundamento básico uma perspectiva antropológica de Marx em que o ser humano tem uma existência marcada pelas relações de trabalho e de produção que estabelecem entre si, para a satisfação de suas necessidades.

Desta feita, as feições que as sociedades humanas têm assumido ao longo do tempo, como também as suas realizações espirituais - política, religião, arte, filosofia etc. -, foram e continuam sendo historicamente determinadas pelas relações econômicas a partir das diversas formações sociais em conflito. Nesse processo, evidencia-se uma vinculação entre a estrutura econômica e a superestrutura ideológica. Marx e Engels afirmam que:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo (2007, p. 93-94).

A concepção materialista da história mantém-se longe de qualquer tipo de determinismo, apenas compreende que há predominância da materialidade sobre a ideia, sendo esta possível somente com o desenvolvimento daquela, da mesma forma que compreende que as coisas estão em movimento em uma indeterminação dialética. Geralmente distinguimos os seres humanos dos animais pela sua racionalidade, sua consciência, seu aspecto religioso etc.; no entanto, é imprescindível que reconheçamos que essa distinção entre seres humanos e animais começou quando os homens começaram a produzir seus meios de subsistência. Fato este que já estabelece de início uma concomitância entre o que os indivíduos são e as condições materiais de sua produção. Nesse tocante, o trabalho é apresentado por Marx com bastante relevo, pois o considera o ponto central da sua abordagem materialista-histórico-dialética da realidade. Desta feita, tudo parte de um vínculo do ser humano com a natureza por meio das forças produtivas e com os outros seres humanos, por meio das relações de produção.

Dado o aumento das necessidades vitais e sua consequente satisfação há uma extrapolação da esfera familiar em direção a outras formas de relações sociais, a saber, tanto o aumento da produção em virtude do aumento das necessidades, como também o aumento da população, fazem surgir a divisão do trabalho e, com ela, a separação entre trabalho manual e intelectual. Isto vai fazer surgir a ilusão de que a consciência se distingue da matéria e da história, abrindo assim espaço para a separação da sociedade em classes, onde quem dispõe do controle dos meios de produção tem proeminência frente aos demais.

Explicando como se estrutura a sociedade, Marx traz os conceitos de infraestrutura e superestrutura, apresentando o primeiro como as forças econômicas, os meios de produção e o segundo como produto da determinação



da infraestrutura, correspondendo às ideias, costumes, instituições etc. Consiste em amparo ideológico que estabelece a ordem social decorrente da infraestrutura, de modo que, para ser modificada, é necessário primeiramente alterar as condições materiais, a base econômica presente na infraestrutura. Para Marx:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.[...]De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (2008, p. 47-48).

Após tratarmos do materialismo histórico, trataremos agora do materialismo dialético, para assim bem compormos o método marxiano, já que em sua completude é o materialismo histórico-dialético. Marx toma de Hegel (1770-1831) a dialética, no entanto de uma forma diferente, fazendo consistir em uma antítese da hegeliana, dando-lhe um caráter desmistificado, crítico e revolucionário. Põe a dialética de cabeça para cima, rompe o invólucro idealista de Hegel em conformidade com a sua concepção materialista, em que as ideias ocorrem enquanto fruto da história. “Para Hegel, o processo de pensamento, que ele sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 1983, p. 20).

15

A influência do pensamento de Hegel no de Marx e, concomitantemente, no materialismo histórico-dialético deste, apresenta-se na afirmação marxiana de que a realidade corresponde a um processo histórico. Dessa forma, para entendermos a realidade, é necessário entender o cerne da mudança histórica. No entanto, essa mudança não se dá de forma aleatória, mas obedecendo a uma lei inteligível que, conforme Magee, “[...] é a dialética, com seu movimento triádico repetido de tese, antítese e síntese” (MAGEE, 2001, p 165).

Tal lei opera garantindo que as coisas se movam e gerem estados sucessivos por meio de suas próprias contradições internas, em um processo rumo à resolução dessas contradições. Um tempo no qual os seres humanos deixaram de ser conduzidos por forças estranhas à sua vontade, tornando-se assim sujeitos da mudança e de seu destino; momento de expressão da sua liberdade e autorrealização. Tudo isso em um contexto histórico que tem como referência não os indivíduos isolados, mas como parte de um todo. Conforme Magee:

A forma de sociedade na qual essa liberdade será exercida, e a autorrealização obtida, não será a sociedade atomizada dos indivíduos funcionando independentemente, tal como imaginada pelos liberais, mas uma sociedade orgânica em que os indivíduos são absorvidos dentro de um todo que é muito maior, portanto, mais satisfatório, do que suas próprias vidas separadas (2001, p. 165).

Nas palavras de Adorno (1903-1969), filósofo contemporâneo de orientação marxiana:

Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos-como reza uma formulação horrível-senão na medida em que saímos para fora de nós

mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente desse modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidades omnilateralmente cultas (1995, p. 175).

Esta influência do hegelianismo vem coroar a composição do método marxiano, sendo que seu dado histórico material, conforme tratamos anteriormente, deve-se à influência que também obteve do pensamento de Feuerbach (1804-1872) que, por sua vez, também teve influência de Hegel, pois “[...]frequentou, durante dois anos, em Berlim, as aulas de Hegel [...]” (DELIUS *et al.*, 2001, p. 83). Assim, o mundo consiste num vasto processo histórico e dialético que Marx afirma que acontece mediante forças materiais. Conforme Delius *et al.*, “Marx concebe o materialismo, enquanto descrição da realidade, como um processo. Os ‘movimentos’ dialéticos, isto é, a formação e a superação de contradições, de antagonismos, são muito importantes para a observação do processo assim entendido” (2001, p. 87).

## O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação

Uma questão bastante pertinente quando tratamos do conhecimento e, de modo particular, da educação, é a relação sujeito-objeto. Por meio dela, podemos compreender como se dá o relacionamento do ser humano com tudo que compõe o mundo e a vida. Essa relação faz parte da essência do conhecimento científico e filosófico, podendo ser compreendida por meio de inúmeros referenciais teóricos. Aqui apresentamos o materialismo histórico-dialético como um deles, enquanto uma tentativa de superar o aspecto dicotômico presente na forma como a história do pensamento em muitos momentos trata a relação sujeito-objeto. Assim, nosso intuito ao tematizar o materialismo histórico-dialético, enquanto método para entendermos o fenômeno da educação, deve-se ao fato de a concebermos como resultado de fatores que se apresentam dialeticamente, envolvendo a realidade humana, histórica e material.

Dessa forma, sujeito e objeto que compõem a realidade educacional não serão tratados de forma dissociada, como seria se ao contrário adotássemos como método de análise a lógica formal e seu aspecto dual. Nas palavras de Pires, “se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx” (1997, p. 86). Nesse sentido, Severino assevera que:

Assim, por exemplo, a oposição sujeito/objeto no conhecimento era um problema insuperável nas perspectivas metafísica e científica. Ou o objeto ou o sujeito se impunham. Para a perspectiva dialética, nenhum deles se impõe isoladamente, uma vez que ambos são constituídos, assim como sua relação recíproca, pelo processo histórico social. Um depende do outro e ambos dependem de sua realidade histórica. Assim, o sujeito (o homem como ser subjetivo, consciente, capaz de reflexão) dá-se conta de que, embora não condicione a posição do objeto [...], não o constitui integralmente [...]; o objeto, por sua vez, por mais autônomo que seja, não mais impõe dogmaticamente ao sujeito como positividade empírica ou como entidade metafísica [...]. O sujeito se reconhece no fluxo da contingência do existir natural e social, reino do abjeto [...] que, de seu lado, só tem sentido para um sujeito [...] que é, na realidade, um sujeito coletivo (1994, p. 138).

No percurso da análise do fenômeno educacional, o método em destaque vem viabilizar o movimento do pensamento que refletirá sobre a realidade partindo da consideração do empírico, a realidade da forma como é posta e, em um passo seguinte, chegar por meio desse material a uma compreensão da realidade em uma reflexão mais

concisa. O que interessa é uma plena compreensão do fenômeno da educação ao considerar as manifestações, desde as simples. Conforme nos diz Pires:

Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão (1997, p. 88).

No que concerne às manifestações das categorias simples, a materialidade que engendra o processo educacional, o materialismo histórico-dialético nos abre um caminho até ela. Considerando que Marx tomou como categorias centrais a mercadoria e o trabalho para compreender a forma de organização social e a alienação capitalista, é razoável que reconheçamos, em nossa análise sobre a realidade educacional, como categorias basilares, a humanização e a alienação. Desta feita, cabe a pergunta se estamos a serviço da primeira ou da segunda. O conhecimento é um instrumento educacional para a humanização ou para a alienação? É de suma importância que lancemos esse questionamento para ter sempre em mente a intencionalidade de nossa prática educacional, para que consista em uma práxis que, enquanto tal, vincule teoria e prática, ambas retroalimentadas pelos elementos materiais da realidade. Nas palavras de Saviani (1994, p. 24), “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Severino aduz que:

É por isso que a filosofia de Marx se propõe como filosofia da práxis, isto é, atividade reflexiva, o conhecimento, o trabalho teórico dos homens não tem por finalidade apenas especular sobre o sentido das coisas, mas justamente fundamentar sua ação concreta com vistas a organizar a vida social. Segundo Marx, os filósofos não devem apenas interpretar o mundo, porque o que realmente importa é transformá-lo (1994, p. 137).

Assim, a educação deve despertar o potencial oculto e intrínseco ao sujeito, visto que incluso no mundo. Deve apreender o conteúdo exposto, para bem contribuir para a evolução não somente individual, mas que se estenda a toda classe social. Além do conteúdo técnico-formal, adquirido em sala, a formação cidadã que desperta a consciência política do indivíduo e do grupo tem que ser efetivada como práxis no contexto de sala de aula e no âmbito social. Como nos diz Freire, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (1975, p. 37). Há de ser favorecido um espaço onde haja diálogos racionais críticos entre iguais, superando uma mera democracia de massa, sob a égide de programas políticos calculados em prol de um processo massivo de condicionamento do ser humano.

Urge promover uma educação escolar enquanto referência de espaço da produção do saber sistemático e crítico; caso contrário, tomarão espaço a semicultura e o processo de formação fragmentada, de viés pragmático, chancelado pelo capitalismo. Uma educação que contribua para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. Sem educação de qualidade, fica difícil combater a intervenção sutil da ideologia alienante do mundo capitalista, como confirma Delors:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que

cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (2004, p. 82).

O método materialista histórico-dialético auxilia os educadores, permitindo leituras cada vez mais amplas da realidade, contribuindo para superar a alienação humana. O que se almeja não é um mero conhecimento da realidade, mas uma práxis enquanto elemento conscientizador imprescindível para a superação das desigualdades. A compreensão do mundo torna-se importante se for para transformá-lo. O educador, acossado pelo método, parte do reconhecimento de que o ser humano é determinado em sua existência por condições objetivas, sendo que, num passo seguinte, atua sobre essas condições objetivas mediante a práxis transformadora. A educação assim alicerçada se reconhece, promove e se situa num fundamento ético que é político.

## Materialismo Histórico-Dialético e pesquisa qualitativa

Enquanto método de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2006), a abordagem pode ser indutiva, dedutiva, hipotético-dedutiva e dialética. Quanto aos métodos específicos, podem ser históricos, comparativos, monográficos, estatísticos, tipológicos, funcionalistas e estruturalistas. No que diz respeito ao objeto deste estudo, o método dialético é o que mais aduz ao materialismo histórico-dialético, já que a dialética é regida por leis próprias, como a ação recíproca, a mudança dialética, a passagem da quantidade à qualidade e a interpenetração dos contrários.

18

Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa pode ser dividida em dois grandes métodos ou na utilização de ambos, pesquisa mista: método quantitativo ou abordagem quantitativa e método qualitativo ou abordagem qualitativa. Além da utilização mista das duas abordagens na mesma pesquisa, já que, na visão de alguns autores, uma pesquisa não seria somente quantitativa, já que na escolha das variáveis, o pesquisador estaria operando com aspectos qualitativos. Embora exista uma separação epistemológica entre as pesquisas qualitativas, relacionadas ao subjetivismo, e as pesquisas quantitativas afeitas ao objetivismo.

Marx e Engels desenvolveram uma interpretação que ficou conhecida como materialismo dialético. Para Mezzaroba e Monteiro (2016), o objetivo deles era “construir uma teoria que possibilitasse explicações lógicas, racionais e coerentes para os fenômenos vivenciados pelo homem, seja na esfera das ideias, seja na convivência social ou da própria natureza” (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2016, p. 100) e que teria os seguintes pressupostos: a materialidade do mundo, o mundo é cognoscível, a matéria é anterior à consciência e o princípio da contradição.

O materialismo histórico que Marx trouxe de original foi uma análise dialética das relações sociais e econômicas (as bases materiais e concretas da sociedade) que formavam uma estrutura que explicava fatos históricos e culturais. Na dialética marxista, a burguesia seria a tese e o proletariado, sua antítese. A síntese seria a superação da sociedade de classes por uma sem classes, o comunismo. As crises do capitalismo, então, decorreriam dos conflitos entre burguesia e proletariado, o prenúncio de uma superação dialética da economia política. Para Santos *et al.*, a abordagem filosófica de materialismo dialético,

[...] tem por pressuposto a captação do movimento, das relações e das contradições existentes no objeto de estudo. Assim, a realidade a ser compreendida apresenta-se como uma síntese de múltiplas determinações que vão se modificando histórica e socialmente. Na concepção materialista dialética, o mundo empírico nos permite conhecer manifestações aparentes da realidade. Contudo, a essência do mundo empírico não é explicitamente posta na sua manifestação imediata, necessitando de mediações e do conhecimento de contradições internas fundamentais. Portanto, a construção do conhecimento pelo materialismo dialético é condu-

zida de modo processual por meio do desvelamento do movimento e das relações contingentes ao objeto de estudo (2018, p. 6).

Nas pesquisas qualitativas educacionais, as perguntas e as hipóteses podem ser elaboradas antes e no decorrer da pesquisa, ao usar o materialismo histórico-dialético como referencial teórico ou concepção filosófica na investigação de problemáticas no contexto da educação. O pesquisador, para Henriques e Medeiros, “fundamentará sua investigação na dimensão histórica dos processos sociais, identificando o modo de produção da sociedade e sua relação com a superestrutura” (2017, p. 85).

Além desses elementos acima, para sua interpretação, há que se manter em movimento as características apresentadas pelas quatro leis da dialética, apresentadas por Marconi e Lakatos: “a) ação recíproca, unidade polar ou ‘tudo se relaciona’; b) mudança dialética, negação da negação ou ‘tudo se transforma’; c) passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa; d) interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários” (2003, p. 100-104). Pois há dinamicidade entre os fatos no mundo da educação e a interpretação de forma processual, espiral e histórica, e não de forma linear. O objeto (pertencente à educação) precisa ser estudado dentro dos contextos econômico, político e cultural, para que possa ser entendido de forma ampla.

O surgimento da pesquisa qualitativa teve sua origem na antropologia, por meio da etnografia, de acordo com Lakatos e Marconi (2006). Ao estudar os indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, os antropólogos perceberam que não podiam quantificar os dados, e sim interpretá-los. O método somente depois começou a ser usado pela sociologia e psicologia, e finalmente pela educação, depois saúde etc. No caso brasileiro, Zanette (2017, p. 150) diz que,

a pesquisa em Educação no Brasil, nos seus fundamentos teórico-metodológicos, perpassou por diversos ciclos históricos. Em linhas gerais, buscando identificar fatores que proporcionaram o seu desenvolvimento, destacam-se dois aspectos fundamentais: primeiramente, efeitos das influências das pesquisas iniciadas em Ciências Sociais e Humanas em diversos países; e, posteriormente, expansões das pós-graduações, a fim de qualificar e investir na formação dos profissionais, e da necessidade de investir em recursos de fontes financiadoras.

Para compreender e interpretar as questões e os problemas da área da Educação no Brasil, Zanette (2017, p. 158) coloca que foi necessário recorrer a diferentes enfoques entre as múltiplas disciplinas e campos teóricos e que obteve força a propagação de diversas metodologias utilizadas nas pesquisas qualitativas e técnicas de estudos do tipo etnográfico: estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa de intervenção, análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral etc. Grandes avanços têm acontecido nas pesquisas no âmbito educacional devido aos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, aos diversos grupos de estudo, às novas discussões e visões sobre a realidade vivida pela educação. Conforme o referido autor:

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, na busca da credibilidade e da garantia de rigor, gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (2017, p. 159).

Para Minayo (1993), a pesquisa qualitativa trabalha com valores, hábitos, crenças, representações, crenças, opiniões e atitudes, e se amolda para “aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO, 1993, p. 239).

## Materialismo Histórico-Dialético e pesquisa quantitativa

Quando se fala em pesquisa quantitativa os autores caracterizam esse tipo de metodologia associando ao emprego da quantificação e da utilização de técnicas estatísticas para mensurar as informações, parte do princípio de que tudo pode ser medido, quantificável, assim Marconi e Lakatos (2006, p. 8) expõem que “no método quantitativo, os procedimentos valem-se de amostras amplas e de informações numéricas [...]” e que segundo Richardson *et al.*, o método quantitativo:

Caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (1999, p. 70).

A escolha do método remete a uma corrente epistemológica do conhecimento, ou referencial teórico adotado (materialismo dialético, positivismo, estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo etc.), que será evidenciado no método de abordagem usado pelo pesquisador.

As pesquisas quantitativas, com seus métodos, técnicas e procedimentos de análise mais evidentes nas ciências naturais, engessaram-se em si mesmas. De toda sorte, a tradição objetivista acolhida pelas pesquisas sociais e no campo da educação tem contribuído para quantificar, explicar, classificar e fazer generalizações sobre diferenças de matrículas, frequências, índices de aprovação, reprovação, evasão escolar, analfabetismo, indicadores de qualidade e perfis dos estudantes, professores e corpo técnico pedagógico, nas diferentes regiões do país.

Por privilegiar uma análise mais objetiva, utiliza observações externas às pessoas e às situações. O pesquisador, ao utilizar os procedimentos de quantificação, tão somente para obter maior correção das informações, faz uma descrição rigorosa do seu objeto, conseguindo, destarte, reduzir os dados, informações, números e opiniões a medidas, importantes para dar uma visão panorâmica sobre a realidade educacional e, dessa forma, subsidiar o planejamento e a implementação de políticas públicas no sistema de ensino, seja municipal, estadual ou nacional.

As pesquisas quantitativas são associadas ao positivismo, pois o objeto de investigação estaria livre de influências ideológicas do pesquisador. Seria então neutra<sup>3</sup> e isenta de valores, ou seja, de subjetividade. Portanto, não caberia ao investigador realizar a interpretação do seu objeto de estudo, já que este deveria ser observado, descrito e mensurável, mas não interpretado pelo sujeito cognoscente. Então, como aplicar o materialismo dialético às pesquisas quantitativas relacionadas à educação? Para Santos *et al.*, o que deve nortear a pesquisa não é o dado obtido na pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa, mas o que se pretende conhecer.

3 Pereira e Ortigão (2016, p. 70): “[...] É, ainda, necessário perceber que trabalhar com dados estatísticos é operar com um princípio de incerteza; tais dados apontam frequências e indicativos, mas, de modo algum representam fielmente a realidade (se é que isso seja possível em qualquer pesquisa que seja!). A história tem mostrado que a ciência não é neutra e que tem sido utilizada para justificar e validar os mais diversos tipos de políticas; não é diferente com a metodologia quantitativa. Porém, não é a metodologia a ser reacionária, mas as possíveis utilizações dela, sobretudo por seu caráter panorâmico, que pode ser distorcido para dar falsas ideias democráticas, por exemplo”.

[...] refletimos sobre o uso do materialismo dialético para a análise de dados quantitativos. Partimos da seguinte afirmativa: o que deve determinar a análise não é a forma de coleta dos dados e nem o tipo de dado gerado (seja quantitativo ou qualitativo), mas o que o(a) pesquisador(a) pretende conhecer. Afirmamos que a dicotomia “pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa” é falsa, uma vez que insistir nesta dicotomia limita a produção do conhecimento. Além disso, é factível utilizar métodos qualitativos de análise em pesquisas com escopo quantitativo, guardados os devidos limites neste tipo de uso (2018, p. 3).

Tanto as pesquisas quantitativas quanto as qualitativas precisam dialogar, romper com paradigmas construídos no processo sócio-histórico de produção da ciência, tendo sempre como horizonte a busca do conhecimento. Nas duas abordagens, podemos ter pontos a serem preenchidos e integrados, em virtude de uma realidade complexa, que não consiga ser apenas mensurada em dados e métodos lineares, nem, apenas, interpretada. E quem nos garante que uma ou outra, consegue sozinha ter a verdade fidedigna da realidade?

É necessária uma mudança de postura dos pesquisadores que adotam uma ou outra abordagem, para reconhecer e utilizar quando cabível e a depender do objeto investigado a utilização das duas perspectivas, seja de forma interdisciplinar ou integral. É importante sair da visão ortodoxa, conservadora, fechada, para uma mais heterogênea, aberta, circular e não linear. Minayo (1993) também entende que não há contradição, assim como continuidade: ambas são de natureza diferente, mas “[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO, 1993, p. 247).

Ao analisar uma experiência quantitativa, Santos *et al.* (2018) concluíram que, mesmo em uma pesquisa de abordagem quantitativa, “é possível observar, relações, contradições e movimento. Marx e Engels demonstraram isso; muitas vezes utilizaram dados estatísticos para revelar a realidade” (SANTOS *et al.*, 2018, p. 8). E que são os pesquisadores, com suas ideologias políticas, sociais e científicas, que traduzem os dados numéricos, bem como é necessária a superação dessa dicotomia entre as duas abordagens nesse novo cenário do capital. Para Minayo:

[...] a pesquisa quantitativa tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando os inteligíveis através de variáveis (1993, p. 247).

Assim, as duas abordagens têm métodos e técnicas diferentes para análise, mas podem ser complementares para uma maior compreensão do objeto, no sentido de produzir olhares diversos sobre uma mesma questão, no caso educacional. Nesse sentido, Pereira e Ortigão aduzem que “a produção de resultados de cunho quantitativo complementa e promove questões e pesquisas metodologicamente pautadas em teorias qualitativas e vice-versa. Esta retroalimentação é, na verdade, um princípio básico da produção científica” (2016, p. 70).

Evidenciamos o relevo da pesquisa quantitativa no campo educacional,<sup>4</sup>apresentando questões com as quais bem se relaciona e que podem consistir em oportunos objetos de estudo. A saber: a compreensão do analfabetismo

4 Fazemos referência ao estudo de Gatti que procedeu ao levantamento de fontes bibliográficas indexadas para detectar livros ou relatórios contendo abordagem quantitativas, a seleção dos trabalhos em todos os números publicados de 1970 para cá dos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Inep/MEC); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Educação e Realidade (UFRS); Educação e Sociedade (Cedes/Unicamp); Revista Brasileira de Educação (ANPEd); Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas); Ensaio (Fundação Cesgranrio). Os trabalhos foram apresentados por subconjuntos temáticos, a saber: analfabetismo; percurso escolar e fracasso escolar; fluxo escolar/análise de

(ou ainda, analfabetismo funcional, fracasso escolar, fluxo escolar, letramento, financiamento da educação/municipalização, educação de jovens e adultos, evasão escolar, avaliação educacional etc.), temas variados no Brasil ou em determinada região do país, e em que medida tais questões estariam relacionadas com as características do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Um estudo desenhado para realizar a metodologia de aplicação de questionários para uma amostra populacional e, ao final, fazer a análise dos resultados obtidos.

## Considerações Finais

As propostas contemporâneas têm discutido novos referenciais teóricos e novas formas metodológicas de abordagem nas pesquisas, sejam elas quantitativas e/ou qualitativas, para além da visão positivista. Mas, também, têm debatido como superar a neutralidade do pesquisador, nas ciências sociais e humanas, dentro de contextos materiais, históricos e culturais nos quais o investigador está inserido de forma indissociável.

O referencial teórico escolhido pelo pesquisador está relacionado diretamente ao método de abordagem e técnicas de pesquisa que se integram. Assim, o materialismo histórico-dialético se enquadra na interpretação de caráter metodológico qualitativo e quantitativo. Portanto, perfeitamente cabível nas pesquisas em Educação, em consonância com nossa orientação acadêmica.

Nesse sentido, quanto ao contexto atual, consideramos que se caracteriza por novos paradigmas epistemológicos e formas críticas de pensar as metodologias de pesquisa. Considerando a utilização de metodologia quantitativa, compreendemos que ela favorece uma compreensão razoável do objeto de estudo. Partindo de investigações viabilizadas em grande medida por dados estatísticos, também oferece meios precisos e confiáveis que permitem a análise desses dados, pois o que mais importa é a precisão, a clareza e a objetividade dos resultados. Vale ressaltar que é um tipo de pesquisa que de forma inerente permite a apreciação de amostras de grande porte. Com o seu amparo, as pesquisas em educação podem se dar pelas condições desejadas para que os dados sejam bem analisados e gerem produções que venham contribuir para a solução de problemas e ampliação das potencialidades vislumbradas.

As pesquisas qualitativas têm relevo importantíssimo quando elegemos como objeto de estudo assuntos que circunscrevem a esfera humana. Assim, o pesquisador parte do reconhecimento de que o mundo, analisado a partir do caráter humano, tem que ser assumido como parte sua, onde encontra sentido. Ao analisar a realidade social, considera que não dispõe de uma uniformidade que a estabeleça como um elemento homogêneo, mas a encara como uma multiplicidade de processos sociais que se inter-relacionam, ocorrendo em conjunto. Os fatores individual e grupal estão sempre presentes.

No que tange às pesquisas em educação, sua importância é acentuada, haja vista que, por exemplo, é de salutar importância entender e superar o problema da indisciplina, sabendo o porquê de as pessoas indisciplinadas agirem assim. Isso é próprio das pesquisas qualitativas uma vez também que contam com o aporte teórico-metodológico advindos da antropologia, ciências psicossociais, filosofia, dentre outras. No mais, a pesquisa qualitativa é de salutar importância por descrever e analisar experiências, relações pessoais e diferenças culturais.

Ambos os tipos de pesquisa analisados permitem a ampliação da visão do pesquisador para realizar a interpretação das questões e problemas educacionais com maior conhecimento do objeto estudado, sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques, apresentando como resultado uma pesquisa de qualidade imprescindível.



## Referências

- ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELIUS, Christoph; GATZEMEIER, Matthias; SERCTCAN, Denis; WUNSCHER, Wunscher. **História da filosofia: da antiguidade aos dias de hoje**. Colônia: Konemann, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4ed., 3. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Posfácio à segunda edição. O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MAGEE, Bryan. **História da filosofia**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/1993.v9n3/237-248/pt>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. **Metodologia da pesquisa científica teoria e prática: como elaborar TCC**. Fortaleza: INESP, 2016.
- PEREIRA, Guilherme; ORTIÇÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **ProPéd/UERJ. Revista Periferia, Educação, cultura e comunicação**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, agosto, 1997.
- POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. [s. l.; s.n.]. Disponível em: <https://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/politzer.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- SANTOS, Tatiane Araújo dos *et al.* O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto Contexto, Enferm.**, 2018; 27(4):e0480017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n4/0104-0707-tce-27-04-e0480017.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

# A Teoria das Representações Sociais na pesquisa em Educação

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira<sup>1</sup>  
Jonisley Soares da Silva<sup>2</sup>  
Josier Ferreira da Silva<sup>3</sup>

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o uso Teoria das Representações Sociais (TRS) na pesquisa em educação, a partir das principais referências acerca da temática, buscando compreender no que consiste a TRS, as contribuições para a pesquisa no campo educacional e como vêm se dando esses estudos.

Partimos do pressuposto que a TRS pode ajudar pesquisadores da área da educação a entender o universo que envolve a compreensão dos sujeitos sociais acerca de temas a serem pesquisados. A TRS é preponderante para compreender como conceitos científicos são absorvidos pelo senso coletivo e como são definidos pelos grupos através de suas concepções.

Este artigo é de natureza teórica e sua realização se deu através de pesquisa e revisão bibliográfica, a fim de conhecer as principais abordagens do tema. Podemos destacar as contribuições de Serge Moscovici, criador da TRS, em que nos apoiamos para conceituar as representações sociais. Foram feitas algumas leituras acerca de trabalhos ligados à educação que utilizaram representações sociais como referencial teórico, visando elencar possibilidades e limitações.

As representações sociais procuram dar conta dos processos de construção de saberes sociais, ancorados a partir da dinâmica social, que se dá através da comunicação entre os sujeitos. Nesse sentido, essa teoria mostra como os sujeitos conhecem o mundo, conceituando e explicando por meio das suas interações sociais cotidianas, tornando familiares os diferentes fenômenos que atuam sobre e na sociedade.

Entendemos que o processo de construção simbólica é importante no âmbito educacional, pois tomamos conhecimento das práticas e reflexões do cotidiano escolar e de sua relação com a dimensão social e cultural. A educação deve considerar relevante o conhecimento socialmente produzido e reproduzido pelos sujeitos.

## O surgimento da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu na França, em 1961 com a obra *La Psychanalyse, son image et son public*, do psicólogo social Serge Moscovici. Fruto de estudos baseados, sobretudo, na teoria da representação

1 Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), professora efetiva de Língua Portuguesa do Estado do Ceará. E-mail: rafaellycarneiro@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: jonisleysoares@gmail.com.

3 Doutor em Educação e professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: josier.silva@urca.br.

coletiva desenvolvida inicialmente pelo sociólogo Émile Durkheim em 1978. Dessa forma, o conceito de Representação Social se estabelece entre a psicologia e a sociologia.

A partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, vemos florescer a preocupação com explicações para eles, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 80. Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas (ARRUDA, 2012, p. 128).

A teoria de Durkheim baseia-se nas relações do indivíduo em meio à sociedade. Para ele, o homem era um ser sociável porque estava sempre em contato com a coletividade, apoiado em fenômenos como religião, crenças, ciência e categorias de tempo e espaço para justificar sua tese. Sua teoria teve forte influência marxista e positivista, o que levou Moscovici, anos depois, em meio à contemporaneidade, a aprofundar esse estudo no campo da psicanálise e perceber que a individualidade do homem se constrói no seu cotidiano -e que, mesmo em sua forma individual, ele participa da representação coletiva. Concordamos assim com Oliveira (2001), ao afirmar que a teoria das representações sociais elaborada por Moscovici tem por objetivo explicar e compreender a realidade social, considerando a dimensão histórico-crítica.

## Definições e características da Teoria das Representações Sociais

Moscovici, com a TRS, conseguiu quebrar a dicotomia entre o individual e o social, quando define as representações sociais como um fenômeno a ser estudado em meio à sociedade e levando em consideração o senso comum não como algo diferente, exótico ou primitivo, mas como algo que em parte tem origem na ciência e que assume formas diversas quando faz parte da cultura. Essa diferença de valores atribuídos a determinados objetos e acontecimentos é que irão formar os significados e a importância atribuídos. Alia-se também, a esse ínterim, o ambiente social onde o indivíduo está inserido e a relação deste com a sociedade. Nesse sentido, Jodelet faz uma definição acerca das relações sociais:

As representações sociais são circunscritas como conhecimento do senso comum, aquele que se faz nas relações e práticas cotidianas de indivíduos e grupos, e servem como guias para a ação e para a leitura da realidade, ao caracterizar pertencças, definir proximidades e diferenças (JODELET, 1989, p. 41).

Moscovici confirma a referência acima quando diz:

A Teoria das representações sociais preocupa-se com o modo pelo qual o conhecimento é representado em uma coletividade, compartilhada por seus membros e considerada uma verdadeira “teoria do sendo comum”, relativa a qualquer aspecto da vida e da sociedade (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1983).

Segundo Moscovici e Jodelet, as representações sociais devem ser analisadas em relação com os processos da dinâmica social e da dinâmica psíquica: “devemos levar em conta de um lado o funcionamento cognitivo e do aparato psíquico, do outro o funcionamento do sistema social, dos grupos e as interações na medida em que elas afetam as gêneses, a estrutura e a evolução das representações” (JODELET, 1989a, p. 41).

## **Abordagem processual e estrutural da Teoria das Representações Sociais**

Para entender a teoria das representações sociais, é preciso compreender primeiramente os processos que geram as representações. Desenvolvida por Moscovici como uma dinâmica natural, as representações seguem o ritmo da evolução natural da sociedade, podendo evoluir de diferentes maneiras, a depender da aceitação e da contradição colocada pela sociedade à novidade introduzida, a qual é condicionada pela esfera da realidade. Considerada uma abordagem que estuda a gênese da RS, devem ser levados em conta os fatores que envolvem a construção da RS: seu campo estruturado, a atitude e a informação. Por abranger três dimensões, a abordagem é chamada pelos teóricos de dimensional.

Sobre esse viés, Moscovici, em sua análise a partir da psicologia social, percebeu que grupos e ideias tidas como diferentes precisariam da ocorrência de dois processos específicos para existirem: o processo da objetivação e o da ancoragem. O primeiro consiste em trazer para realidade social algo antes conhecido apenas por um determinado grupo. Quando o estranho e inusitado é colocado no campo do que comumente é considerado normal em um padrão estabelecido pela maioria das categorias sociais, passa a haver um confronto entre algo que é novo com algo já existente e considerado correto, formando um sentimento de ameaça e combate. Ancorar, por sua vez, significa dar base aos fundamentos pré-concebidos, ou seja, nomear algo que antes era particular para torná-lo público. A ancoragem vai classificar e atribuir um nome, conferindo assim sua existência, fator inerente para se formar uma representação social. Acerca da ancoragem, Moscovici define como:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2010, p. 6).

Dessa forma, ancorar significa tornar familiar o que não é familiar no pensamento comum e conferir sentido e organização à representação social, sendo que esse processo acontece por meio da ligação da objetividade com a ancoragem ocorre a construção de uma RS. Partindo dessa perspectiva, Jodelet aprimora a teoria de Moscovici e apresenta uma teoria pautada na relação entre o sujeito e o objeto e define a RS como:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

O que Jodelet acrescenta à TRS já desenvolvida por Moscovici é a comunicação e a linguagem, em suas diversas formas de execução dessas atividades, como seus símbolos e códigos de maneira interna e externa ao grupo em questão; a cultura, em seu sentido amplo e restrito; o contexto sociocultural, político, econômico, educacional e ideológico em que esses grupos estão inseridos. Para a autora, as RS possuem características específicas: estão sempre voltadas para um objeto, possuem caráter criativo, significativo, autônomo e imagético. Dessa maneira, haverá sempre uma relação intrínseca entre o sujeito e o objeto condicionado pela emoção e pela subjetividade. Podendo então o pensamento da autora ser sintetizado da seguinte maneira:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 1989, p. 30).

Ao enfatizar as abordagens de objetividade e ancoragem desenvolvidas por Moscovici, Jodelet faz de certa forma uma crítica a sua utilização, ao ver a primeira como uma interpretação da realidade para se construir valores e estabelecer as necessidades e propósitos dos grupos. Ao passo que a segunda construiria, para a autora, o conhecimento prático e estabeleceria com a segunda uma relação dialética.

Por fim, temos a abordagem estruturalista de Jean Claude Abric (1998) e seus colaboradores, que buscam compreender as representações sociais em um espaço cognitivo-estrutural, denominada por eles como Teoria do Núcleo Central (TNC). Nela, o autor defende a ideia de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. O núcleo central corresponde à memória coletiva, que dá significado, forma e estabilidade à representação, garantindo sua continuidade em meio às mudanças. Os elementos que formam o núcleo são, portanto, mais permanentes e imutáveis dentro do universo das representações sociais, podendo ser normativo ou funcional. Os elementos funcionais remetem à origem do objeto e os normativos referem-se aos valores e normas sociais que permeiam o meio social do grupo. Abric, ainda nesse sentido, conclui que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo central e este desempenha funções importantes:

-*uma função geradora*: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

-*uma função organizadora*: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

O sistema periférico, por sua vez, trata-se da representação contextualizada e atualizada. É esse sistema que analisa os acontecimentos da realidade e estabelece relação com o núcleo central, fazendo uma espécie de filtragem do real em consonância com os valores definidos pelo grupo no núcleo central, sendo este difícil de ser mudado. Dessa forma, de acordo com a TNC, Abric define as representações sociais como um sistema que integra dois subsistemas organizados, o central e o periférico, para guardar crenças, opiniões e costumes de forma sistêmica, em que um completa o outro.

## As representações sociais na Educação: desafios e exemplos de utilização

Podemos destacar vários trabalhos e obras, como teses e dissertações que versam sobre a TRS e seu uso na pesquisa em educação. Seria impossível analisar todas essas obras, mas trouxemos aqui algumas das principais abordagens para o tema, como é o caso de Machado (2008), Alves-Mazzotti (2008), Dieb (2006) e Gilly (2002), que desenvolveram estudos em educação a partir das RS. Machado aponta que:

a Teoria das Representações Sociais vem oferecendo à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Sua contribuição reside, principalmente, na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos (MACHADO, 2008, p. 3).

Nesse sentido, essa teoria busca compreender a elaboração e constituição do pensamento social a partir do cotidiano vivido pelos sujeitos, em práticas e contextos culturais. Na tentativa de entender as diversidades e as complexidades do campo da educação, torna-se imprescindível para a pesquisa trabalhar as representações sociais geradas nesse âmbito.

Machado acrescenta que ultimamente o uso da TRS nas pesquisas vem aumentando, fato decorrentes de dois fatores, como ela cita:

O crescente número de pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais pode ser, portanto, decorrente de dois fatores, que não podem ser vistos de forma isolada; primeiro, o desenvolvimento e solidificação da teoria como aporte teórico-metodológico e, em segundo lugar, decorre da crise de paradigmas científicos que colocou em discussão a tradição científica cartesiana como método infalível de compreensão da realidade até então predominante na pesquisa nesse campo (*Ibidem*, p. 4-5).

29

A crise de paradigmas provocou esforços para a superação de métodos científicos de base positivista e racionalista, até então tidos como verdades absolutas. O estudo das representações sociais na escola é de suma importância para a educação, pois contribui para uma abordagem do pensamento individual e coletivo que se processa no dia a dia dos sujeitos que integram essa instituição. Nessa perspectiva, as representações são um instrumento para compreender os fatores sociais presentes em sala de aula, a partir das interações inerentes a esse ambiente.

Segundo Cerqueira (2011, p. 154):

Reconhecendo as aplicações da teoria das representações sociais no espaço escolar verificamos que o campo educativo é considerado um dos mais importantes aparelhos ideológicos que perpassam por questões a respeito de representações sociais através da linguagem. Por isso algumas pesquisas estão sendo desenvolvidas, com o propósito de abarcar dentro dessa temática os discursos sobre as instituições, relação pedagógica e significações, podendo assim analisar interferências no desempenho do processo educativo.

Esse entendimento vai ao encontro da abordagem de Abric (2001), ao conceituar que representação social,

[...] é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua his-

tória, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (p. 156).

Nessa mesma perspectiva, destacamos o trabalho de Messias Dieb, ao relacionar o currículo oculto com as RS. Para ele, as RS do currículo devem ser orientadas pela vivência dos alunos e por práticas pedagógicas que coadunam com realidade percebida por esses sujeitos.

Muitas vezes, alunos não se veem amparados em determinado modelo educacional porque as suas representações sociais não estão inseridas no âmbito escolar, suas experiências e cotidiano são deixados de fora. Isso gera situações conflitantes: de um lado, alunos que se veem fracassados diante de currículo que não os representa e, de outro, instituições que se veem agonizadas pela não efetivação dos seus propósitos curriculares.

Na educação, as RS podem ser utilizadas em diversas áreas do conhecimento. Uma vez que as RS ocorrem nas diversas ciências por necessitar primeiramente situar os alunos no âmbito temático e no contexto sócio-histórico e cultural que será abordado. Trata-se de uma reconstrução da sociedade com foco no objeto em estudo. A exemplo dos estudos voltados para questões relacionadas a gênero, tanto em seu sentido mais amplo como restrito, sendo que o último faz referência ao gênero do magistério e dos discentes, o que é comum em muitos trabalhos dessa temática. Isso porque se faz necessário relacionar os aspectos simbólicos e subjetivos da realidade posta, o que constitui a produção da RS.

Outros estudos também ilustram as representações sociais na história e nas ciências sociais, quando se recriam o antes e o depois de determinadas situações e a inserção dos sujeitos, podendo ser ainda utilizados para coleta de dados em outras categorias.

30

No entanto, algumas críticas ainda persistem no meio acadêmico no tocante à validação da RS e da TRS como teoria científica. Isso por basear-se no senso comum e por ser contestada por muitos estudiosos, sobretudo da área da saúde, no tocante às características empíricas das RS usadas na referida área.

Um exemplo de estudo desenvolvido na área educativa, que sustenta a tese de que as RS são de suma relevância nas investigações de âmbito escolar, é um trabalho desenvolvido por Menin, Shimizu e Lima (2009). As autoras estudam a relação entre as representações sociais e as representações de ou sobre os professores. A pesquisa tinha como objeto de estudo 26 dissertações, sendo 22 de mestrado e quatro de doutorado. Nela observou-se o uso da TRS e seus referenciais teóricos, sua organização metodológica e sua importância para educação. Elas concluíram que a teoria tem sido extremamente útil para revelar, de um lado, as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, e, de outro, questões ideológicas, políticas e pedagógicas no campo da educação. No entanto, alguns problemas metodológicos e outros relacionados à profundidade da investigação são apontados pelas autoras de forma resumida (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009, p. 551):

- poucos estudos verificam ancoragens das representações;
- são feitas poucas comparações entre conhecimentos do senso comum - as representações - e conhecimentos escolares de cunho mais científico; os estudos são mais descritivos que comparativos ou explicativos;
- os sujeitos das investigações são frequentemente mal caracterizados;
- em relação ao tipo de análise, os estudos priorizam a descrição e classificação das representações obtidas por meio de questionários e entrevistas, em detrimento da sua análise estrutural;
- faltam aos estudos perspectivas de análise mais antropológica e sociológica, que explorem as pertinências e experiências grupais, sociais e culturais das representações;



- poucas pesquisas investigam transformações das representações sociais, sejam as históricas, decorrentes de fatores culturais ou políticos,
- as relações entre representações e práticas são mais inferidas, pensadas como hipóteses e discutidas, do que investigadas diretamente;
- poucos estudos analisam a difusão das representações pela mídia, apesar da grande importância dessa fonte de comunicação na construção das representações sociais;
- finalmente, a maioria dos trabalhos usa métodos muito simples de análise de dados (descrição, classificação, quantificação das representações).

## Considerações Finais

Nessa breve reflexão sobre as representações sociais, buscamos ressaltar alguns aspectos teóricos que as fundamentam, principalmente na sua relação com a educação, reunindo abordagens que consideramos relevantes para a compreensão dessa temática. Percebemos que os estudos que utilizam as RS como referencial teórico, em sua maioria, têm a preocupação de esclarecer os pressupostos dessa teoria, possibilitando assim a compreensão sobre esse campo. Em sua grande maioria, são análises sobre uma determinada realidade e se dão a partir de estudos exploratórios e descritivos, com a utilização de entrevistas, principalmente.

Com a utilização da TRS na pesquisa em educação, pesquisadores podem compreender fatos que são orientados pelas significações sociais estabelecidas no campo educativo. Dessa maneira, a TRS nos ajuda a entender o universo figurado pelos sujeitos da escola -e não podemos desprezar tais representações.

Muitos trabalhos acadêmicos destacam possibilidades de utilização da TRS no âmbito educacional: pesquisas sobre professores, alunos e espaços educativos. Por ser uma teoria que valoriza o conhecimento empírico, orientada pela interação entre os indivíduos e o meio social, a TRS preocupa-se com a produção de saberes sociais que se dão no cotidiano do mundo vivido pelos sujeitos. Logo, torna-se de suma importância para o estudo das diferentes realidades.

No Brasil, essa teoria é amplamente aplicada aos estudos sociais e humanos, contribuindo para a produção de conhecimento acadêmico e empírico. A partir dela, podemos conhecer a visão de mundo dos sujeitos com quem trabalhamos e, além disso, possibilita ao pesquisador debruçar-se sobre as realidades e compreender os sistemas simbólicos que atuam nelas. Consideramos, então, que a TRS é um preponderante método para o âmbito educacional.

## Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 155-171, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ARRUDA, Â. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, Dez./2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000300007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300007&lang=pt). Acesso em: 25 nov. 2019.

CERQUEIRA, T. C. S. Representações Sociais da Escola: Percepção de Professores de Escolas Públicas do Distrito Federal. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 10. E SEMINÁRIO INTERNACIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011, Paraná. **Anais...** Curitiba: PUC-PARANÁ, p. 15444-15454, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5994\\_3565.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5994_3565.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

GALLY, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** 2004-2019. Universidade Estácio de Sá. Vol. 11, 2014.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002.

JODELET, D. Prefácio. In: SÁ, C. P. (Ed.). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, p. 17- 44, 2001.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. Educação por extenso em Foco**, 2008. Disponível em: [https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf). Acesso em: 29 nov. 2019.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria de representações sociais como instrumento teórico e metodológico para o estudo do professor no Brasil: análise de teses e dissertações. In: JORNADA INTERNACIONAL E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 5, 2007, Brasília. **Anais...** Jornada Internacional E III Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais, 5, Brasília, 2007.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A Teoria das Representações Sociais nos Estudos Sobre Representações de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MESSIAS, D. O currículo oculto e o fracasso escolar: Uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber. **Educação em debate**. Ano 28, v. 1, n. 51/52, 2006. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15228/3/2006\\_art\\_mdieb.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15228/3/2006_art_mdieb.pdf). Acesso em: 02 nov. 2019.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**. Investigações em Psicologia Social. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## Senhor de todos os destinos: o “tempo nos dá todas as respostas, se pudermos ser pacientes”<sup>1</sup> - relatos de uma experiência de pesquisa<sup>2</sup>

Rebeca Baía Sindeaux<sup>3</sup>  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro<sup>4</sup>

“Cobra que não anda, não engole sapo”.  
(Provérbio)

Levando em consideração o provérbio, aquela(e) que não percorre o caminho necessário não poderá alcançar seu propósito, pois se a cobra não se movimentar também não terá a possibilidade de encontrar os sapos para se alimentar. Deste modo, o presente artigo trata dos impasses e estratégias para realizar a pesquisa de campo, proposta ao programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

A dificuldade da pesquisa de campo nos levou a pensar na história do príncipe Adil e os leões, pois foi preciso percorrer um longo caminho, conviver e aprender com diferentes pessoas e situações, perceber que sempre teríamos que enfrentar/encarar um leão, e aprender que mesmo tentando fugir, sempre apareceria outro leão, porém chegado o dia em que desejaríamos mais que tudo superar os medos/dificuldades/limitações, um sentimento maior nos levaria ao princípio, enchendo-nos de coragem e movidas pelo amor, poderíamos enfrentar nosso primeiro leão. Como Adil, esperamos compreender, mediante as vivências, a sabedoria de experiência, e assim possamos escrever no chão do quarto de estudo particular: “NUNCA FUJA DE UM LEÃO!”.

Neste artigo tratamos de nossa experiência na pesquisa de campo, e faz-se necessário elucidar que a organização deste relato será dividida em tempos. O *tempo* para nós se tornou uma substância muito preciosa, com a qual pudemos cultivar nossas experiências/vivências, e aos poucos entender seus caprichos, assim como Fátima, a fiandeira. Por isso, nesse novo momento nos vemos como se estivéssemos numa *oração ao tempo*, pois este foi para nós o “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. Logo lhe fizemos um pedido: entre num acordo conosco? Por seres tão inventivo e pareceres contínuo, és um dos Deuses mais lindo! Então, que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho - pensamentos. Ouve bem o que vos digo: quando o tempo for propício, pedimos a

33

1 Doutor em Educação e professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: josier.silva@urca.br.

2 Texto produzido a partir da pesquisa de mestrado intitulada “A importância da literatura na escola: reflexões sobre a arte de narrar e o olhar pela ‘janela’ de quem educa”, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, especialista em Gestão Escolar pela UECE. Professora e contadora de histórias- URCA.rebeca.baia.sindeaux@gmail.com.

4 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professora titular da Universidade Regional do Cariri - URCA e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.mdslou@uol.com.br.

ti o prazer legítimo e o movimento preciso, de modo que nosso espírito ganhe um brilho definido e que possamos espalhar benefícios. Portanto suplicamos a ti aquilo: “Tempo<sup>5</sup>, tempo, tempo, tempo”, e te oferecemos elogios nas rimas do nosso estilo. Outro esclarecimento importante é que como dialogaremos com algumas educadoras<sup>6</sup> através das entrevistas, ao invés de utilizar a forma convencional, nomearemos cada uma delas com nome de personagens ou autores da literatura. Buscaremos relacionar algumas características que as assemelhem<sup>7</sup>.

Durante o mês de agosto e setembro realizamos as visitas na Creche, lócus da pesquisa de campo, “entendemos por *campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2004, p. 105). A finalidade das visitas era verificar a realidade do trabalho com a literatura infantil na escola e se a prática de contar histórias servia a este trabalho, para então, mediante a realidade da instituição, organizar uma intervenção junto às educadoras, com vista a valorização do trabalho com a literatura e a arte de contar histórias como uma possibilidade de colaborar para o desenvolvimento das crianças. Cabe ressaltar em consonância com Minayo (2004, p. 105) que, “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele”. Destaca ainda que,

Pela sua importância, o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (*Idem*, p. 107).

Partimos do entendimento de que não há neutralidade na pesquisa, levando em consideração que como sujeitos históricos - pesquisador e pesquisados - sofremos e influenciemos as relações socioeconômicas e a dimensão da política média as relações social e culturais.

## Tempo de escolha: por que escolhi esta instituição?

“Fui andando prum caminho,  
O capim cortou meu pé.  
Amarrei com fita verde  
Cabelinho de José!”  
(Cantiga popular - fórmula de escolha)

5 Utilizaremos partes da música “Oração ao tempo” de Caetano Veloso, porém faremos algumas flexões necessária para que o “diálogo” e o “pedido” que no texto propomos ao TEMPO - senhor de todos os destinos - possa acontecer de maneira mais fluida e poética. Por isso não utilizaremos aspas nas partes do texto que estiverem conforme a música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2IghxA>.

6 Neste texto, como na seção III da dissertação, utilizarei educadora ou professora para me referir aos participantes da pesquisa, levando em consideração que a maioria dos docentes que atuam na Educação Infantil são mulheres, e no nosso caso específico, apenas um professor, que, na verdade era do anexo, participou das oficinas e também era o único homem de todo o quadro da Educação Infantil da instituição (Creche e Anexo).

7 A Emília é a educadora mais expressiva, aquela que falava o que dava na telha, e como falava! A sua entrevista foi a maior; a Catirina é nosso reconhecimento ao trabalho que a cultura popular desempenha na formação das pessoas, ela é aquela professora, que como Catirina agrega entona da alegria e da preparação para a festa; A Condessa de Ségur foi aquela que sempre tinha uma bela história de castelos e princesas para nos contar, sempre tinha uma história, bem podia ser Sherazade, mas esta, A Sherazade é aquela que toda a família é envolvida nas narrativas, cresceu no círculo de história, que ainda hoje permanece na família, o pai é contador reconhecido; A Alice é aquela que na memória tudo guarda, que se lembra dos conselhos, dos lugares que sua imaginação e fantasia lhe levavam e acredita que as histórias podem nos levar a outros territórios e espaços.

Quando pensamos no projeto para o mestrado imaginávamos pesquisar a realidade da Educação Infantil na cidade do Crato, no que concerne ao trabalho com a literatura infantil e o uso da arte de contar história como uma possibilidade de se propor uma aventura estética às crianças, a fim de promover o encantamento, desenvolver a imaginação e a criatividade, mediante as contribuições que o trabalho com a arte literária viria proporcionar para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, como imaginação, criatividade, memória, raciocínio lógico, oralidade, linguagem e pensamento. Porém no decorrer do desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa chegamos à conclusão que precisaria delimitar um campo, mediante a dificuldade de, em um tempo de mestrado, realizar uma pesquisa tão densa e complexa.

O trabalho que passei a desenvolver com a literatura infantil e a arte de contar histórias na região do Cariri, ora como professora da disciplina de "Literatura infantil e contação de história", vinculada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/URCA, ora como contadora, aproximei-me do grupo "Coletivo Camaradas", que realiza diversos trabalhos sociais, inclusive com literatura - e suas diversas possibilidades - na Comunidade do Gesso, localizada no Crato-CE. Desta aproximação surgiu a oportunidade de organizar e participar da II Mostra Nacional de Contadores de Histórias nas Terras Cariris, evento que despertou em mim ainda mais interesse pela arte de narrar, e o desejo de compartilhar com a comunidade do Gesso e seu entorno. Como a arte das narrativas é a arte do encontro, durante a Mostra encontrei diversas pessoas encantadoras, que me ensinaram e incentivaram muito, inclusive a participar do Boca do Céu - Encontro Internacional de Contadores de histórias. Oportunidade impar de encontros, aprendizagem e formação, pois foi graças a este evento que pude pensar e repensar meu trabalho, e a intervenção proposta pela minha pesquisa.

Deste modo, em conversas com os "Camaradas" recebemos a indicação de conhecer o trabalho realizado por uma Instituição Municipal de Educação, uma E.E.I.E.F. (Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental), vinculada a um projeto social, que realiza um trabalho socioeducativo com as crianças e suas famílias, e atende a Comunidade do Gesso, São Miguel e Muriti. Ao visitar a escola ficamos encantadas com sua história e com o trabalho realizado junto às crianças e às famílias. Percebemos que havia encontrado lugar fecundo para a realização do projeto e buscar, assim, colaborar com o trabalho realizado com as crianças da comunidade. Aprendemos, no pouco convívio, a importância da arte da palavra e da valorização de algo muito precioso, que podemos ilustrar numa brincadeira de adivinhar: o que é, o que é? Caminha sem pés, voa sem asas e pousa onde quiser?<sup>8</sup>

35

## **Tempo de observar e aprender**

"O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o tempo tem".  
(Quadra popular)

Antes de iniciar a fase de observações entramos em contato com a gestão da escola para falar do interesse em desenvolver a pesquisa de mestrado com as professoras da educação infantil, explicamos o que seria o projeto e qual sua intencionalidade. A gestão da escola e a coordenadora da creche demonstraram interesse em participar da pesquisa, depois de cumprir as exigências "burocráticas" solicitamos um encontro com as educadoras para apresentar o projeto e sensibilizá-las para que se envolvessem e colaborassem com a pesquisa, pois a intervenção

seria mediante a formação destinada às educadoras que atuavam na educação infantil. Assim, precisaríamos convencê-las da importância do projeto para o trabalho cotidiano que elas desempenhavam na educação infantil com a literatura e a arte de contar histórias.

Conhecer os sujeitos e motivá-los a se engajarem na pesquisa é o primeiro passo para a realização dela. Portanto, pedimos para participar do encontro de planejamento do mês de agosto<sup>9</sup>. Depois desse encontro, começamos a ir três vezes por semana para a escola durante todo o mês de agosto para observar e participar da rotina da educação infantil, acompanhando as turmas da creche, que abarcaria as turmas do infantil 2 ao infantil 5.

O momento da observação é bastante significativo para a pesquisa de campo, em especial para proporcionar o envolvimento entre os sujeitos da pesquisa - pesquisador e pesquisados, e a participação do pesquisador no campo, mediante a inserção no dia a dia, em que se realiza uma pesquisa participante, podendo se envolver e interagir com a rotina e assim colaborar quando solicitado.

A observação participante, como definem Schwartz & Schwartz (*apud* Minayo, 2004, p. 135), é

[...] um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

36

Para Minayo (2004, p 134) em uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, “a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho”. Mediante seu valor, “[...] alguns estudiosos a tornam não apenas como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, para compreensão da realidade” (*Idem*, p. 135).

Durante o mês de agosto as professoras estavam desenvolvendo um projeto com a temática do folclore, e na grande maioria das vezes as histórias trabalhadas diariamente eram lendas folclóricas. Em uma turma de infantil 3, após a professora contar a história do Saci, as crianças foram convidadas vestir a roupa do personagem, em seguida elas dançaram músicas que faziam referência ao Saci, cantavam e riam bastante. Outro trabalho desenvolvido após a história era a exploração da palavra, quase sempre o nome do personagem da lenda.

Em uma das turmas a história trabalhada foi Iara, após a leitura da lenda da sereia a professora foi explorar a palavra IARA, destacando as letras - inicial, final, quantidade letras, quantas e quais eram as vogais e as consoantes.

Percebemos esta forma de trabalhar com a literatura em praticamente todas as turmas do infantil que entramos e quando estávamos presentes, não havendo, portanto, um momento destinado para a leitura/narração de história (hora da história), que seria o momento apenas para ouvir a história, sem que estivesse atrelada ao conteúdo de um determinado projeto, ou de língua portuguesa, ou com propósito de alfabetizar. Apenas em uma turma de Infantil 5, a professora além de trabalhar a lenda - o Curupira, com a qual explorou letras (primeira, última, quantidade), sílabas etc., também fez a leitura de outra história, que também era folclórica, e falava de várias personagens das lendas folclóricas, porém esta última história não foi utilizada apenas como “pretexto” para trabalhar a língua portuguesa, mais ainda atrelada ao projeto desenvolvido.

9 No Sábado, 11 de agosto de 2018, no período da manhã.

Defendemos que se faz necessário superar, como colocam autores tais quais Lajolo (1985), Abramovich (1997), Cademartori (2010) dentre outros, a forma tradicionalmente trabalhada com a literatura em sala de aula, em que não passa de "pretexto" para o estudo da língua portuguesa e/ou "interpretação" textual. Na maioria das vezes, as práticas pedagógicas acabam por deixar de lado as possibilidades estéticas, culturais e emancipatórias com as quais a literatura se apresenta ao conjunto da humanidade.

O encerramento do projeto do folclore aconteceu na praça onde cada turma prepararia uma apresentação envolvendo a temática, através de danças folclóricas, brincadeiras populares, cartazes com plantas indicando os nomes científicos e suas funções terapêuticas e levando algumas mudas das plantas e chá. A coordenadora solicitou que contasse alguma das histórias do livro "O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica", de J. Flávio Vieira. Nessa obra, o autor cratense narra as diversas lendas constitutivas no imaginário popular da "história" do Cariri. Como o livro era longo e o tempo curto, optamos por fazer a leitura das duas lendas das "Terras de Aimará" presentes no início do livro. No dia anterior à apresentação uma professora me chamou e disse que eu deveria procurar me "enfeitar" para a apresentação, ou pelo menos colocar um vestido para chamar a atenção das crianças. No dia, enquanto ela não colocou algum adereço (coroa de reisado) na minha cabeça não sossegou, falei para ela, que o mais importante era a história, ela deveria ser o centro das atenções e não o narrador, eu estava apenas emprestando minha voz e corpo à narrativa. Esta situação me inquietou e suscitou uma reflexão em duas perspectivas: primeiro, de como a narrativa não é entendida como essencial (arte da palavra); segundo, o de que talvez ela já considerasse saber o suficiente, nesse caso, o projeto não viria a contribuir ou acrescentar nada ao trabalho que elas já desenvolviam. Logo, precisaríamos utilizar esta vivência para pensar e repensar como faria para suscitar a reflexão sobre a arte da narrativa.

Para Regina Machado (2015) não há superioridade entre ler ou contar de memória - contar "de boca" [como dizem as crianças], pois a duas maneiras demandam "a *presença* do narrador". Porque, "[...] ler ou contar podem igualmente ser monótonas sequências de palavras que não produzem efeitos significativos na audiência se a pessoa que conta não estiver presente na história, imprimindo vivacidade e veracidade à cadência de sua narração" (*Idem*, p. 112).

A este respeito Matos e Sorsy (2007, p. 8), diferenciam contar história - contador - e ler história - leitor - para crianças, visto que a arte de contar "[...] envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta". Enquanto o leitor empresta sua voz ao texto, neste ato de ser porta-voz "[...] Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório" (*Idem*, p. 9). Para Machado (2015, p. 112), "na escola é conveniente alternar essas duas situações de ler e contar, para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizagem dos alunos".

Em concordância com Machado (*Idem*, p. 111-112), é importante ler para:

- Para valorizar a ação da leitura, para trazer o livro como objeto, como veículo de aprendizagem;
- Para apresentar a melodia e a construção das frases do texto popular, do texto de autor, que se manifesta na clareza sonora e encantadora de sua construção poética. Trata-se de focalizar a ideia da literatura como importante fenômeno cultural;
- Para manusear o livro e mostrar as imagens que ilustram o texto, solicitando a apreciação das crianças, chamando sua atenção para o modo como as ilustrações contribuem para a história.

No entanto, as educadoras/narradoras que contam histórias todos os dias, até, muitas vezes, para o mesmo público, devem maravilhar os ouvintes/educandos com diferentes situações, inclusive narrar se utilizando apenas de seus recursos internos, de sua intenção. Conforme a referida autora (p. 111),

Quem conta histórias todos os dias pode preparar-se para surpreender as crianças com situações variadas. É preciso saber contar uma história sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação da **soberania da história**, valendo-se apenas de sua força expressiva, tal como se revela pela presença do contador. Muitos contadores sentam numa cadeira e começam a falar, tendo como **recurso sua voz, gestos e olhar**. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte (Grifo nosso).

## Tempo de escuta do cotidiano

“[...] é preciso educar a escuta. Quem primeiro precisa aprender a escutar é o educador”.  
(MACHADO, 2015, p. 50)

“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.  
(Provérbio)

38

Em setembro aproveitamos para fortalecer o vínculo de diálogo com as educadoras, passamos a ir à Creche para conversar informalmente com quem estava no horário do planejamento. A ideia era poder escutar suas angústias, as dificuldades e empecilhos para trabalhar com a literatura, bem como, sua compreensão e práticas em torno do ato de contar história, a presença da literatura na rotina da sala de aula. Procuramos entender qual a importância que davam para a literatura e como a arte de contar poderia colaborar para este trabalho. A ideia era, mediante as demandas e interesses das professoras, pensar a proposta de intervenção (pensar, preparar, planejar, executar e avaliar coletivamente), porque desde o início da pesquisa pretendíamos desenvolver uma pesquisa-ação, na perspectiva de intervir na realidade/cotidiano escolar, com vista a modificá-lo.

Das educadoras com as quais conversamos quase todas destacavam a falta de tempo para a hora da história devido às demandas do cotidiano, e à falta de condições de espaço e material (estrutura) para o trabalho com a literatura. Uma delas destacou que normalmente contava histórias no período da tarde para as turmas do semi-internato porque, como era mais livre, tinham tempo para montar os teatros, usar os fantoches. Mais uma vez ficou claro, a partir do entendimento das professoras, que a história (literatura) está muito ligada a narrar na forma de teatro (de dramatização), de professora fantasiada, das crianças encenando a história, de usar fantoche, ou seja, supremacia dos elementos externos, pois só a palavra - só o narrador, a sua voz e seu corpo, não seriam suficientes para esse trabalho com a literatura, ou seja, só a narrativa não seria suficiente.

Levando em consideração o entendimento sobre os recursos, recorreremos a Machado (2015) ao afirmar que para se contar bem uma história é preciso pensar sim nos recursos, os quais podem ser internos e externos. Os recursos internos se formam a partir das experiências de observação, de percepção, de escutas - de si, do conto, de outros contadores, das crianças, do corpo, de sua intenção narrativa - (*Idem*), configurando-se como as aprendizagens de cada indivíduo, que se particulariza nas vivências de cada pessoa. Já os recursos externos, “tais como objetos, panos, música, canto, luz, roupas, acessórios cênicos, como começar e como terminar, são pesquisados para cada história particular” (MACHADO, 2015,



p. 110), devem ser pensados como aqueles que podem subsidiar a narrativa. Porém, "Sobre esses recursos é importante ressaltar que deve estar a serviço da história [...] Às vezes são tantas coisas utilizadas que desviam a atenção do fio da narrativa [...] As crianças se deixam seduzir pela parafernália técnica e a história se perde" (*Idem, ibidem*).

Outra questão levantada pelas educadoras - em nossas conversas informais - foi à dificuldade de lidar com esse mundo imagético e tecnológico, a "dependência" das crianças em torno da imagem, e de como essa concorrência audiovisual atrapalha o trabalho com a literatura na escola.

A este respeito, precisa-se pensar em como resgatar a arte da escuta, para Machado (2015 p. 50) "a redescoberta da alegria do silêncio da escuta pode ser ensinada por uma intenção clara e consequentes estratégias criadas por cada professor".

Desta maneira, é preciso pensar no trabalho que é desenvolvido com as histórias, de como é fundamental preparar bem o uso da arte da palavra para promover a arte da escuta. Porém é bom ter paciência, pois "[...] a educação da escuta não se dá assim de repente, porque as crianças vivem num universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo a sua volta. Principalmente porque já se acostumaram a esquecer que conhecem esse silêncio e essa escuta" (MACHADO, 2015 p. 50). E a urgência desta educação da escuta se faz mais necessária, porquanto "[...] as crianças do mundo atual necessitam dessa experiência, por viverem constantemente em contato com uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas" (*Idem*, p. 52).

Com relação à proposta de intervenção, quase sempre as educadoras destacavam a necessidade de "como fazer" para as crianças prestarem atenção, como utilizar os materiais. Praticamente todas pediram que as oficinas fossem dinâmicas, com pouco conteúdo (coisas para ler ou produzir), fossem mais práticas - justificavam pelo fato de que a jornada de trabalho era cansativa, praticamente todas trabalhavam dois expedientes e algumas até três, por conta da sobrecarga de trabalho, queriam ter atividades mais leve no final de semana.

39

## Tempo de planejar

"A necessidade é a mãe das invenções".  
(provérbio)

Toda atividade humana é intencional<sup>10</sup> e requer escolhas, tanto dos materiais necessários como das melhores condições de execução, para tal se faz imprescindível o planejamento - prévia ideação. "[...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana [...] e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo" (SAVIANI, 2008b, p. 13).

Destarte, como ressalta Libâneo (1994, p. 222), "o trabalho docente [...] é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob direção do professor". Em vista disso, "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (*Idem, ibidem*). Por isso, "[...] tudo o que acontece no meio escolar está

10 "[...] quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho" (ENGELS, 2004, p. 26-28).

atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes” (LIBÂNEO, *idem*). Ou seja, “os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político” (*Idem, ibidem*).

Após esse tempo de ver/observar e escutar foi necessário um tempo para planejar, não de forma definitiva a formação, posto que nossa intenção era construir coletivamente os passos da formação, mas de encontrar caminhos norteadores possibilitando as educadoras escolhas, mudanças de rumo. Porém, infelizmente não foi possível essa construção coletiva, da maneira como projetávamos. Não houve “envolvimento”, que, na nossa avaliação, pode ser entendido como: falta de tempo, de disposição, de costume de decidir ou de poder escolher - é difícil a experiência democrática. Diante da impossibilidade de construir juntas a proposta de formação planejamos as oficinas, destacando as vivências em torno do que destacávamos/entendíamos como importante para o trabalho com as narrativas, levando em consideração o “conselho” da professora Regina Machado da necessidade de vivenciar experiências de encantamento e de sensibilização para despertar a importância de se trabalhar com a “arte da palavra e da escuta”, sensibilidade imperativa para o trabalho com as narrativas.

Considerando que o planejamento “é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). É por isso que o ato de planejar não se restringe a preencher formulários solicitados pela gestão da escola, na verdade, muito mais, “é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (*Idem, ibidem*).

40 É preciso lembrar que nós tivemos alguns problemas no calendário das oficinas, pois mesmo a escola disponibilizando os sábados letivos para que pudesse fazer essa intervenção, alguns contratemplos atrapalharam nossa agenda<sup>11</sup>.

As oficinas foram realizadas em novembro e dezembro, anteriormente, em outubro fiz uma participação na semana da criança, com a narração de duas histórias (“Chapeuzinho Amarelo” - Chico Buarque, e “Bom dia todas as cores” - Ruth Rocha) tudo aconteceu no auditório da escola, foi um momento muito bonito, as crianças estavam encantadas, com aqueles olhos arregalados; ao final perguntei quem queria contar uma história, e uma pequena levantou e contou a história da “Chapeuzinho vermelho”, e um outro a dos “Três porquinhos”. Outros queriam contar, mas nosso tempo tinha acabado e os menores já estavam se desconcentrando<sup>12</sup>.

Com esta experiência encerramos os tempos que precediam o momento da intervenção, que foram tempos essenciais para o desenvolvimento do trabalho, por me proporcionar muitas aprendizagens, diálogos, reflexões e elementos para que de maneira consciente e intencional pudesse propor a formação. Iniciaremos outros tempos.

11 Em setembro participei da III Jornada Interdisciplinar em História e Letras - JIHL, em Quixadá e precisei desmarcar o encontro, em outubro foi o mês das eleições e não teve sábado letivo. Fiquei muito angustiada, cheguei a propor uma semana à noite, porém não houve adesão. Então, nossa primeira oficina aconteceu no dia 24 de novembro, e agendamos os outros encontros para os dias 08 e 15 de dezembro.

12 Neste mês, as educadoras estavam trabalhando os contos de fada, e construíram em cima destas histórias alguns elementos da narrativa, como cenário, personagens, construíram a casa dos porquinhos. Elas prepararam uma linda festa, que se estendeu pela semana, para comemorar o mês das crianças. Pude perceber que as educadoras se envolvem bastante nos projetos que pensam para as crianças, fazem lindas apresentações para alegrar e encantar todas elas.

## Vivências e troca de experiências

"[...] agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz, e pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz"<sup>13</sup>

Passados os primeiros tempos, chega o momento de realizar a intervenção com as educadoras, foi proposto que o envolvimento do grupo se desse mediante a partilha de narrativas orais, de nossas vivências e experiências pessoais e profissionais buscando construir uma memória coletiva, uma identidade, um pertencimento. Momento que podemos entender com a reflexão da fábula *O manto de pele de búfalo*: "Viver é aprender a conviver, até mesmo com as pessoas diferentes de nós". Podemos resgatar nossas memórias e reconhecer que "As coisas não morrem tão facilmente [...] não enquanto não as esquecemos. [...] Ficam na lembrança, e, se tais lembranças são boas, ficam com a gente para sempre, ou pelo menos por muito tempo"<sup>14</sup>.

## Tempo de intervir - Vivências e troca de experiências

"Meu nome é...  
Eu enxergo quando falo.  
E sinto meus pés no chão - de verdade!  
Eu falo para o norte, para o sul, para o leste e para o oeste.  
Falo para frente e para trás e adoro ouvir o som da minha voz!  
Porque eu enxergo, falo simples, aberto e projetado.  
E você?"<sup>15</sup>

41

A intervenção no campo consistiu em uma formação, no formato de oficina<sup>16</sup> para as educadoras que atuam na creche e no anexo da E.E.I.E.F., lócus da pesquisa. Traçamos como objetivos da formação: repensar práticas e construir novas perspectivas sobre o trabalho com a literatura, na busca de compreendê-la a partir da concepção estética, como arte da palavra; valorizar a arte da narrativa, para a formação não só de leitores e produtores de texto, mas de indivíduos capazes de intervir nas relações sociais e produzir novos conhecimentos.

A proposta metodológica foi de natureza teórico-prática, dedicando-se especificamente às discussões sobre a arte de narrar e a importante contribuição na elevação do nível cultural infantil, através do acesso à literatura. Para tal, foram realizadas vivências em grupo<sup>17</sup>, utilizando textos advindos da cultura popular como provérbios, quadrinhas etc. Como forma de tornar essa metodologia próxima, o uso da cultura popular fez-se importante por ser comum à formação cotidiana que todos nós possuímos, ou seja, algo que faz parte de nossa vida, seja nas brincadeiras ou conversas. Tais momentos também buscaram possibilitar às educadoras vivenciar a oralidade, intercedida por subsídios da

13 João e Maria - Chico Buarque

14 BRAZ, Júlio Emílio. Cinco fábulas da África / Júlio Emílio Braz; ilustrações de Gustavo Damiani. - São Paulo: Leya, 2013.

15 Texto utilizado para a apresentação das professoras no primeiro dia da oficina.

16 As oficinas aconteceram nos sábados letivos, dias: 24/11/18, 08/12/18 e 15/12/18, no período da manhã.

17 Gostaria de destacar que as vivências propostas foram adaptações e reelaborações de aprendizagens que experienciei: durante O Boca do Céu - Encontro Internacional de Contadores de Histórias, em especial nas oficinas com Regina Alfaia e Pépito Matêo; numa formação do PIBID Pedagogia-URCA com a professora Regina Esteves (metodologia do Brasão); no minicurso "A arte de narrar histórias em sala de aula: subjetividades e sensibilidades entre a história e a literatura" com a Elizlene Oliveira, na III Jornada Interdisciplinar em História e Letras - JIHL; assim como durante o minicurso "Quem conta um conto aumenta o encanto: a importância da hora da história na educação infantil" ministrado por mim e pela Elisabete Pacheco durante a XXI Semana de Iniciação Científica e VI Semana de Extensão da URCA.

narrativa (entonações, cadências etc.), assim como foram convidadas e incentivadas a contar e “inventar” histórias. A finalidade de indicar tais experiências foi tocar, afetar e maravilhar, pois partimos da premissa de que só pode encantar quem já se encantou. Cabe observar que as atividades eram alternadas e mediadas por histórias. Para concluir, foram solicitados depoimentos para suscitar reflexões a respeito das temáticas trazidas e das vivências em grupo.

O objetivo para o primeiro dia de oficina foi construir a identidade do grupo a partir do relato do percurso/trajetória de vida de cada uma, constituindo uma memória coletiva.

Para o segundo dia de oficina, traçamos como objetivo consolidar a memória coletiva através da narrativa que compõem nossa memória afetiva; identificar os elementos da narrativa - entonação, gestos, expressões, ritmo, emoções, possibilidades linguísticas - e do narrador através de experiências/vivências com a oralidade através da literatura popular (quadrinhas populares).

No terceiro e último dia de oficina, nosso encontro aconteceu no Anexo - espaço acolhedor e pensado para as crianças -, e trazia como objetivos: Acessar o fantástico e o extraordinário para a construção do imaginário da narradora/educadora, através da imaginação e da criatividade; trabalhar a criatividade.

## **Tempo de escuta: dialogando com as educadoras**

“Uma andorinha só não faz verão”.  
(provérbio)

42

Depois das oficinas, elaboramos um roteiro de entrevista para estabelecer um diálogo com algumas das professoras que haviam participado da formação, estabelecemos alguns critérios para selecionar as entrevistadas, a saber: i) ter participado de no mínimo duas das três oficinas; ii) que tivesse se envolvido com as oficinas, com as atividades propostas; iii) e que tivesse essa relação afetiva com as narrativas. É importante dizer que o número de participantes nas oficinas foi: 17 pessoas no 1º dia (24/11/18); 11 pessoas no 2º dia (08/12/18); 12 pessoas no 3º dia (15/12/18). Para definir a amostra levamos em consideração que se assumir o total que foi de 17 participantes, a amostra representa 25%. Porém se levarmos em consideração a média simples de participantes (soma do total de cada dia, dividido pela quantidade de dias), a quantidade de participante seria o equivalente a 13 pessoas, neste caso, a amostra representa 40% do total de participantes. Por tanto, chegamos à quantidade de cinco professoras para concederem as entrevistas, das quais duas seriam do anexo e três da creche. E as entrevistas foram realizadas nos dias: 28/01/19 (três) e 31/01/19 (duas).

As professoras que concederam as entrevistas, formaram-se em Pedagogia, a que se formou a mais tempo foi em 2004 e a mais recente das educadoras em 2013, sendo que uma delas também é formada em Letras desde 1988. Todas possuem pelo menos uma especialização, em que prevalece a psicopedagogia, seguida de educação inclusiva e educação infantil. As educadoras atuam na educação infantil da mesma instituição de ensino, sendo que três trabalham na Creche e duas no anexo, com uma média de quase 11 anos de docência.

Vale sublinhar que as educadoras que foram entrevistadas demonstraram, durante as oficinas, bastante interesse e envolvimento, mesmo com certa timidez no início, com o tempo iam se soltando e colaborando tanto com seus relatos de experiências, suas vivências com as narrativas através de sua memória afetiva, que nos levou a

compartilhar destas memórias que se tornaram, portanto, uma memória coletiva daquele grupo, possibilitando construir uma identidade e um vínculo entre nós.

Assim, para conseguir estabelecer este vínculo e a identidade do grupo, iniciamos com os relatos das vivências com as histórias na infância e na vida escolar de cada participante da oficina. Neste momento muitas se reconheciam nas histórias umas das outras, percebendo a importância das narrativas na sua formação enquanto sujeito.

As entrevistas realizadas com as educadoras foram bastante produtivas, intencionavam além de avaliar a intervenção, buscar saber quais aprendizagens que as vivências proporcionaram, qual o papel que as educadoras atribuem à literatura na formação das crianças, como será para elas uma boa atividade de narrativas, como planejam a hora da história e se consideram importante estabelecer critérios para a escolha de livros e histórias a serem trabalhadas com as crianças.

O diálogo com as educadoras, através das entrevistas, trouxe-nos elementos importantes para a pesquisa, sendo possível refutar ou confirmar as hipóteses levantadas antes. Destacaremos algumas falas das educadoras em tópicos como forma de ilustrar questões relevantes, tais como:

- O vínculo estabelecido entre as histórias a serem contadas e o projeto que será desenvolvido no mês ou período

Assim, o tempo das histórias geralmente eu planejo muito de acordo com os projetos que a gente tá trabalhando. Ali dentro do projeto eu procuro dos livros que a gente tem aqui, não só os que têm aqui, que tem alguns que vem que a gente tem que trabalhar, que essa questão do PNAIC, do PAIC, mas a questão também das histórias eu tento colocar de acordo com o projeto que a gente tá vivenciando. Por exemplo, como nós trabalhamos os contos africanos, então eu ia procurar naquele mês trabalhar histórias ligadas a isso (Alice).

Geralmente a gente quando planeja a aula escolhe o livro de acordo com o assunto que está trabalhando no dia ou projeto, geralmente tem vários projetos, quando a gente pega um projeto livre, vai trabalhando cada parte da história. Vai tentando trabalhar todos os assuntos que são abordados no livro ou o projeto que está trabalhando (Sherazade).

- Dificuldades referentes às condições de trabalho e a rotina na sala de aula em relação ao tempo da história

Geralmente a gente tem que seguir uma rotina que tem aqui, que a história vem depois do intervalo, por exemplo, depois do lanche, mas muitas vezes quando eu quero direcionar melhor o conteúdo pra aquele livro eu gosto de começar depois da acolhida, pois eles vêm e estão guardando a mochila e tudo, aí eu gosto de contar já a história no começo da aula. Quando é mais direcionado, gosto de contar no início da aula, que a partir da história vou instigando. Se é palavra que a gente vai trabalhar naquele dia, se é a matemática, se é natureza e sociedade, a partir da história que foi contada pra eles (Emília).

- Relação da professora com a literatura/arte de narrar

[...] Eu sempre fiz isso com minhas filhas, e eu recebi da minha avó e eu transmito pra eles. E aqui na escola, eu tenho o prazer de estar aqui também nessa sala arrodada de livro dessa biblioteca e fazer esse trabalho, também de leitura. Então ainda, num sei ainda trabalhar aquela coisa de tá enfeitada, eu sou mais simples, mas eu acho que é importante é transmitir

a história pra criança, de maneira simples, mas que ela entenda e que fique na memória dela (Condessa de Ségur).

Bom, eu acho... primeiro a pessoa que está contando tem que está envolvida, porque eu acho que a criança que está escutando... não dá simplesmente para você pegar, chegar, abrir um livro e ler, você tem primeiro ter o conhecimento, vivenciar aquilo pra transmitir pra eles (Alice).

- **Importância da literatura na formação das crianças**

Ave Maria! É uma importância tremenda a literatura. É através dela que eles vão desenvolver a fala, desinibir, vão trabalhar a timidez, aprender a ler, a escrever, vai desenvolver no todo, acho que contribui como todo a literatura na vida dessas crianças (Catirina).

Olha, ela é muito importante. Ela é importante para o crescimento literário dela, crescimento da mente, pra ele vai desenvolver a leitura, o raciocínio dele, da criança. Porque a criança que ouve as histórias, ela vai saber... acho, que desenrolar a vida dela toda daqui pra frente, ela vai saber resolver, ela vai saber qual o caminho que ela vai querer seguir. Porque a história infantil, esses contos de fada, esses contos, esses clássicos que nós temos, que é chapeuzinho vermelho, história de Cinderela, esses contos mais tradicionais, eles botam na mente da criança o que eles queiram ser, às vezes... Eles ficam imaginando, tanto trabalha a imaginação, e acho muito importante, porque eu acho que quando ele crescer tem todas essas lembranças e ele vai gostar de ler, vai se dedicar mais ao estudo (Condessa de Ségur).

É de suma importância, porque através das histórias, das contações, é que elas vão vivenciando, tanto o dia a dia delas e vão aprendendo outras histórias, de outros lugares. Vão criando na imaginação delas, quer dizer, o conhecimento delas vão enriquecendo com as histórias e com as contações (Sherazade).

44

- **Avaliação das oficinas de formação**

Olha, eu me senti muito feliz, porque me resgatou uma história, da história da minha infância, que eu vivi isso aí. Chega as lágrimas desce nos olhos, porque eu recordei dos tempos de criança, da minha avó. Minha mãe não gostava muito de contar não, mas minha avó era uma verdadeira contadora de história. E assim, era maravilhoso! Porque eu sonhava com aquilo, com aquelas histórias, que eu queria ser uma daquelas princesas. Eu me via, às vezes, viajava na história, que eu me via às vezes princesa, vivendo aquela história que a minha avó estava contando. Isso aí foi muito, muito importante pra mim (Condessa de Ségur).

Eu me senti muito bem, eu gostei porque eu pude me lembrar da minha infância, da família e como é importante passar a contar histórias, passar, ir passando para os filhos e para os netos coisas que já aconteceram e a própria história da família (Sherazade). Eu me senti bem, me senti à vontade, apesar de ser no sábado, aquela preguiça de sair de casa. Mas eu acho assim, se você vai sair de casa, você vai participar de uma coisa... Participe pelo amor de Deus, já saiu de casa. Eu gostei. É tanto que se eu não tivesse gostado eu só tinha ido à primeira às outras eu tinha botado um atestado, qualquer coisa... Mas é bom! E a gente aprendeu, pelo menos assim eu tive mais percepção das questões da entonação, das vozes, aquelas coisas das oficinas. Aquela que a gente ia imitando, tirava um bicho, aí você ia imitando, falava o texto de acordo com a voz do personagem ou demonstrando um sentimento, alegria. É muito... foi bom pra aperfeiçoar as contações de história. Dar mais vida nas contações de história (Emília).

## Considerações finais

A prática da pesquisa de campo nos trouxe muitos desafios, com a necessidade de "enfrentar nossos leões" e de "negociar com o tempo".

A princípio, quando sugerimos a pesquisa, aspirávamos realizar uma ação que pudesse colaborar com a formação continuada das(os) educadoras(es) que atuam na educação infantil, por intermédio de uma intervenção teórico-prática. A pretensão era analisar as práticas das(os) educadoras(es) com relação ao trabalho com literatura na escola, e desta maneira buscar possibilidades de cultivá-las a fim de que esta contribuisse para a formação das crianças, sendo essencial, a nosso ver, a partilha de histórias através da prática de narrar.

Para tanto, pretendíamos desenvolver uma pesquisa-ação, uma pesquisa em que há o envolvimento dos sujeitos, e assim pesquisador e pesquisados compartilham, observam, coletam e fornecem informações e refletem juntos sobre as necessidades e possibilidades de mudança no campo. O intuito é de que haja uma transformação no espaço investigado, e que a partir de um diálogo reflexivo entre pesquisador e pesquisados surja uma proposta de ação que possa colaborar com a realidade na qual estão inseridos, a fim de modificá-la e de construir algo melhor para todos. No entanto, no transcorrer da pesquisa de campo, houve variações, demandas, intercorrências e alguns questões foram se modificando e a pesquisa adotou direções distintas, remodelou-se no processo de ação e relação com os sujeitos envolvidos.

As professoras que fizeram parte da pesquisa trouxeram outra perspectiva e caminhos diferentes para o nosso trabalho. Por causa de suas exaustivas jornadas e demandas de trabalho não encontramos as condições adequadas e o tempo necessário para construirmos juntas a proposta de intervenção. Portanto, a pesquisa de campo não pôde se configurar em pesquisa-ação, porém, como a formação foi pensada, repensada, elaborada e reelaborada mediante as demandas e questões trazidas pelas educadoras no momento da observação e de conversas informais, reconhecemos que nossa pesquisa ganhou caráter de pesquisa participante, pois acreditamos que nosso momento no campo consistiu, como descreve Peruzzo (2017, p. 165), em uma "[...] investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado".

Nossos objetivos de pesquisa foram alcançados na medida que construímos com as educadoras momentos formativos que possibilitaram refletir, perceber, discutir, vivenciar e construir uma relação com a literatura, através da cultura popular, da literatura oral e escrita, bem como, dos relatos de experiências. Assim, no nosso entendimento, colaboramos com a formação das educadoras, pois elas puderam experienciar situações cotidianas com a literatura, sendo possível despertar a imaginação, a criatividade e o encantamento através das vivências nas oficinas. A colaboração também se substanciou em organização e publicação de uma proposta teórica-metodológica<sup>18</sup> para ser desenvolvida por meio de cursos de formação para professoras (es) e de todos aqueles que tenham interesses na arte de narrar, e desta maneira incentivar e valorizar a arte de contar história como possibilidade formativa, em sentido amplo, para o trabalho com a literatura.

A intervenção foi muito importante porque nos proporcionou vivências e foi possível discutir e repensar o trabalho com a literatura na escola. Também nos trouxe o diálogo com diferentes experiências que cada uma de nós carregava, a partir de nossas relações pessoais e profissionais com as narrativas. Percebemos que as educadoras se envolveram nas oficinas e se permitiram experienciar vivências novas e diferentes, inclusive

18 Produto Educacional exigência de programas de mestrado profissional em Educação, intitulado "Retalhos de memórias, colchas de histórias: itinerário da palavra". Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/portal/images/pdfs/produtoreb.pdf>.

fazendo associação com o trabalho que desenvolvem na escola, que poderia ser incrementado mediante os momentos de vivências.

Uma das pretensões das oficinas foi de construir uma identidade do grupo, mediada pelos relatos de nossas experiências com as narrativas, que o resgate desta memória afetiva se constituiu como uma memória coletiva do grupo. Este momento foi muito prazeroso e emocionante por nos proporcionar lembranças da infância, à medida que resgatamos as memórias e compartilhamos as narrativas. Certas situações tomaram ares de brincadeira mesmo, e assim rimos, nos expressamos, e de maneira livre, ousada e entusiasmada, como se a criança que habita em nós tivesse tomado conta das nossas vergonhas, pudores. Pudemos transpor o limite da realidade da vida adulta e desfrutarmos da gostosura de se entregar à experiência construída.

“Se esta história foi verdade, eu não sei. Quem me contou jura que sim. Mas o fato é que esta história acabou, chegou ao fim”.

## Referências

BRAZ, Júlio Emilio. **Cinco fábulas da África**. São Paulo: Leya, 2013.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 4, n. 4, jun. 2018. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239>. Acesso em: 28 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. Série formação do professor).

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta. 2015.

MACHADO, Regina. **O violino cigano e outros contos de mulheres sábias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PACHECO, Bruno. **Três fábulas do Oriente**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.



# O estágio curricular em gestão escolar na formação do licenciando em Pedagogia: fundamentos teórico-legais<sup>1</sup>

*Maria Belo Silva Lima<sup>2</sup>  
Maria Socorro Lucena Lima<sup>3</sup>  
Francione Charapa Alves<sup>4</sup>*

## Introdução

A presente pesquisa trata da análise do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (ECSGE)<sup>5</sup> no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Este trabalho é um recorte de uma investigação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino e Currículo. Tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado (ECS)<sup>6</sup>, mais precisamente o ECSGE<sup>7</sup>, refletindo sobre as suas características, relevância, contribuições e limitações na formação dos docentes e futuros educadores.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é objeto de vários estudos e indagações, tanto por teóricos como por profissionais da área educacional. No entanto, ainda se faz necessário analisar as interfaces e possibilidades de formação que perpassam essa área da formação educativa dos educandos, mais especificamente o ECSGE, por apresentar características próprias que o diferencia dos outros estágios realizados durante o curso, tornando-se pertinente uma análise mais reflexiva.

Percebe-se, ainda, que o ECS, assim como a educação em geral e a própria universidade, passa por um momento de transformações e de conflitos, em que as políticas públicas nem sempre garantem, mas exigem uma educação de qualidade e emancipadora. Pois, apesar de alguns avanços teóricos e legais, faz-se necessária uma política governamental que não só garanta a permanência do ECS nos cursos de formação inicial, mas que possibilite condições reais de sua efetivação nas escolas e nos ambientes educacionais não formais.

1 O artigo é um recorte/resultado do trabalho dissertativo "O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar como elemento da prática pedagógica entre a universidade e a escola: um olhar dos estagiários do curso de Pedagogia" do Programa de Mestrado Profissional (PMPEU) da Universidade Regional do Cariri (URCA), Linha 2 - Formação de Professores, Currículo e Ensino e sublinha 2 - formação de professores e currículo.

2 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Brasil

3 Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professora Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), Brasil.

4 Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), Brasil.

5 Utilizaremos a sigla ECSGE para designar Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, com o intuito de dinamizar a leitura do texto

6 Com o mesmo intuito, a sigla ECS será utilizada para se referir ao Estágio Curricular Supervisionado.

7 A Lei 11.788/2008 traz a nomenclatura Estágio Curricular Obrigatório. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA (2017) denomina a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão da Educação Básica. Neste texto, utilizaremos, por questões didáticas, o termo Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, porque entendemos que todo Estágio Curricular deve ser supervisionado.

Nesse sentido, a relação entre os professores orientadores do ECS e o núcleo gestor das escolas deve ser de parceria e de diálogo colaborativo, caso contrário, as aprendizagens que poderiam ser desenvolvidas no estágio acabam sendo dirimidas, dificultando, assim, a formação dos futuros educadores.

A partir da problemática apresentada, traçamos como objetivo deste texto refletir sobre os aspectos legais e formativos que perpassam o ECSGE do curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA.

Para a consecução do objetivo elencado foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo bibliográfica, com base nos estudos de Libâneo (2015), Pimenta e Lima (2017), Pimenta (1994), Lima (1995, 2012) e Silva (2004), dentre outros. Ainda, os documentos legais sobre os cursos de Pedagogia e do ECS, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CP, n.º 1/2006 (BRASIL, 2006a) e a Lei n.º 11.788/2008 (BRASIL, 2008), para discutirmos sobre a relação entre universidade e escola, através das ações de ensino, pesquisa e extensão, direcionando para o nosso estudo nas ações do ECS, analisando suas contribuições e limitações.

Além desta introdução, a organização do texto traz um referencial teórico que discute sobre os elementos que constituem os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, focando no estágio em gestão como espaço pedagógico, e, por fim, a conclusão.

## Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil e a formação docente

48

Com o intuito de refletir sobre os elementos formativos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, este artigo tenta fazer uma análise dos elementos históricos, pedagógicos e sociais que norteiam os cursos de formação inicial dos professores, enfatizando a nossa análise no ECSGE, na formação de professores e na relação entre universidade e escola.

Os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia possuem uma longa trajetória de luta para a consolidação de sua importância e valorização pela sociedade. Com avanços e retrocessos, esses cursos foram, ao longo da História, construindo a sua identidade. A questão da formação de professores é assunto presente nas várias políticas governamentais desde a década de 1930, com a instituição de bacharelados e licenciaturas em educação; até os dias atuais, preferencialmente, com os cursos no ensino superior, ofertados pelas universidades do país.

Atualmente, a formação dos pedagogos no Brasil se dá através dos cursos de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. A formação em nível superior é fruto das exigências legais previstas na LDB (BRASIL, 1996) e das ações governamentais através de programas de formação continuada. Esses cursos são ofertados nas universidades, centros universitários e institutos de educação superior, nas modalidades presenciais ou na educação a distância (EaD). Apesar da exigência legal<sup>8</sup>, e de ter passado mais de duas décadas da referida lei, no Brasil, ainda há professores em atividade que não possuem a graduação mínima legal para o exercício da profissão.

No entanto, somente em 2006, com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006a), foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP). A

8 Entre o período de 1996 a 2001, os cursos de formação de professores tiveram, ainda, como textos normativos, os seguintes documentos: o Parecer CNE/CP n.º 4/97 e a Resolução CNE/CP n.º 2/97; o Parecer CNE/CEB n.º 1/99 e a Resolução CNE/CEB n.º 2/99 e, de modo especial, os Pareceres CNE/CP n.º 9/2001 e CNE/CP n.º 27/2001. Esses últimos instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, as quais trataram da qualificação dos educadores e da carga horária mínima para os referidos cursos.

partir dessa normatização, muitos cursos de licenciatura começam a reformular o currículo, sua estrutura e seus regimentos, revendo e reconstruindo as suas características formativas, sociais e políticas.

A formação educativa é fundamental para o trabalho do docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, pois é inegável o fato de que quanto maior o conhecimento teórico-metodológico o educador tiver aliado ao seu compromisso profissional e político, melhor será sua prática educativa. Nesse sentido, a formação do educador perpassa por dois momentos: a formação inicial e a continuada. A formação inicial é importante na “[...] construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessárias à sua identificação com a profissão” (LIBÁNEO, 2015, p. 71). É nela que os futuros educadores se aproximam dos fundamentos históricos e teóricos da educação, da função e das formas de organização do sistema educativo, da estrutura e função social da escola e da construção da identidade do professor, suas características e limitações diante das mudanças sociais, políticas e educacionais ao longo da História e no momento atual.

Na formação inicial, o aluno/professor tem contato com os conhecimentos teóricos e práticos destinados à sua formação profissional, que é completada através dos Estágios Curriculares Supervisionados, da reflexão entre os conceitos teóricos e da sua própria atuação em sala de aula e na escola.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), verifica-se que estas se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É necessária uma formação inicial que resulte em uma formação teórico-metodológica que capacite o professor a compreender e buscar soluções para os problemas encontrados na sua prática educativa. Compreende-se, assim, que a educação e sua atuação é uma prática social que pode resultar numa transformação social pautada nos princípios da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, na diversidade cultural e no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, além dos princípios constitucionais do respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos e garantias fundamentais.

Ainda em relação à formação dos educadores, tem-se a formação continuada, momento de reflexão entre a prática e o que pode ser feito para melhorá-la, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. A formação continuada é um espaço onde os saberes e práticas ganham ressignificação e são recontextualizados através da troca de experiências e de saberes, além da produção de novos conhecimentos. É entendida “[...] como prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÁNEO, 2015, p. 187).

A formação docente deve ser redimensionada para que sua prática e a escola não percam a sua função social, uma formação que não se pautem numa perspectiva meramente descritiva, mas que se efetive numa relação que supere a dicotomia teoria e prática. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo - sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer - agora precisa não só da reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo.

## **O currículo na formação do pedagogo**

A formação dos educadores se fundamenta em vários documentos legais e em políticas governamentais voltadas para a educação. Além dessas, tem-se o currículo, tornando-se fundamental analisar a sua função formativa na consti-

tuição dos cursos de formação inicial e continuada, além da própria atuação do professor dentro de sala e como sujeito social, uma vez que as tendências teóricas se materializam no currículo de diversas formas. Esse, se encontra relacionado a dois fatores: ao tempo e ao espaço.

O currículo, numa concepção tradicional, parte do pressuposto de um saber acumulado, ordenado e sistematizado, a partir do qual o educando se apropria dos conhecimentos formais progressivamente, não possuindo inter-relação com os aspectos sociais e políticos.

A vertente crítica do currículo, embasada na obra *Ideologia e Currículo* (1979), de Michael Apple, reflete que o currículo é o resultado de um processo resultante dos interesses particulares de classes e dos grupos dominantes, que se dá em torno de valores, símbolos, significados e propósitos sociais. Apple desenvolve uma estrutura crítica, enfatizando que “[...] o currículo não deve ser objeto de subordinação e determinação, mas campo de resistência e oposição” (APPLE *apud* SILVA, 2004, p. 49). Desconstrói-se, assim, a ideia de neutralidade que fundamenta a teoria tradicional, e a de ferramenta reprodutora da ideologia da classe dominante da teoria reprodutivista do currículo.

As teorias pós-críticas provocam discussões acerca da inclusão da diversidade cultural e trazem ao cenário educacional questões relativas ao gênero e etnia, refletindo sobre o processo de dominação cultural na perspectiva do multiculturalismo, e questionam suas categorias de saber, poder e identidade.

Além disso, verifica-se que, na última década, o Ensino Fundamental sofreu algumas alterações em virtude da legislação e das mudanças nas diretrizes curriculares, tais como: a Lei n.º 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que alterou a duração do Ensino Fundamental para nove anos; a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no ano de 2013; e a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2016.

O currículo do curso de Pedagogia da URCA possui disciplinas teóricas, metodológicas, didáticas, optativas e o ECS, além das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>9</sup> e da Residência Pedagógica<sup>10</sup>, em fase inicial de aplicabilidade. Possui disciplinas voltadas para a base histórica e teórica da educação, de pesquisa, de didática, de políticas educacionais, de metodologias das áreas específicas trabalhadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestão Escolar e optativas. Todas essas disciplinas objetivam embasar a formação do pedagogo, dando-lhe possibilidade de atuar de forma mais eficaz na Educação Infantil, Ensino Fundamental e em Gestão Escolar.

Sendo assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA objetiva uma formação integral que possibilite aos alunos uma visão mais ampla do processo educacional. Para tanto, o seu currículo é estruturado em três grandes núcleos<sup>11</sup>, a saber: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e núcleo de estudos integradores do currículo, desenvolvido através atividades práticas, estudos, seminários, projetos, dentre outros.

Ao analisarmos o curso de Pedagogia, a disciplina que trata do currículo sempre esteve presente. No entanto, devido aos trabalhos dos professores, além do crescente número de estudos sobre o tema nos cursos de

9 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação, implementado pela CAPES/FNDE e regulamentado pela Portaria n.º 46 de 01 de abril de 2016. Segundo o art. 4, inciso V, do Regulamento, o programa tem, dentre outros objetivos: incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando os seus professores como coformadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Desenvolvendo atividades desde 2009, o programa sofreu alterações em 2018.

10 O Programa de Residência Pedagógica, criado pela Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. O Programa Residência Pedagógica começou a ser implantado pelo Departamento de Educação da URCA no segundo semestre de 2018, estando, assim, numa fase inicial, o que impossibilita uma análise mais fundamentada sobre as suas reais contribuições para a formação dos licenciandos em Pedagogia.

11 As disciplinas e atividades didáticas que compõem os núcleos estão disponibilizadas no Projeto Político Pedagógico (2017, p. 16-18).

pós-graduação, houve uma mudança conceitual e estrutural da referida disciplina. Segundo os dados do último Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da URCA (URCA, 2017), a disciplina, até o ano de 2010, era denominada “Currículos e Programas”, sendo ofertada no último semestre do curso, juntamente com disciplinas voltadas para o ECS e produção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), fato que dificultava uma aprendizagem mais significativa. Atualmente, a disciplina é denominada como “Teorias Curriculares”, sendo ofertada no quarto semestre do curso. Essa mudança é resultado de uma nova compreensão da função do currículo na formação do educador, na reorganização do sistema educacional de ensino e dos estudos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação de alguns professores do departamento<sup>12</sup>.

No nosso entendimento, essa alteração se faz pertinente, porque possibilita ao aluno uma visão mais ampla e contextualizada do currículo e de suas nuances políticas e filosóficas. Todas essas mudanças, conceituais e históricas, refletem na formação e atuação do educador que deve estar em um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão, analisando suas causas e consequências políticas, econômicas, sociais e educacionais.

Outro fator fundamental é despertar no educando dos cursos de Pedagogia a consciência de que é necessário sempre a busca pela inovação da prática, de reflexão e atenção para a realidade na qual a escola e sua própria prática estão inseridas. Nesse contexto, o processo de formação é algo contínuo e inacabado, e que as alterações das políticas públicas em educação influenciam fortemente sua atuação.

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

O momento histórico e social, como são entendidos os conceitos de escola, de ensinar e de aprender, dita as concepções dos professores e devem ser considerados para entender a formação continuada. É necessário que o educador compreenda a relação intrínseca entre as exigências econômicas, sociais e culturais e a concepção de escola e a função do professor dentro e fora da mesma.

## **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Pedagogia e na formação dos futuros educadores/gestores**

Os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia devem propiciar mudanças significativas na formação inicial dos educadores, possibilitando-lhes um maior contato com os fundamentos teóricos e metodológicos que perpassam o processo educativo, principalmente com os que se referem à educação formal que ocorre, via de regra, dentro das escolas, e o Estágio Curricular Obrigatório, nomenclatura segundo a Lei n.º 11.788/08<sup>13</sup>. O ECS, para os

12 Em 2005 o prof. Tancredo Lobo lança o livro: Currículo & identidade na Educação, no qual faz uma análise das teorias curriculares e do currículo no curso de Pedagogia. Este trabalho, no nosso entendimento, serviu de subsídio para uma análise mais reflexiva do currículo do curso e que, posteriormente, foi enriquecida com os trabalhos de outros professores do Departamento e da região sobre a importância do currículo na formação do educador.

13 A referida lei foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 26 de setembro de 2008, e rege as normas do Estágio Curricular na Educação Básica e no Ensino Superior. O texto legal afirma que existem dois tipos de Estágios Curriculares: o Estágio Curricular não obrigatório e o obrigatório. O Estágio Curricular obrigatório, conforme §1º do art. 2º, refere-se às atividades definidas no projeto do curso, cuja comprovação da carga horária seja requisito para a aprovação e obtenção do diploma. Vale lembrar que, embora sejam diferentes, ambos os estágios são curriculares e supervisionados.

alunos que não exercem o magistério é entendido como momento de significação e contextualização da prática educativa, e momento de ressignificação da prática para aqueles que já atuam na profissão docente.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA traz como uma de suas finalidades propiciar uma formação inicial em que o aluno tenha competência para o exercício profissional na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, oferecendo em seu currículo disciplinas teóricas e metodológicas para essa formação, assim, como as disciplinas que formam o estágio curricular obrigatório. Em nossa pesquisa, preferimos manter a nomenclatura ECSGE, muito embora tenhamos a compreensão de que atualmente esteja implícito que todo estágio curricular deva ser supervisionado, seja ele obrigatório ou não obrigatório.

Em relação ao estágio, o Curso de Pedagogia da URCA oferta três disciplinas visando contribuir para uma formação mais sólida dos educandos, a saber: ECS em Educação Infantil, ECS no Ensino Fundamental e ECSGE. Cada disciplina apresenta carga horária de 120h/a, abrangendo, dessa forma, as três grandes áreas da habilitação do pedagogo. Além dessas, também possibilita aos alunos experiências em ECS em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em outros ambientes de educação informal. Têm-se, ainda, as atividades do PIBID e da Residência Pedagógica, conforme mencionamos anteriormente.

A relação entre o ECS e todo o currículo do curso se reflete na formação do educando, que deve estar em um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão acerca das causas e consequências políticas, econômicas, sociais e educacionais que perpassam as alterações nas diretrizes curriculares e de sua atuação no ambiente escolar, além das relações internas e externas da escola, seja na função de professor, de coordenador ou de diretor.

52

É necessário repensar o nosso fazer pedagógico, nossas concepções político-filosóficas, nossa atuação frente às demandas reais da escola e de uma ressignificação da prática educativa visando uma participação mais efetiva entre universidade e escola, uma vez que, embora façam parte de níveis de ensino diferentes, compõem e recebem a influência das políticas que versam sobre a organização e o funcionamento do sistema escolar brasileiro. A universidade procura ter uma relação mais participativa com a escola e com a comunidade através da efetividade de suas atividades essenciais, tais como o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando, assim, uma melhoria na organização e qualificação do sistema de ensino da região na qual está inserida.

Ao focarmos nosso estudo no ECS não deixamos de evidenciar a efetividade das ações universitárias realizadas através dos projetos de extensão, das pesquisas dos cursos de graduação e de pós-graduação. No entanto, entendemos que o ECSGE não é só um elemento do currículo dos cursos de Pedagogia, mas um instrumento de atuação do educando, de pesquisa e de participação da universidade dentro das instituições escolares.

Ao longo do tempo, a escola se tornou uma instituição social que tem como tarefa a educação formal. Por estar inserida dentro de um contexto social e político, recebe influências do meio, mas, ao mesmo tempo, contribui com as transformações sociais. Assim, a escola possui relações internas e externas que perpassam sua identidade, sua estrutura e função social.

No espaço escolar, encontramos muitos sujeitos que constroem o processo de ensino-aprendizagem: professores, funcionários, alunos e gestores. Entendemos que o núcleo gestor exerce uma função de grande relevância e influência na mediação entre as relações internas e externas da escola, que contribuem significativamente com as parcerias desenvolvidas entre a instituição escolar e a sociedade, e para a avaliação da efetividade das atividades que a universidade se propõe a desenvolver nesse campo educacional. Nesse sentido, consideramos necessário que os diretores e coordenadores, além de todas as suas responsabilidades, precisam compreender as inferências sociais, políticas e culturais que perpassam a sua função.

Acreditamos que o ECS não se resume à ida, à presença e à simples observação dentro da escola, de outro ambiente educativo ou, no caso desta discussão, do trabalho do núcleo gestor. O ECS deve propiciar aos educandos uma análise, a partir desses elementos, do contexto escolar e social como um todo, visto que consiste em uma “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36-37).

O ECS, nessa perspectiva, deve se tornar um momento fundamental para a formação dos educandos que têm a oportunidade de fazer uma reflexão da relação teoria e prática. Dessa forma, poderão ter, conseqüentemente, uma visão mais ampla e complexa da escola que emerge no momento da prática, da observação das atividades desenvolvidas pelo diretor, compreendendo que a dinâmica da instituição escolar está para além dos muros da escola, concebendo esta como espaço de formação de consciência e união entre teoria e prática. Para tanto, “[...] o Estágio Curricular Supervisionado não deve ser burocratizado, mas abrir possibilidades de mudança” (LIMA, 1995, p. 48).

Sendo um dos elementos constitutivos da formação dos educadores, o ECS encontra fundamentação legal na Resolução n.º 2, de 1ª de julho de 2015, editada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu as diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada que, em seu art. 13, §1º, alínea II, aponta o cumprimento de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao ECS, na área de formação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição e da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

Além do aspecto legal, o ECS se tornou uma temática relevante na área educacional, constituindo-se como campo e área de pesquisa. Os trabalhos de alguns estudiosos nos possibilitaram uma compreensão mais ampla do tema, fato esse que não podemos mais entendê-lo como uma simples prática, um fazer, mas, um elemento de emancipação do educador, da aprendizagem e do sistema educacional como um todo.

No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da URCA, as disciplinas acontecem a partir do VI semestre, com carga horária de 120h/a. Alterna-se entre encontros para trabalhar o referencial teórico, planejamento e discussão acerca dos problemas encontrados nas escolas, e na realização do ECS, dividido em três etapas: observação, análise do PPP da escola e regência em sala de aula. No caso do ECSGE, além da observação e análise documental, há a proposta de uma ação mais interventiva na escola. O curso também oportuniza aos alunos experiências de ECS em Educação de Jovens e Adultos e ambientes não formais com carga horária de 60 h/a.

As turmas do curso de Pedagogia são formadas por alunos de idades, cidades e experiências diversas em relação à educação. Alguns alunos já atuam no magistério e outros não têm nenhuma experiência profissional docente. Esses alunos que não possuem experiência no magistério demonstram certa inquietação diante do ECS. Alguns são estudantes e outros trabalham em lojas, fábricas e em serviços públicos sem nenhuma relação com a profissão docente. Para eles, o estágio deve ser compreendido como um momento de identificação docente e de reflexão do fazer pedagógico.

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 97).

Esse passo adiante seria um olhar mais amplo sobre o sistema educativo, a partir da experiência em sala de aula, observando a relação existente entre a prática educativa, a organização estrutural e política do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, o estágio tem o sentido de complementação, trazendo elementos de compreensão da totalidade social que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 141).

A URCA tem um caráter de abrangência regional, isto é, os seus alunos são provindos de várias cidades, e com os alunos das disciplinas de ECS ocorre o mesmo. Pelo fato de alguns residirem em cidades distantes, um acompanhamento mais direto se torna difícil, devido à falta de recursos para a locomoção dos professores a cidades distantes. Além disso, o quadro de professores é pequeno em relação à quantidade de alunos por semestre, que varia entre 30 e 45 alunos.

A falta de uma melhor estrutura dificulta o trabalho dos professores orientadores do ECS, assim como diminui as chances de se ter uma ação mais interativa entre a universidade e as escolas, pois, muitas vezes, não há continuidade dos projetos desenvolvidos nessas instituições nos semestres seguintes do curso. Como afirma Pimenta e Lima (2017), essa falta de continuidade das ações do ECS “[...] resulta numa compreensão insuficiente do sistema escolar como um todo, acarretando, também, dificuldades para constatar os problemas e projetar alternativas para a superação dos mesmos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 96).

As disciplinas de ECS devem propiciar aos alunos a construção da identidade do educador, possibilitando-lhe perceber os elementos que se relacionam com o trabalho pedagógico, não somente a um simples fazer, mas, identificando e refletindo sobre a função dos sujeitos que fazem a educação escolar como um momento ímpar de sua formação, momento de reflexão da prática educativa. Transcendendo, dessa forma, o praticismo, tornando-se uma oportunidade de aprendizagem docente e, mais ainda, constituindo-se como um campo de pesquisa. Conforme Pimenta e Lima (2017):

A pesquisa no estágio, como método de formação dos futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40).

Os alunos que já atuam no magistério, na maioria das vezes, questionam o porquê do ECS. É necessário elucidar que, além da exigência legal, o ECS traz elementos imprescindíveis para a formação do educando, compreendendo-o como um momento de ressignificação e recontextualização da prática educativa, e não somente como uma simples prática.

O profissional do Magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que no caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 114).

Assim, o ECS deve ser entendido “[...] não somente como uma práxis, mas como uma atividade instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121), pois é necessário que os alunos articulem os saberes teórico-metodoló-



gicos adquiridos durante o curso às necessidades deles em sala de aula no momento do estágio. Além de ter uma atuação mais participativa, acompanhando e auxiliando, na medida do possível, durante o processo formativo.

Nesse sentido, entendemos que o Estágio Curricular é um conhecimento necessário que perpassa todo o currículo dos cursos de Pedagogia e que se relaciona diretamente e dialeticamente com todas as disciplinas. Ao analisarmos as disciplinas que contemplam o ECS evidenciamos que elas são ofertadas a partir do sétimo semestre do curso, momento em que o licenciando já tem cumprido mais de cinquenta por cento da carga horária, estando nos anos finais. Além disso, a disciplina de Estágio Curricular em Ensino Fundamental é ofertada no último semestre do curso, juntamente com disciplinas teóricas e com a escrita do TCC.

Em nosso entendimento, a organização curricular do curso acaba por dificultar o trabalho desenvolvido nos estágios, os quais poderiam acontecer em semestres anteriores. A organização estrutural curricular nos remete à ideia de o ECS ser visto como algo à parte, separado do curso como um todo. Nascimento (2014), ao analisar o ECS no Curso de Pedagogia da URCA, já apontava a necessidade de revisão da estrutura curricular, que, apesar de vários avanços e conquistas desenvolvidos pelos professores orientadores e estagiários na realização, por exemplo, do Encontro de Estágio Curricular Supervisionado de Pedagogia (ENESP) desde o ano de 2016, possa a garantir uma melhor compreensão do ECS, pois, caso contrário, “[...] a desvalorização e o não entendimento dessa disciplina fazem com que perca a sua validade teórico-prática e seu significado formativo” (p. 62). Essa situação resulta, na visão de muitos alunos, na realização de um trabalho meramente burocrático para finalização do curso.

É necessário, portanto, que o ECS seja pensado junto com todos os professores, alunos e gestores do curso de licenciatura, e traga em sua estrutura o que está disposto em seu projeto político, baseado em suas concepções de homem, de educação e de prática educativa, uma vez que:

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelos grupos de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do (s) professor (es) que orienta (m) os conceitos e práticas por ele (s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 106).

Esses elementos do ECS e de sua relação com todo o curso refletem na formação do educando que deve estar em um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão acerca das causas e consequências políticas, econômicas, sociais e educacionais que perpassam as alterações nas diretrizes curriculares e, conseqüentemente, de sua formação inicial nos cursos de graduação e na sua prática educacional desenvolvida nas instituições formais de educação.

## **O ECSGE nos processos de ensino e aprendizagem**

Dentre as atividades desenvolvidas pelos licenciandos em Pedagogia, tem-se o ECSGE. A gestão é um dos elementos formativos no currículo dos cursos de Pedagogia. Conforme Libâneo (2015), “[...] os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam o que denominamos gestão” (p. 88). A atuação do gestor, além das questões técnicas e administrativas, depende muito das concepções que ele possui acerca da sua função, da escola e da sociedade. É a partir dessas concepções que ele organiza os processos de gestão.

Ao analisar a história da educação brasileira, a figura do gestor passou por vários significados de acordo com as concepções educacionais que a fundamentavam. Em uma perspectiva tradicional, o gestor é aquela pessoa que

decide, a partir de uma ação individual, a organização interna da escola e os meios necessários para alcançar os objetivos traçados para o seu funcionamento. Em uma perspectiva tecnicista, as decisões são providas de uma escala hierárquica, cabendo ao gestor cumprir o que foi estabelecimento previamente, utilizando sua capacidade técnica para esse fim. Na perspectiva democrática, o gestor tem uma ação baseada no coletivo, ou seja, toma decisões em conjunto com todos os sujeitos que compõem a escola.

Atualmente, a proposta de gestão escolar democrática é a mais evidente nos discursos e estudos sobre o tema. Fundamenta-se no conceito de participação e de autonomia, em que as decisões não devem ser tomadas somente pelo núcleo gestor<sup>14</sup>, mas almeja um maior interesse e envolvimento da comunidade escolar em relação ao trabalho pedagógico que influencia diretamente o andamento da escola. “A gestão, torna-se, uma área-meio e não um fim em si mesma” (LÜCK, 2010, p. 17), isto é, o principal objetivo é a aprendizagem dos educandos.

A escola, nesse sentido, é compreendida para além de um sistema fechado, longe ou fora da sociedade. É concebida como “[...] uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil” (LIBÂNEO, 2015, p. 117), tornando-se mais um espaço da sociedade, onde os sujeitos que a compõe se identificam nela e passam a se sentir corresponsáveis pelas decisões, sucessões e fracassos.

No entanto, vale salientar que a escola como instituição social está inserida dentro de um sistema de políticas educacionais que define a sua função e exige da mesma o cumprimento de determinados objetivos alicerçados nos interesses de um determinado grupo social, pois “[...] numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social” (OLIVEIRA, 1998, p. 39).

Ao mesmo tempo em que a escola recebe influência do meio no qual está inserida, ela pode, através da ação dos seus sujeitos, também influenciá-la. Seja na perspectiva de construir sua autonomia e direcionar esforços para uma educação mais emancipatória, através da postura de professores e gestores como intelectuais transformadores, como também pode ocorrer o contrário, a escola, pode alienar, em vez de promover emancipação. Para que isso não ocorra, é necessário não separar o aspecto político do pedagógico.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse sentido, a gestão democrática nos possibilita elementos mais eficazes do que os modelos de gestão tradicional e técnica, que por muito tempo vigorou em nosso país, e, apesar de vários avanços legais e pedagógicos, ainda deixa resquícios na prática de alguns núcleos gestores.

A gestão democrática e participativa visa a construção de uma proposta coletiva de projetos a serem desenvolvidos dentro da escola, identificando, junto à comunidade e aos profissionais da educação, o que é mais pertinente à instituição de ensino.

14 A gestão escolar não se restringe às atividades do diretor, mas de todas as pessoas que compõem o núcleo gestor, composto, via de regra, pelo diretor, coordenador e secretário. Conta, ainda, com a participação da comunidade.

A gestão democrática deve possibilitar a conciliação entre as características e necessidades da realidade escolar e a estrutura organizacional instituída pelo sistema de ensino, para que o trabalho do gestor se torne para além da funcionalidade burocrática e técnica.

Essa forma de gestão se fundamenta, segundo Libâneo (2015), em alguns princípios fundamentais, dentre os quais temos: o princípio da autonomia da escola e da comunidade educativa; a relação orgânica entre a direção e a participação de seus membros; envolvimento da comunidade escolar; planejamento das tarefas; a avaliação compartilhada e a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar (p. 117-122).

A *autonomia* da escola lhe permite escolher seus objetivos, a sua organização e a administração de seus recursos financeiros. No entanto, quando falamos de escola na esfera pública, essa autonomia se torna relativa, pois a instituição integra o sistema de ensino de nosso país, baseado no conceito de autonomia neoliberal, ligada aos ideais do Estado mínimo, em que se diminui suas responsabilidades dentro das instituições sociais. Oliveira (1998) aponta que “[...] a descentralização, grande marca dos novos processos de gestão, está articulada ao processo de globalização que ocorre tanto na economia, quanto na difusão da ideologia neoliberal” (p. 11).

No que diz respeito à relação orgânica entre o núcleo gestor e a participação dos membros da escola, é necessário ter em mente que o gestor tem uma postura de supervisão e de responsabilidade última das ações praticadas juntamente à comunidade escolar. Essas ações participativas devem fazer parte do cotidiano da escola e não se resumir à participação nas eleições, reuniões e assembleias. Isso requer um esforço do gestor em favorecer um clima organizacional e de diálogo, em que as pessoas que compõem a escola percebam que fazem parte da instituição. Esse entendimento de pertença se dá através do envolvimento maior da comunidade, através dos momentos de possibilidade de fala, de participação e de escolha de decisões que envolvam a aprendizagem dos educandos.

Outro princípio fundamental da gestão é o *planejamento*, que se traduz em uma ação racional, sistematizada e coordenada de objetivos, estratégias, utilização de recursos necessários e avaliação. Para isso, é necessários o interesse e a participação de todos na busca da efetivação dos objetivos traçados.

A relação orgânica entre a direção e os membros da comunidade escolar possibilita a *avaliação compartilhada*, em que o coletivo tem a oportunidade de analisar as suas ações, rever suas proposições, constatar suas limitações e propor alternativas para superá-las, não se tornando uma atividade individual.

No entanto, as avaliações escolares, muitas vezes, caracterizam-se por uma perspectiva quantitativa, em que os resultados das ações se resumem a testes ou provas aplicadas por pessoas externas à escola, observando, simplesmente, resultados, sem considerar os meios e as estratégias realizadas pela instituição, verificando-se, assim, uma avaliação fragmentada.

Outro ponto relevante para a gestão democrática é trabalhar em prol da *formação continuada dos profissionais e integrantes da escola*. A gestão deve ter como fim a aprendizagem dos alunos que depende, dentre outros fatores, do desenvolvimento profissional, político e pedagógico dos educadores.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia habilita os seus alunos para exercerem profissionalmente as atividades de gestão escolar. Por isso, as disciplinas de Políticas Educacionais e de Gestão Escolar se tornam fundamentais para a discussão dos aportes teóricos e metodológicos dessa área. A disciplina que trata dos fundamentos históricos e legais da Gestão Escolar sofreu, ao longo do tempo, algumas alterações no Curso de Pedagogia da URCA, conforme dados das resoluções e do PPP do referido curso, para atender às necessidades formativas e legais de cada época. O curso disponibilizava as disciplinas de Gestão da Educação Básica I e Gestão

da Educação Básica II, nos VI e VII semestres, respectivamente. Com as alterações do PPP em 2017, as disciplinas apresentam ementas<sup>15</sup> que abordam as questões históricas, legais, as formas de gestão e as políticas públicas de gestão escolar com a carga horária de 60h/a cada.

A disciplina ECSGE, por sua vez, deve promover a reflexão e a resignificação dos futuros pedagogos que terão, no momento do ECS, a oportunidade de ter uma ação mais participativa dentro da escola. Para isso, faz-se necessário que se compreenda a relação intrínseca entre as exigências econômicas, sociais e culturais e a concepção de escola e o papel do professor dentro e fora da escola. Assim, para compreender a cultura escolar no ECS, faz-se necessário:

[...] o estudo da análise das negociações que se estabelecem nas práticas cotidianas e que revelam os movimentos contrários e as resistências às culturas e práticas organizacionais dominantes, bem como o movimento de incorporação destas. Ou seja, os processos de produção e autoprodução da cultura escolar (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 103).

Da mesma forma, deve-se refletir sobre a autonomia do gestor, mas sem deixar de observar as condicionantes sociais e educacionais que interferem na sua prática, pois assim como o professor, o gestor não tem uma autonomia plena, é uma autonomia relativa, mas pode, através de seus conhecimentos e de sua atuação, tornar-se um agente transformador da realidade, em prol do fim último da escola que é a aprendizagem e a formação dos alunos e de todos que a compõem.

58

## Considerações Finais

Na atualidade, a formação inicial dos cursos de Pedagogia aborda os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da educação formal que ocorre nas escolas e nas universidades. Não se pode negar a importância do espaço escolar na formação dos educadores, pois é a escola o chão que o educador pisa e constrói sua identidade e se profissionaliza.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a realização do ECS, dentre elas a falta de estrutura para o acompanhamento dos estágios, deslocamento para escolas mais distantes da universidade e o calendário escolar com suas inúmeras avaliações externas, podemos perceber a função formativa primordial que está inserida dentro das atividades do estágio, seja nas regências em sala de aula, na participação de ações na comunidade escolar ou nos projetos de intervenção e ações desenvolvidas pelo núcleo gestor. Tendo em vista uma formação mais complexa é que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da URCA possibilita os estágios em várias esferas do espaço educativo, para que o futuro pedagogo entenda que a prática pedagógica ultrapassa as paredes da sala de aula e os muros da escola.

Nesse sentido, os licenciandos compreendem que a escola, assim, como a universidade, recebe influência do sistema de ensino e do sistema econômico no qual está inserido. Sua autonomia se torna relativa, pois os condicionantes sociais acabam interferindo na sua organização e estrutura curricular. Mas, ao mesmo tempo, torna-se local de transformação, de mudança, de construção e reconstrução do saber.

15 Ementa - Gestão da Educação Básica I: Fundamentos conceituais, histórico-filosóficos da gestão. As teorias da administração: Taylos, Fayol. teorias das relações humanas, gestão pela qualidade total e gestão participativa. Princípios da gestão democrática: relação escola, comunidade e órgãos colegiados. Ementa - Gestão da Educação Básica II: Políticas em gestão educacional. A Gestão de sistemas educacionais. A Gestão política e administrativa da escola. A Gestão financeira da escola (URCA, 2017).

O ECS, dentre todos os instrumentos pedagógicos dos cursos de formação, permite ao futuro educador, além de fazer a análise entre teoria e prática, que faça desse momento um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Levando em consideração que nem todos os licenciandos conseguem participar das atividades e programas de pesquisa e extensão, tem que se participar dessas atividades dentro da escola, no momento da efetivação do estágio, e a partir das relações que a referida instituição estabelece com a sociedade na qual está inserida.

O ECSGE, além de seu caráter pedagógico, por ser um dos fundamentos da formação inicial dos futuros educadores, pode se tornar um elemento democrático e relacional entre as instituições de ensino envolvidas que, apesar de apresentarem diferentes características e funções pedagógicas e sociais, visam uma educação formativa e crítica para todas as pessoas inseridas no processo educativo formal.

Esse processo terá êxito na formação desde que as instituições cumpram a sua função formadora, pois o que acontece, muitas vezes, é que o estagiário chega na escola e não encontra espaço para atuar na gestão, a qual que não lhe oferece o devido acompanhamento, mas lhe atribui trabalhos diversos como o empréstimo de livros na biblioteca, acompanhar matrícula, organizar filas de alunos etc. Muito embora algumas atividades que lhe são atribuídas façam parte do trabalho do gestor, assim, o estagiário terá uma visão fragmentada da atividade que ele desempenha.

É no estágio curricular que muitos educandos têm a possibilidade de fundamentar sua formação dentro das escolas de forma mais participativa, fazendo um contraponto entre os elementos teóricos e metodológicos das disciplinas e do fazer pedagógico. Nesse sentido, as escolas se tornam espaços de aprendizagem e ressignificação por excelência.

É nesse momento que a Universidade tem a possibilidade de ter uma relação mais participativa dentro da escola e vice-versa, através desse elemento curricular fundamental para a formação do futuro educador. A parceria entre a universidade e escolas da rede estadual e municipal é de fundamental relevância.

As escolas recebem os estagiários da universidade e se tornam locais de pesquisa. Ao mesmo tempo, a universidade consegue ultrapassar os seus muros e mostrar à sociedade, de forma direta e imediata, a sua função formativa e política.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 01/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília-DF, 2006a.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Presidência da República, Casa Civil, 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: fev./2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: fev./2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. ver. e ampl. São Paulo-SP: Heccus Editoria, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **O Estágio como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada**. Fortaleza: UFC/Faculdade de Educação, 1995.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O Estágio Curricular no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire** (Dissertação de Mestrado) UECE, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 2ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo-SP: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª edição. rev. atual. e ampl. São Paulo-SP: Cortez, 2017 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crato-CE: 2017 (mimeo).

# Formação de professores de educação física no Brasil: do pilar alfa aos novos olhares de formação docente<sup>1</sup>

José de Caldas Simões Neto<sup>2</sup>  
Ariza Maria Rocha<sup>3</sup>

## Introdução

Os professores de Educação Física existem no Brasil deste o final do século XVIII e início do século XIX, porém, esses eram denominados como instrutores de *gymnastica*. A ginástica, era o elemento essencial para conservação da força e da saúde, para o movimento ligado ao higienismo, em que os médicos e sanitaristas buscavam um melhor nível de saúde e controle sanitarista de doenças e epidemias. Posteriormente, recebem novas demandas com o aumento das cidades e processos de comercialização e industrialização. E com a ideia e sentido da prática de exercícios *gymnásticos* que a Educação Física chega à escola. Embora, os objetivos estivessem ligados à saúde e à força do corpo, os instrutores dessas aulas ainda não tinham cursos formais de graduação.

A primeira escola brasileira criada para formação de profissionais de Educação Física só foi criada entre 1909 e 1910 pela Polícia Militar. A Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, em 1922, cria o Centro Militar de Educação Física, que estava ligado com a formação da Escola de Sargentos da Infantaria; em 1933, o Centro Militar de Educação Física torna-se a Escola de Educação Física do Exército, considerada a célula *mater* da Educação Física brasileira por diversos historiadores, sendo a primeira escola militar a aceitar civis. Em 9 de outubro de 1933, pelo decreto nº. 23.232, é criada a Escola de Educação Física do Exército (EsFEEx) no Rio de Janeiro, que além de formar oficiais e sargentos, também formava civis como monitores.

Em 1934, o Governo de São Paulo inaugura a Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo, regulamentada em 28 de maio de 1936 pelo decreto nº. 7.688 e foi integrada à Universidade de São Paulo em 1969. Em 1975, instala-se no campus de São Paulo. Ela também foi a primeira na implantação do curso de mestrado em Educação Física em 1977, e de doutorado em 1989. A pioneira escola de Educação Física da Universidade de São Paulo - USP tem oficialmente o curso superior de Educação Física reconhecido pelo decreto nº 5.723 de 28 de maio de 1940 pelo Presidente Getúlio Vargas (BETTI, 1991; BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008; NEIRA; NUNES, 2016).

Em ambiente de formação civil até 1939, em que foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporte - ENEFD pela então Universidade do Brasil, registravam, na década de 30, cursos de formação em Educação Física nos

1 Texto compõe a dissertação: "Rumos da Formação de Professores: Educação Física e Educação Ambiental nas Escolas de Tempo Integral em Juazeiro do Norte-Ceará" do Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU na Universidade Regional do Cariri (URCA).

2 Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA) Crato, Ceará, Brasil. Membro do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física - NUPEF da Universidade Regional do Cariri (URCA) Crato, Ceará, Brasil. E-mail: ncaldas\_22@hotmail.com.

3 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - Fortaleza, Ceará, Brasil. Docente da Universidade Regional do Cariri (URCA) Crato, Ceará, Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física - NUPEF da Universidade Regional do Cariri (URCA) Crato, Ceará, Brasil. E-mail: ariza.rocha@urca.br.

estados do Espírito Santo, Pernambuco, Pará e São Paulo sem regulamentação e com bases e modelo de formação dos cursos militares, através do método francês na formação e realização das atividades ministradas. Ainda nessa década, destaca-se a criação do Curso de Emergência pelo Departamento de Educação Física com orientação didática da EsEFEx, criado para formação de instrutores de Educação Física para a sociedade civil, tendo como formadores, professores no mesmo curso. Com isso, os pressupostos do curso de emergência tiveram também que formar profissionais para atuação na docência na ENEFD (MALINA; AZEVEDO, 1998).

Nesse contexto, apresentamos os achados por meio de um levantamento bibliográfico produzindo durante os escritos do estado da arte e apresentados na dissertação “Rumos da Formação de Professores: Educação Física e Educação Ambiental nas Escolas de Tempo Integral em Juazeiro do Norte-Ceará” do Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU na Universidade Regional do Cariri (URCA), com objetivo de refletir sobre a célula mater da formação de professores de Educação Física no Brasil.

### **Primeiras escolas de formação de professores de educação física no Brasil**

Iniciamos nosso diálogo dos resultados apresentando alguns estudos os quais abordam as primeiras escolas de formação de professores e depoimentos de docentes da época sobre o currículo, rotinas, políticas e filosofia dos cursos. Nos estudos de Azevedo e Malina (2004, p. 131), verificam as continuidades e descontinuidades nas modificações curriculares ocorridas em 1969 e 1987 no curso de graduação em Educação Física, partindo da criação da ENEFD. Eles trazem depoimentos orais de docentes no quadro de professores, como a professora Maria Lenk que relata:

[...] já havia um movimento na EsEFEx para a criação da ENEFD. Daí, sua criação é dada por influência direta dos militares do exército, aliado ao conhecimento científico dos médicos. Da mesma forma, seu currículo, que se tornou padrão para as demais escolas de educação física surgidas no país, seguia o modelo da EsEFEx e, por conseguinte, o chamado método francês também foi adotado com a perspectiva de ênfase técnico-biológica.

O curso de licenciatura ofertado pela ENEFD tinha duração de dois anos, um ano a menos que as demais licenciaturas, e o nível de escolaridade exigido para ingresso no curso era o ensino fundamental. O curso não tinha disciplinas pedagógicas em sua matriz curricular. No depoimento do professor Gonçalves, docente da época na escola, destaca que nem todos os professores tinham formação superior, especialmente, nas disciplinas práticas, em que a maioria tinha destaque desportivo e eram convidados a serem docentes. Um exemplo é a professora Maria Lenk, a qual foi convidada para integrar o quadro de docentes da turma feminina do curso de emergência, por ter concluído o curso de Educação Física da Escola de São Paulo e ter destaque esportivo:

[...] o ministro da Educação Gustavo Capanema foi alertado por aqueles oficiais da EsEFEx de se interessar pelos então campeões e eu era campeã de natação. Ai, ele mandou me chamar em São Paulo... para integrar o corpo de professores docentes de um assim chamado curso de emergência [...] (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 132).

Percebe-se que mesmo com a criação de cursos de licenciatura, o processo de formação dos profissionais formados ainda era estritamente técnico, sem arcabouços teóricos consistentes para as questões pedagógicas



formativas. Cabe ainda ressaltar que alguns professores também tinham ligações políticas com o governo, como o professor Alfredo Colombo, o professor Gonçalves, o professor Vitor Macedo, ligados à Polícia Especial, e o Major Inácio Freitas Rolim, então diretor na escola (CASTELLANI FILHO, 1991; MELO, 1996).

Segundo Pires (2006, p. 182), a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo formava dois profissionais distintos, o Instrutor de Ginástica e o Professor de Educação Física, em que os conhecimentos do instrutor de ginástica abrangiam “o estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo, estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura, estudos dos exercícios motores, lúdicos e agonísticos” e os sabres ligados ao professor de Educação Física estavam norteados para “os estudos do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno, estudos dos exercícios motores e artísticos e estudos dos fatos e costumes relacionados às tradições das provas na área dos exercícios físicos e motores”.

Com a revisão da proposta de formação do profissional de Educação Física, em 1939, passaram a ter cinco formações: instrutores de ginástica (professores primários), professor de Educação Física, Médico especializado em Educação Física, Técnico em massagem e Técnico desportista. Os cursos seguiam uma base comum de disciplinas e um conjunto de disciplinas específicas de acordo com a formação e atuação profissional desejada, destacando para o tempo de duração dos cursos que eram de um ano, com exceção do curso de formação de professores que tinham dois anos de duração (PIRES, 2006).

A partir de então, as crianças nas escolas passariam a ter aulas de *gymnastica* ou Educação Física como já tinha sido proposto por Rui Barbosa quando apresentou a reforma no ensino primário em 1883, visto que a implantação em outros países tinha objetivos e função moralizadora, higiênica e patriótica. Como destaca Mormul e Machado (2013, p. 13):

O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

Para Carvalho (2004, p. 155), Rui Barbosa sabia da importância da educação “mesmo porque, não esqueçamos, seu modelo era inglês e americano, mas os franceses também o influenciavam muito”. Ele já previa uma sociedade formada por sujeitos inconscientes, automáticos e não perspicazes, formados pelos métodos de ensino nos moldes de absorção do conhecimento pelos alunos.

## **Influências europeias nos modelos de ensino e formação de professores de educação física no Brasil**

As influências da Europa nos modelos de ensino no Brasil foram muito fortes, podemos destacar, na área da Educação Física, o Movimento Ginástico Europeu do século XIX, com maior destaque nas três primeiras escolas e seus métodos a Escola Alemã, Sueca e Francesa. Nesse período, as ruas na Europa eram tomadas por artistas funâmbulos<sup>4</sup>, porém tais apresentações geraram uma apreensão no Estado, “pois seu modo de

4 O funambulismo é uma arte circense baseada em habilidades de equilíbrio que consiste em caminhar sobre uma corda (chamada corda bamba ou maroma; tecnicamente funâmbulo) tensa em posição elevada. Suas apresentações aproveitavam dias de festas, feiras, mantendo uma tradição de representar e de apresentar-se nos lugares onde houvesse concentração de pessoas do povo. Artistas, estrangeiros, errantes. Situados no limite da marginalidade fascinavam as pessoas fncadas em vidas metrificadas e fixas. Eram ao mesmo tempo elementos de barbárie e de civilização nos lugares por onde passavam (SOARES, 2002, p. 24-25).

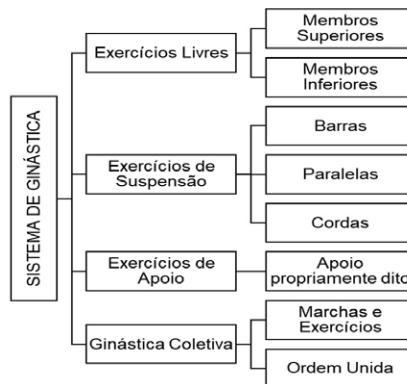
ser e viver desafiava as instituições, tão caras à sociedade que as inventara de modo tão profundo” (SOARES, 2002, p. 25). Com objetivo de moralizar os sujeitos e a sociedade, o Movimento Ginástico Europeu é pensado e organizado, sistematizando a Ginástica com propósito e caráter disciplinar, ordenativo e metódico.

Exigindo o distanciamento e ligame popular do uso do corpo para fins de entretenimento, passando a valorizar a saúde por meio das práticas regulares de exercícios físicos atrelados aos preceitos sociais patrióticos sistematizados por médicos, pedagogos e militares que buscavam a organização da prática de atividade física diferenciava-a pelas necessidades de sua população (FIORIN, 2002). Segundo Figueiredo e Hunger (2010, p. 193), “dotada de um sentimento nacionalista como forma de causar melhorias físicas aos jovens que enfrentariam as guerras da época, bem como melhorias étnico-raciais à nação” esse método tem ascensão e difunde-se por toda a Europa.

Como o número de migrantes alemães no Brasil era crescente, os hábitos gímnicos deles não se perderam e foram destaques para o método brasileiro. A guarda imperial, por exemplo, foi uma das forças militares brasileiras que tinham raízes austríacas pela influência da imperatriz Maria Leopoldina Josefa Carolina de Habsburgo, arquiduchessa da Áustria. O exército, por sua vez, adotou o método alemão em 1860 como oficial na formação dos soldados. Em 1870, é traduzido o Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia<sup>5</sup> por uma ação do Governo Imperial, para difundir esse método nas escolas, e então no meio civil pelo sistema escolar da época que inicia a propagação e doutrina alemã de ginástica (MELO, 1996).

Esse formato de instrução física atribuído a massa civil, semeava uma ideologia voltada para a moral e o patriotismo ligados diretamente aos conteúdos higiênicos, objetivando tornar os corpos ágeis, fortes e robustos. Com isso, “o viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico” (SOARES, 2004, p. 32). Assim, é iniciada a implementação de um sistema mecânico e funcional de ginástica escolar desenvolvido por Adolph Spiess<sup>6</sup>, na realização de exercícios livres (sem aparelhos), com suspensão, de apoio e ginástica coletiva.

**Figura 1** - Sistema de ginástica escolar desenvolvido por Adolph Spiess



**Fonte:** SOARES, 2004. Adaptado.

5 O método alemão permanece oficial na Escola Militar até o ano de 1912, quando então é substituído pelo método francês. Quanto às escolas primárias, o método alemão não foi considerado pelos brasileiros como o mais adequado. Rui Barbosa combateu para as escolas, preferindo que elas adotassem o método sueco (SOARES, 2017, p. 34-35).

6 Adolph Spiess (1810-1854) Nome importante da Ginástica alemã, dedicou toda sua vida à causa da Educação Física, preocupa-se com a Ginástica nas escolas, propõem que um período do dia seja dedicado ao exercício físico. Cognominado o “pai da ginástica escolar alemã”, atuou durante muitos anos na suíça como professor de ginástica, baseado em Herbart e Pestalozzi, escreveu um manual intitulado “Ginástica para as Escolas” e procurou colocar a prática do exercício no mesmo plano das demais disciplinas escolares. Foi digno continuador da obra de Guts-Muths, o grande doutrinador da ginástica alemã, ao lado da qual preconizava o excursionismo, a natação, a esgrima e o canto (RAMOS, 1983, p. 189).

Em 1929, o general Nestor Sezefredo Passos, ministro da Guerra, submete um projeto de lei a uma comissão de estudos. Esse projeto tinha como proposta a adoção do método francês em todo o território nacional até que fosse criado um método nacional para a formação de todos. A proposta era a formação de instrutores, professores, médicos e monitores por uma Escola Nacional Superior<sup>7</sup>, ligada ao Ministério da Guerra, com sua sede no Distrito Federal, e escolas estaduais semelhantes à sede, uma Escola de Ginástica da Marinha e por Centros Regionais de instrução física militar. O projeto recebeu diversas críticas da Associação Brasileira de educação (ABE) por trazer o Método Francês como base da formação e por ligar a Escola superior de Educação Física ao Ministério da Guerra, pois a ABE já tinha um departamento específico para a Educação Física e Higiene e já vinha buscando a futura escola de formação para ser ligada à Universidade do Rio de Janeiro, futura Universidade do Brasil em 1936. Essas críticas estavam direcionadas ao governo pela sua incapacidade de solucionar um problema educativo, bem como a inapropriada ação de verter para o Brasil um sistema estrangeiro de ginástica (MELO, 1996).

Outros movimentos e manifestações sobre a formação do profissional de Educação Física nesse período tiveram destaque, como o I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929, que na seção de debates sobre “a Educação Física como fator eugênico”, propuseram a organização de escolas superiores de Educação Física para a formação e preparação dos professores “indispensáveis à cultura física nacional” (CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1929, p. 309).

O método alemão passa a perder espaço na Educação Física civil no Brasil, inicialmente para o método sueco, modelo ginástico amplamente incentivado por Rui Barbosa, que apoia a sua implementação no sistema de ensino, por ter uma dimensão pedagógica que considerava a mais adequada na formação das crianças. Porém esse método estava pautado nos mesmos objetivos do método alemão, ligados ao fortalecimento da raça e preparação para produção, mesmo como a simpatia de médicos e intelectuais como o Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, esse método não tem força para efetiva-se na instituição escolar, abrindo espaço para o método francês ganhar força na área civil e escolar (GOELLNER, 1992).

Em 1929, os estabelecimentos de ensino brasileiros adotam o método francês (SOARES, 2002). Segundo Ramos (1983, p. 219), o método francês “admitia no sistema três tipos de ginástica: civil, militar e médica. Condenava o funambulismo, que no dizer de Amorós, começa onde a utilidade do exercício cessa”, tendo como principais representantes D. Francisco de Amorós e Ondeño (1770-1848). George Demeny (1850-1917), baseado nas ideias dos alemães Jahn e Guts Muths, expõe além do caráter moral e patriótico, um pensamento para o desenvolvimento social. Soares (2004), por sua vez, relata que esse método visava a formação do homem completo e universal, sem perder de vista seu caráter utilitário, buscando o desenvolvimento da força física, da destreza, agilidade e resistência.

Na década de 1930, o Brasil passou por um processo revolucionário. Deposto Washington Luiz, Getúlio Vargas assumiu. Golpe que teve culminância em uma série de movimentos ocorridos na sociedade brasileira, dando início ao Estado Novo.

A Educação Física coube a responsabilidade de proporcionar, através de seus meios, uma boa preparação física e moral da população brasileira, promovendo, sobretudo, a sua saúde, entendida de forma bastante reducionista, o que projetou um caráter ideológico às atividades físicas, na medida em que

7 Os cursos seriam de dois anos para quem já tivesse o nível colegial e desejasse ter uma formação de professor(a); para formação de instrutores, apenas para oficiais do Exército, Maria, Polícia e Bombeiro e para mestres de esgrima; um ano para formação de sargentos monitores e três meses para a formação de médicos que desejavam se especializar (MELO, 1996).

as estratégias se voltavam para o aperfeiçoamento do indivíduo descontextualizado de suas reais condições sócio históricas (GOELLNER, 1992, p. 136).

O método francês privilegiava um caráter nacionalista, de defesa e engrandecimento da pátria, assegurando a política emergente com o apoio do exercício e tendo nesse método uma plena aceitação pelo governo, para o fortalecimento da raça e a formação do trabalhador para indústria produtiva. Como podemos ver no discurso de Marinho (1944, p. 19):

[...] o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resolutivo, cômico de seu valor e de suas responsabilidades, e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos, aptos a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação.

Discurso amplamente apoiado pelos militares, transfundiu-se pelo país, com fins de disciplinar o comportamento social da população. A Educação Física, que já tinham uma tradição militar, passou a absorver ainda mais a ideologia, configurando-se como um instrumento de colaboração desse processo (GOELLNER, 1992).

## **A Escola Nacional de Educação Física e Desportos: temos novos pilares na formação de professores?**

66

Em 1937, na primeira era Vargas, a Educação Física passa a estruturar-se profissionalmente na sociedade e ganha espaço a partir das lutas e busca por legitimidade da área e de seus profissionais na constituição deste ano. A Educação Física se tornou, pois, obrigatória nas escolas, passando a gerar novas demandas para a formação profissional e a necessidade de se constituir um currículo mínimo para a graduação. Melo (1996) relata que militares ligados à Educação Física no Brasil passaram a conjecturar pela ânsia da cátedra, e vão deixando de lado a possibilidade de ligar a Escola de Educação Física ao Ministério da Guerra.

O Melo (1996) comenta que provavelmente houve uma resistência interna de intelectuais, os quais não queriam ver na Universidade a profissão de Educação Física, pois para alguns, essa profissão não necessitaria de uma formação superior, além do dualismo entre as questões com enfoque no físico em detrimento aos aspectos intelectuais e cognitivos. Por outro lado, a Educação Física era de interesse do governo, em especial, dos intelectuais que apoiaram o Estado Novo (1937-1945).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD é criada em 1939, com o decreto e lei nº 1.212 de 17 de abril, por meio das ações do Departamento de Educação Física, representado pelo diretor João Barbosa Leite, pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, e por Inácio Freitas que seria o primeiro diretor da escola. A ENEFD é criada seguindo com as seguintes funções expostas por Capanema: a) formar profissionais para atuação na área de Educação Física; b) imprimir unidades teóricas e práticas no ensino na área de Educação Física em todo o país; c) difundir conhecimentos ligados à área; e d) realização de pesquisas para apontar os caminhos adequados para a Educação Física brasileira.

O quadro de docentes da ENEFD era formado basicamente por médicos e militares, oriundos da Escola de Educação Física do Exército. Os médicos ministravam as disciplinas voltadas para bases biológicas como anatomia, fisiologia entre outras, e os militares ministravam as disciplinas voltadas para as práticas de treinamento desportivo, desportos, ginásticas entre outras.

Não podemos deixar de reconhecer o papel preponderante dos médicos e militares na formação dos profissionais de Educação Física no Brasil. Eles foram importantes pelo prestígio dado à área em construção e pelo pioneirismo na defesa, conquistas e possibilidades abertas. Por outro lado, posturas filosóficas e ideológicas foram absorvidas e penetradas na formação da educação física brasileira, as quais devemos hoje percebê-las, identificá-las e [re]significá-las, para que possamos dar novos rumos à atuação dos profissionais de Educação Física tanto na educação formal quanto na não formal (MELO, 1996).

Até aqui foi possível notar que os interesses pela Educação Física e as preocupações dela quanto uma disciplina escolar era algo muito maior e ainda mais complexo. É possível percebermos traços de planos ligados à segurança nacional do país, deste a criação do Conselho Nacional de Desportos, do Instituto Nacional de Educação Física e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos pela Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional em 1937.

Segundo Faria Júnior (1987), as ações não estavam sendo articuladas na tentativa de direcionar o percurso da Educação Física no Brasil, mas em dar um grande passo para um projeto que ligasse a Educação Física ao Estado Novo. Isso se deu com a criação da Lei nº 378 da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde, que teve o apoio da Juventude Brasileira<sup>8</sup> e da ENEFD, formando um tripé do projeto de Educação Física no Estado Novo.

O texto escrito por Celso Kelly na Revista de Educação Física, em 1942 (p. 1), traz “o civismo na Educação Física”. Nele, o autor vem ressaltar que a disciplina forma o homem forte, porém existe um mundo de valores morais contida nela que são designados à formação de um sujeito a fins de defender o país como cita:

Fácil é de compreender, de todas essas palavras, a essência de civismo que a educação física encerra: escola de disciplina, escola de saúde, escola de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo, dando a cada povo o homem forte e ordeiro, de que ele necessita - é, ao mesmo, uma escola inigualável de energia, de vibração, de bravura, de coragem, de sociabilidade e de compreensão humana, que, levando os homens ao máximo de sua potencialidade, os valoriza e, em consequência, contribuem para a formação dos povos fortes, que não são apenas aqueles que apresentam os tipos físicos perfeitos, mas também os que se podem orgulhar de possuir uma alma coletiva alertada, vigilante, enérgica, com força e generosidade com lealdade e humanismo, ao serviço de sua pátria, na mais generosa, emotiva e fecunda de suas concepções.

A Divisão de Educação Física - DEF passa a ser um órgão deliberado em nível administrativo federal, especializado na sistematização e regulamentação dos processos de formação profissional da área. Todas as escolas de formação em funcionamento ou que viesse a ser criada deveriam passar pela DEF para conseguir autorização e ter o reconhecimento através de inspeções periódicas, tendo como primeiro diretor o Capitão João Barbosa Leite, em maio de 1937.

8 Segundo o então ministro da Justiça Francisco Campos, em um projeto de criação de uma organização da juventude, apresentado em 1938, a Organização Nacional da Juventude seria uma instituição de âmbito nacional e caráter paramilitar, nos moldes das organizações similares então existentes nos países fascistas. O projeto determinava que todas as instituições de educação cívica, moral e física existentes no país deveriam se incorporar e subordinar à organização, que dessa forma já nasceria com grande potencial mobilizador. Esse projeto foi duramente combatido no interior do próprio governo, em especial pelo então ministro da Guerra o General Eurico Dutra, que contrariado com o caráter paramilitar previsto para a organização, denunciou a inspiração externa do projeto, estranha às tradições do Brasil. O projeto foi sucessivamente reformulado, absorvendo contribuições decisivas de Gustavo Capanema então ministro da Educação. E sua versão final, a organização desfez-se de qualquer traço que a fizesse parecer uma milícia, mantendo-se apenas como um movimento de caráter cívico, voltado para o culto dos símbolos nacionais. Sendo em 1940 criado o movimento da Juventude Brasileira (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/anos37-45/PoliticaAdministracao/OrganizacaoNacionalJuventude>).

A criação desse departamento específico para a Educação Física no ministério é um dos fatores que dá abertura em vários momentos aos pontos de divisão e questionamentos entre a formação de bacharelado e licenciatura em Educação Física. Faria Júnior (1987), relata ainda que antes da fundação da ENEFD, é criado, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia - FNF. Esta passou a ser responsável por todos os cursos de licenciaturas na universidade, exceto a de Educação Física.

Faria Júnior (1987) traz em discussão, os textos de criação das unidades da Universidade do Brasil, através dos decretos, para levantar possíveis razões de tal separação entre a ENEFD e a FNF; e revela que existia dois grupos que trabalhavam separadamente e com ideias diferenciados: o grupo envolvido na organização da FNF, gozava mais para a formação de professores; já o grupo da ENEFD formado por basicamente militares comprometidos com ideias estadonovista e desfrutava de uma visão para a formação do técnico. Assim, a Educação Física passa a ter um projeto de formação diferenciado das outras disciplinas.

Esse dilema até hoje ainda é ponto de dissonância nos cursos de formação na área da Educação Física, pois se é discutido o perfil de profissional que a universidade deve formar, e qual o profissional que a comunidade necessita. Isso sem levantar que em muitas regiões ainda não é ofertado os dois cursos, tornando ainda mais complicado a formação do profissional generalista. Logo, os profissionais acabam tendo que ter uma formação incompleta, já que terminam o curso sem contemplar, muitas vezes, disciplinas que são essenciais para sua atuação no mercado de trabalho. Um exemplo são as regiões que não têm o curso de bacharelado e os profissionais formados em licenciatura acabam tendo que buscar meios de formações complementares para auxiliar em sua atuação no mercado fora da escola.

68

No dia 01 de agosto de 1939, reuniram-se os professores, alunos da primeira turma, autoridades governamentais e o Presidente Getúlio Vargas no Clube do Fluminense para realização da cerimônia de inauguração da ENDEF. No padrão das formaturas dos quartéis, iniciou-se com honras cívicas e hasteamento das bandeiras, seguidos dos discursos, com os mais diversos teores, mas todos voltados para a probidade e civismo. Foi assim que o Coronel Otávio Saldanha Mazza, comandante da EsEFEx, passa para as mãos do Major Inácio Freitas Rolim uma bandeira simbolizando a responsabilidade pelos rumos da Educação Física no meio civil para a ENEFD. Marcando a tutela<sup>9</sup>, iniciava-se a formação dos profissionais de Educação Física pela Escola Nacional de Educação Física e Desporto por longas décadas no Brasil, seguindo a égide militar, com as formaturas matinais com a ordem unida, o hasteamento da bandeira, cantar o hino nacional e a palavra do dia (MELO, 1996).

Sobre o ingresso na escola era somente exigido o curso secundário fundamental, diferente das demais licenciaturas que exigiam o secundário complementar. Esse aspecto só foi alterado em 1945, pelo decreto de lei 8.270 influenciado pelo então diretor Antônio Pereira Lyra, com justificativa de que trazia para as universidades jovens muito novos, criando um contrassenso nos cursos superiores. E somente, em 1953, pela Lei 1.821 da Equivalência, é que o ciclo médio passaria a ser exigido a todos os ingressantes no ensino superior, além da prestação do exame de vestibular. E, assim, foram os primeiros momentos da formação dos professores de Educação Física no Brasil - uma escola de formação civil com características extremas da formação militar. Ademais, esse decreto também propôs a primeira revisão curricular no curso de Educação Física, passando de dois para três anos, mas manteve os cursos de um ano com alteração na carga horária das disciplinas. E em 1953, o decreto 1.921 já após a queda de Getúlio e com Kubistchek na presidência, o segundo ciclo passa a ser exigido para ingresso no curso e apenas, em 1957, que o curso deixa de ser técnico.

9 Ato ou encargo de tutelar, de ter a defesa ou proteção de algo ou alguém sob a sua tutela, responsabilidade, emancipando-se, insurreto, da tutela longinqua. Passando a ser uma continuadora das tradições da EsEFEx, considerada célula mater da ENEFD, deve seguir formando sob seus princípios.

## Novos pilares da formação de professores

Entre as décadas de 1980 e 2000, foi iniciado o processo de alteração e discursos voltado para novas perspectivas em relação à formação de professores. Nesse processo de reflexão, o ponto de partida da dimensão é produzir uma profissão docente, quebrando os paradigmas das concepções técnicas (NÓVOA, 2000).

Falando sobre a Educação Física, ela acabou demorando para incorporar os parâmetros normativos. Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345), “as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada com as demais áreas de formação de professores, pois ela assumiu um caminho próprio”, dando um salto no final do século XX, quando organiza a área de estudo e formação profissional em eixos temáticos de conhecimento, delimitando duas áreas, o Bacharelado e a Licenciatura através da resolução 03 de 1987 do Conselho Federal de Educação.

Tais concepções e questões para a formação e prática docente, tornou-se mais recorrentes com os escritos de Nóvoa (1992) e Zeichner (1993), que defendem por meio do levantamento das experiências pedagógicas dos próprios professores em seus caminhos e experiências pessoais e profissionais, o melhor que se obtém das informações no que se refere aos componentes da estrutura da prática docente. Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de citar Paulo Freire (2000, p. 43) que destaca “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Essa formação permanente passa a centrar nas três atividades intrínsecas e indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão, refletindo sobre as experiências vividas, para propor novas alternativas a serem elaboradas e aplicadas da própria ação para a sua formação. De acordo com Santos et. al, (2006, p. 04), “cabe ressaltar a percepção de se trabalhar, em qualquer das três vertentes, sempre com o professor e não para o professor. Com os licenciandos, e não para os licenciandos”.

69

## Considerações finais

As novas ações de formação dos professores surgiram a partir as reflexões sobre as práticas pedagógicas ao longo de décadas de ensino e transmissão de conhecimentos, que eram reproduzidos ao longo das gerações. Após longas discussões e debates sobre a prática e investigações pedagógicas, os pilares para a formação surgem em uma tríade: ensino-pesquisa-extensão. Elas são desenvolvidas para atender as novas necessidades levantadas a partir das reflexões da prática dos professores e professoras. Esses pilares orientam as questões oriundas das próprias práticas de ensino, guiam e realimentam o âmbito da formação de professores no ensino, na pesquisa e na extensão, rompendo os tradicionais modelos de formação de professores, rumo à inserção em uma nova realidade educacional, tanto na educação básica quanto no próprio ensino superior.

O objetivo magno do ensino formal da Educação, atualmente, está pautado no exercício consciente da cidadania, no que se refere à formação das crianças e adolescente em sua formação técnica, científica, social, afetiva e cultural. Desafios esses assumidos pelas universidades na formação inicial e continuada dos professores para a educação básica.

Essa formação deve estar em sintonia com as novas concepções e novos olhares, uma vez que a geração vem se alterando e se transformando a partir das influências do multiculturalismo das sociedades e sujeitos. Bem como o contexto e práticas culturalmente definidas e defendidas sobre um semblante libertador, democratizante e apa-

rentemente renovador. Sob esse viés, esquecem que os principais protagonistas, na formação inicial, são os próprios professores em formação, que acabam desconsiderando ou minimizando a relevância do contexto escolar, da cultura escolar, dos saberes dos professores e dos alunos.

Assim, a construção de um percurso para a formação dos professores e professoras, que prestigiem as novas exigências sociais da atualidade, deve articular-se diretamente a capacidade de desenvolver e exercer no outro a cidadania, em uma formação mais ampla, englobando valores e atitudes e não apenas a reprodução de tarefas.

## Referências

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, p. 343-360, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

CARVALHO, Larissa Camacho. Rui Barbosa e a reforma do ensino primário. **Revista Biblos**, v. 16, p. 145-156, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. **Actas e trabalhos**. Rio de Janeiro: v. 1. 342 p. 613.94 C76. Reg. 8328/06 ex. 3, Rio de Janeiro, 1929. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibco-c\\_r&pagfis=9788](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibco-c_r&pagfis=9788).

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. **Fundamentos pedagógicos educação física**, v. 2, 1987.

FIGUEIREDO, Juliana Frâncica; HUNGER, Cynthia Franca; APARECIDA, Dagmar. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de educação física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 189-198, 2010.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas**: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70. 2002. 173f. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAUCHE, R. **Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor**. Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2001.

GOELLNER, Silvana V. **O método francês e a educação física no Brasil**: da caserna à escola. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

KELLY, Celso. O civismo da educação física. **Revista de Educação Física**, ano X, n. 51, fev. 1942. Disponível em: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/images/19421.pdf>

MALINA, A.; AZEVEDO, Â. C. B. Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ENEFD. In: OLIVEIRA, V. M. **História oral aplicada à educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Central - Universidade Gama Filho, p. 11-32, 1998.



MARINHO, Inezil Penna. O conceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposição ao conceito anátomo fisiológico. **Boletim de Educação Física**. Rio de Janeiro, IV (10), p. 7-29, agosto. 1944.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de educação Física a Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1996.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 32, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Monstros ou heróis?: Os currículos que formam professores de Educação Física**. Phorte Editora LTDA, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIRES, Roberto Gondim. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 11, n. 10, 2006.

RAMOS, Jayr Jordão. **Exercícios Físicos Na História E Na Arte**. Ibrasa, 1983.

SANTOS, W. L. P. *et al.* Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 69-82, 2006.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias. Autores Associados, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.





# PARTE II

**Educação para o patrimônio,  
cultura e relações ético-raciais**



# Mestre tem que arrespeitar: mestras da cultura tradicional do Cariri cearense

*Fabiano de Cristo Teixeira e Pinho Júnior<sup>1</sup>*

## Introdução

O Cariri cearense é uma região de encontros ancestrais. Território mítico de tribos indígenas, coletividades negras e sertanejas, é um ponto aglutinador de culturas que se inter cruzam em constante diálogo, criação e recriação. Berço de civilizações antigas que deixaram seus registros em incontáveis gravuras nos sítios arqueológicos do distrito de Santa Fé, município de Crato e nos artefatos cerâmicos e líticos (utensílios utilizados pelos povos ancestrais) constantemente encontrados nos terreiros das casas e nas matas.

A arqueóloga Rosiane Limaverde relata que os fatores ambientais nesse território favorecem a vida de forma singular e que vestígios arqueológicos sugerem uma ocupação muito antiga, onde a interligação entre os aspectos naturais e humanos inspira com maior intensidade a criatividade, expressa nas manifestações culturais, artísticas, no patrimônio imaterial e nos mestres da cultura (LIMAVERDE, 2015, p. 85-86).

Também é evidenciada uma significativa presença da população negra que pode ser notada

no patrimônio histórico-cultural material e imaterial das principais cidades da região: na organização de quilombos, na construção arquitetônica das cidades, nas manifestações religiosas, nas diversas práticas culturais, como o reisado, o coco, as congadas, na religiosidade, dentre outras (NUNES; CUNHA JR., 2013 *apud* NUNES; SIQUEIRA, 2017, p. 432).

Esses fatores compõem o cenário que apresenta o Cariri cearense como um caldeirão multicultural vivo e pulsante, berço de inúmeras tradições culturais de resistência e artistas populares que dominam, resguardam e desenvolvem ativamente saberes afro, indígenas e sertanejos, sendo reconhecidos nas comunidades e, mais atualmente, por instituições do Estado como Mestras e Mestres da Cultura.

Apesar de toda a atmosfera mítica, mística, festiva, da exuberância natural e do multicolorido artístico que identificam a região, sua dinâmica social não escapa aos problemas de gênero, obviamente interseccionados pelas categorias de raça, classe, religiosidade e sexualidade, presentes na construção histórica das sociedades sertanejas no nordeste brasileiro. A região é conhecida por altos índices de feminicídio, tendo registrado 228 assassinatos de mulheres por seus companheiros ou ex-companheiros de 2001 a 2014 (GRANGEIRO, 2017, p. 12) e continua apresentando casos que assustam pelo desprezo à existência feminina e transfobia, como nos acontecimentos recentes do assassinato, em praça pública, da professora Silvana em Crato (2018) e da travesti Katlen em Juazeiro do Norte (2017).

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo - Residência Agrária pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) e educador musical graduado pela UFCA. fabianodecristojr@gmail.com Crato, Ceará, Brasil.

As violências que também ocorrem no âmbito doméstico com agressões, injúrias, estupro e abusos, muitas vezes acontecem de forma velada e normalizada resultando na invisibilização de saberes, fazeres e méritos de mulheres, principalmente mulheres negras, nos mais diversos campos de atuação social. Nesse contexto é que inserimos as Mestras e brincantes dos folguedos da cultura popular caririense. Mulheres que historicamente trabalham por desenvolver e manter vivas as expressões da arte popular em coletividades espalhadas pelas zonas rurais e periferias urbanas dos municípios caririenses. Muitas vezes sem serem reconhecidas como guardiãs de saberes, quase nunca denominadas de Mestras da cultura e constantemente sofrendo as pressões por desempenharem os tradicionais papéis sociais construídos para as mulheres, reclusas à vida privada e doméstica.

Nesse trabalho buscaremos relatar algumas experiências de grupos liderados por mulheres no Cariri cearense, refletir acerca da contradição entre a participação dessas mulheres na manutenção de tradições culturais e o reconhecimento incipiente delas como Mestras da cultura, além de dialogar com autoras e autores que trabalham na perspectiva do feminismo negro, do empoderamento feminino e das questões de gênero.

## **Tesouros vivos e representatividades ocultadas**

O Estado do Ceará desenvolve desde 2004 uma política pública de salvaguarda do patrimônio imaterial baseada no reconhecimento do trabalho e do saber de Mestres e Mestras, a partir do programa Tesouros Vivos da Cultura (Lei Estadual nº 13.842 de 27 de novembro de 2006) promovido pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT CE). O programa objetiva registrar, reconhecer e incluir os Mestres e Mestras das tradições populares em um conjunto de ações que vão desde o recebimento de um auxílio financeiro mensal e vitalício, titulação de Notório Saber expedida pela Universidade Estadual do Ceará, até o atendimento prioritário em editais e projetos da Secretaria de Cultura do Estado e participação do encontro anual Mestres do Mundo.

Essa iniciativa já contemplou 106 Mestres e Mestras e 16 grupos ou coletividades. Quando analisamos os dados dessa ação no que diz respeito à representatividade do Cariri e à distribuição dos títulos por gênero, encontramos os seguintes quadros:

Dos 106 diplomas emitidos 34 foram para mulheres (32%) e 72 para homens (68%). Os diplomas emitidos para contemplados no Cariri somam 46 do total (43%), onde apenas 10 são mulheres (22% dos diplomados do Cariri e 9% do total) e 36 homens (78% dos diplomas da região e 34% do total).

Em todas as situações as mulheres estão menos representadas que os homens, quadro contraditório quando analisamos, por exemplo, os 16 diplomas emitidos para grupos e coletividades. Nesse caso o Cariri soma 06 grupos e 01 coletividade contemplados (44% do total), mas apenas os Penitentes de Genezaré (Assaré) são liderados predominantemente por homens. Os demais grupos têm a presença de mulheres em quadros de liderança, seja nas atividades de gerenciamento e organização, seja na condução artística e ritualística ou seja no direcionamento espiritual, sendo que, em alguns casos, são formados integralmente por mulheres. Abaixo apresentamos uma pequena síntese dos 05 grupos e 01 coletividade contemplados que apresentam essa característica.

Reisado Discípulos de Mestre Pedro, mais conhecido como Reisado dos Irmãos (Juazeiro do Norte) foi fundado pelos irmãos Antônio e Raimundo Evangelista. É um Reisado de Congo masculino, mas tem todo o seu gerenciamento, com relação à organização dos trajes, entremeios, coroas, espadas, instrumentos, agendamento de apresentações, documentação comandado por Maria Auxiliadora Sousa Evangelista, mais conhecida como Dôra. Dôra é a titular do diploma concedido pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, figurando como responsável pelo grupo, mas o destaque de liderança ainda é creditado aos irmãos Antônio e Raimundo

Evangelista, principalmente a Mestre Antônio que recebeu em 2019 o título individual de Tesouro Vivo, o que o concedeu provimentos de um salário mínimo mensal por tempo vitalício e uma série de atendimentos específicos em programas, editais e programações da SECULT CE.

**Figura 1** - Mestra Dôra cuidando dos adereços do Reisado Discipulos de Mestre Pedro



**Fonte:** Portal ceara.gov.br

O Grupo de São Gonçalo da Comunidade do Horto (Juazeiro do Norte), apesar de estar, no momento, sob a responsabilidade de Leôncio Alves dos Santos, tem como grande referência de liderança espiritual e da coletividade a negra alagoana Maria Dolores dos Santos, a Madrinha Dodô, tida pelo grupo de devotos de São Gonçalo da Colina do Horto como uma reencarnação de Nossa Senhora das Dores e conhecedora dos segredos da boa morte (AMORIM, 2012, p. 478-479).

**Figura 2** - Madrinha Dodô



**Fonte:** Portal cidadefmsantabrigida.com.br

Grupo de Incelenças do Sítio Cabeceiras (Barbalha), formado integralmente por mulheres que conhecem o ofício de entoação de cânticos para a encomendação das almas dos parentes e entes da comunidade e das circunvizinhanças que ao falecerem têm como último rito de passagem esse solene acompanhamento.

**Figura 3** - Grupo de Incelenças de Barbalha



**Fonte:** Portal coisadecearense.com.br

Reisado Nossa Senhora de Fátima (Juazeiro do Norte), Reisado de Congo liderado por Mestra Maria de Fátima Monteiro Cosmo, negra moradora do bairro Romeirão, periferia de Juazeiro, conhecedora do ofício de rezadeira e mezinheira (pessoa que manipula ervas, cascas, sementes e outros artigos naturais para a produção de remédios caseiros). Mestra Fátima viveu a maior parte de sua vida sob a identificação de esposa do Mestre Sebastião Cosmo, Mestre de Reisado contemplado individualmente pelo programa Tesouros Vivos em 2007. O reconhecimento de Mestra Fátima pelo mesmo programa só se deu através de seu grupo, cinco anos depois, em 2012. Nessa categoria não há o repasse mensal de auxílio financeiro. A mestra faleceu em 2021 sem ter recebido o título individual de Tesouro Vivo da Cultura Cearense pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará.

**Figura 4** - Mestra Fátima Cosmo



**Fonte:** Livro Terreiro da Tradição. Foto de Davi Pinheiro

78

O mesmo acontece com a Mestra Cícera Flatenara Azarias da Silva que representa o Reisado Mirim Santo Expedito de Juazeiro do Norte. Flatenara, ou Nara como é conhecida é uma negra filha e neta de Mestres de Reisado, excelente jogadora de espadas (qualidade indispensável ao Mestre ou Mestra dessa brincadeira) que desempenha esse papel de igual para igual com homens, seja no seu grupo, seja quando dos encontros de reisados nas ruas durante as atividades de Quilombos (saídas dos reisados nas ruas, passando de casa em casa durante todo o dia nas datas de Natal, ano novo e Dia de Reis). A jovem é a Mestra mais nova dentre todos os contemplados pelo programa Tesouros Vivos, é mãe e formada em curso técnico em enfermagem.

**Figura 5** - Mestra Flatenara Silva



**Fonte:** Vandson Domingos

Associação dos Artesãos da Mãe das Dores e do Padre Cícero também de Juazeiro do Norte é a única coletividade contemplada pelo programa e tem a presença das mulheres desde seu nascedouro, quando foi criada a partir da mobilização



de artesãs por parte de freiras católicas com o objetivo de se fortalecerem quanto grupo produtivo, gerindo seus negócios e abolindo os atravessadores que comercializavam seus artesanatos obtendo lucros que não eram revertidos ao grupo.

Essa grande disparidade de representantes homens e mulheres dentro do programa Tesouros Vivos reflete um aspecto anterior que já se apresenta nas inscrições de mulheres no edital de seleção. No ano de 2018, por exemplo, essas inscrições delas somaram 25% do total de propostas e o resultado da seleção teve um percentual de 27% de mulheres, 03 entre os 11 contemplados para receberem o título em 2019. Essa representatividade desigual denuncia muito da realidade de invisibilização da mulher nas atividades de âmbito público como se caracterizam as artes performáticas que compõem o maior número de tradições culturais contempladas nessa iniciativa da SECULT CE.

Temos um exemplo representativo dessa realidade relatada pelo professor e pesquisador Gilmar de Carvalho que desenvolve, há anos, uma extensa pesquisa de registro dos rabequeiros do Ceará. Com dois livros já publicados onde faz um inventário desses músicos sertanejos, conta hoje com uma lista de 184 nomes, onde figura apenas uma única mulher, Dona Ana Soares de Umari, no Cariri cearense. Mais uma vez podemos ver como as questões de gênero influenciam no protagonismo de mulheres em atividades que tenham uma característica de âmbito público como no caso de uma arte performática. Carvalho e Sousa registram parte da história da rabequeira que evidencia essa realidade.

Formou uma banda com as irmãs Maria (pandeiro) e Honorina (triângulo). Tocava rabeça em casa e sanfona nas festas. No repertório músicas dos anos 1960, xote, baião, valsa, choro e Luiz Gonzaga. Animavam as quadrilhas juninas e os "caretas" da Semana Santa. A banda se desfez quando elas casaram (CARVALHO; SOUSA, 2018, p. 22).

79

Dona Ana Soares, já com 82 anos, nunca deixou de tocar rabeça, mostrando sua ligação com o instrumento e sua resistência enquanto ser, mulher, artista, Mestre da cultura. Casou-se com 32 anos, portanto, se não largou a prática de tocar instrumento por cinquenta anos, teria realmente desfeito o grupo musical com suas irmãs, não fosse a pressão social por assumir seu papel de esposa, dona de casa, mulher do lar?

Barreto, Araújo e Pereira (2009) apresentam como as definições de papéis sociais são mediadas pelas questões de gênero e como esse conceito "nos ajuda a compreender o modo de organização da vida social, tanto no espaço público quanto na esfera privada" (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 55). As autoras alertam para como, historicamente, os espaços públicos foram sendo ocupados pelos homens, cidadãos, restando às mulheres o confinamento da vida privada e doméstica, alimentando e refletindo, ao mesmo tempo, o que se conceitua como divisão sexual do trabalho. As autoras ainda expandem essa reflexão para denunciar como as sociedades regulam o padrão de comportamento feminino, julgando e condenando depreciativamente a ocupação de espaços por mulheres na atualidade.

A divisão do "espaço público e privado" pode ser percebida, por exemplo, quando se quer insultar uma mulher. Ela é chamada de "mulher da rua", "vadia", "puta", em oposição à "mulher da casa", "mulher ou moça de família", "santa", "do lar". A oposição "rua x casa" é particularmente interessante para percebermos como os gêneros masculino e feminino estão associados a cada uma dessas instâncias, conformando a divisão entre o mundo da produção (masculino) e o da reprodução (feminino) (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 55).

As Mestras aqui citadas vivenciam os desafios de desempenharem os papéis sociais e os trabalhos atribuídos às mulheres, mães, avós, esposas, negras das periferias, que por vezes criam filhos e netos abandonados pelos

pais, ou perdem outros filhos e netos para a violência policial ou da vida no crime, organizam a casa, o alimento e a roupa para os homens de suas famílias poderem sair para o convívio social no âmbito público, cuidam dos filhos de famílias brancas enquanto outras mulheres cuidam dos seus e, mesmo assim, se dedicam a serem guardiãs de saberes culturais valiosos da gastronomia, do artesanato, da arte e da espiritualidade. São Mestras na cultura porque são Mestras na vida.

Nunes e Siqueira (2017, p. 438) consideram a importância dessas mulheres para a difusão da cultura local, uma vez que, quando não dançam nos grupos performáticos, ainda assim são responsáveis pela organização e manutenção destes, costurando, bordando ou acompanhando-os nas apresentações. A autora e o autor apontam também para pesquisas realizadas entre 2012 e 2014 onde constatam

A forte presença de mulheres nos espaços culturais de matriz africana e que são elas as principais mediadoras e detentoras da memória afrodescendente na Região do Cariri cearense (NUNES, SIQUEIRA, SILVA, 2012): são as mezinheiras, as rezadeiras, as feirantes, as mães de santos, mulheres ativistas que lutam contra o racismo no espaço da militância e nas escolas (NUNES; SIQUEIRA, 2017, p. 438).

Essa constatação mostra que as mulheres negras do Cariri cearense buscam um protagonismo que vai muito além dos papéis tradicionalmente construídos a partir da divisão sexual do trabalho e demais questões de gênero. A figura da mulher negra, moradora das periferias e atuante nas manifestações da cultura popular nos faz lembrar ícones como Tia Ciata, protagonista da popularização da música urbana do Rio de Janeiro, principalmente o samba e o choro, que recebia em sua casa (também terreiro de candomblé) na região da cidade conhecida como Pequena África (Praça Onze), os bambas da transição do século XIX para o XX. Para Lélia Gonzalez

Ela é o maior símbolo da alegria, do bom humor, do espírito descontraído da negra que trabalha duro, é objeto das maiores desigualdades, das maiores injustiças, dos maiores sofrimentos, mas não deixa de ir ao samba pra “*sacudir o esqueleto*” (mesmo que tenha que acordar cedo no dia seguinte, pra enfrentar a “*cozinha da madame*”) (GONZALEZ, 2018, p. 120).

Tia Ciata exibe em seu perfil uma característica comum de muitas mulheres, principalmente das Mestras de cultura do Cariri cearense, o empoderamento feminino. Essa característica comum aos protagonistas de movimentos sociais, de lutas por direitos de grupos excluídos, subalternizados, está presente nas agendas do movimento negro, dos movimentos de luta por terra, dos LGBTQI+ e do movimento de mulheres e se expressa mesmo naquelas que não são filiadas a algum grupo organizado, mas que vivenciam e protagonizam um feminismo orgânico, fruto da força pessoal, da resistência e da consciência visceral de seu lugar no mundo, sua essência humana, sua dignidade.

## **O empoderamento feminino nos grupos de tradição do Cariri**

Para Costa (2000, p. 42) “empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir”. Esse enunciado é bastante adequado para contemplar a realidade das mulheres caririenses envolvidas com os grupos de tradição popular, sobretudo as Mestras desses

coletivos, sejam as reconhecidas sob esse título, sejam aquelas que desempenham esse papel sem serem reconhecidas nos grupos, em suas famílias, nas comunidades ou mesmo perante o Estado.

A autora relata que o termo é usado pelo movimento de mulheres desde os anos setenta e que para as feministas “o empoderamento compreende a alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição de subordinada das mulheres como gênero. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões coletivas e de mudanças individuais” (COSTA, 2000, p. 42). Ora o próprio reconhecimento de uma mulher como Mestra de um coletivo já opera o processo de rompimento com a condição de subordinação. Quando essa mulher se instrumentaliza de saberes específicos, apreendidos, estudados e desenvolvidos com seriedade e dedicação e se coloca no lugar ativo de servir a uma coletividade, não de forma submissa, mas honrada, ativa e solidária, ela colabora com as transformações no campo de sua formação humana (individual) e das lutas pelo bem-estar e garantia de direitos de no contexto em que vive (coletivo).

A existência de grupos femininos dentro da dinâmica das tradições populares no Cariri cearense se apresenta, ao mesmo tempo, como uma ruptura de paradigmas hegemônicos e uma oportunidade para o protagonismo de mulheres de várias gerações. Um dos tabus que primeiro foi desafiado por mulheres na região foi o de as mesmas não poderem brincar nos grupos de Reisado, Coco, Maneiro-Pau ou Banda Cabaçal. Em algumas dessas tradições isso ainda persiste como é o caso das Bandas Cabaçais que formam um tipo de conjunto musical muito típico e difundido na região e que só temos conhecimento de uma única mulher participante, Maria de Miguel, filha do falecido Mestre Miguel Francisco da Rocha, que desde muito jovem participa da Banda Cabaçal Padre Cícero de Juazeiro do Norte. Esse caso se assemelha com o da Rabequeira Dona Ana Soares, mas com uma diferença: a lista de rabequeiros apresentada por Carvalho e Sousa (2018) só inclui o que os autores chamam de “rabequeiros da tradição”, opção de recorte metodológico que não contempla jovens rabequeiros ou rabequeiros urbanos, excluindo, portanto, outras mulheres como Sidália Maria Martins Silva, rabequeira da Orquestra Armorial do Cariri e do grupo Meio do Mundo (Juazeiro do Norte). No caso das Bandas Cabaçais realmente não temos conhecimento de outra mulher.

Essa realidade, no entanto, não acontece da mesma forma nos reisados da região. Um dos principais exemplos e pioneiro vem da experiência de Mestra Margarida (Maria Margarida da Conceição), Mestra de Guerreiro, um tipo de reisado, típico de Alagoas, que no Juazeiro do Norte assume forte influência dos Reisados de Congo da região. Montou um grupo feminino em meados do século XX, quando ainda era menor de idade e até hoje persiste na ideia de brincar com outras mulheres. É dela a música que aparece no título desse trabalho onde canta: *Esse guerreiro é de moça, mestre tem que arrespeitar (sic)*. Segundo Nunes (2008, p. 04)

Esta senhora, mestra mais antiga de Juazeiro do Norte é considerada a mestra dos mestres por muitos brincantes de reisado. Natural de Alagoas chega nesse município em 1940 com sete anos de idade. Nesta época ainda não era brincante, mas conhecia a dança de seu estado de origem.

Tenório (2018) realizou entrevistas com as participantes do grupo de Mestra Margarida (Guerreiro de Santa Joana D'Arc), onde buscou “analisar na história de vida o processo de empoderamento feminino a partir das relações de gênero que foram sendo estabelecidas no Guerreiro de Santa Joana D'Arc” (TENÓRIO, 2018, p. 12). A autora colheu um rico acervo de depoimentos revelando histórias de vida de mulheres de várias idades, mães, trabalhadoras da arte, do artesanato e de áreas como o comércio de bens e serviços que atribuem às suas vivências no grupo, uma série transformações pessoais que são oportunizadas pelo exercício da organização coletiva, pelas experiências de estarem em evidência em programações culturais locais e até em outros estados e, principal-

mente, pelo exemplo de mulher e liderança de Mestra Margarida. Os depoimentos evidenciam os processos de empoderamento feminino desenvolvidos no grupo.

Como é frisada nas falas, a participação feminina no Guerreiro é uma conquista das mulheres, uma forma de demonstrar o poder feminino dentro da cultura popular, de evidenciar as suas características e condições de está articulando a formação cultural de sua comunidade, sendo esta, uma forma de empoderamento (TENÓRIO, 2018, p. 47).

Atualmente há um expressivo número de reisados e guerreiros femininos na região do Cariri cearense como, por exemplo, o Guerreiro Maria Madalena, o Reisado Nossa Senhora de Fátima e o Reisado Decolores de Mestra Mazé Luna, mas há também nos grupos de Coco da região uma inversão do paradigma mantido há até pouco tempo. Atualmente há mais grupos de Coco formado integralmente por mulheres do que os tradicionais dançados em pares homens/mulheres. Esse artefato interessante tem revelado estratégias como as de as integrantes se revezarem com trajes femininos e masculinos em lembrança aos grupos mais antigos e a opção pelos chamados “Coco das Mulheres”, onde as participantes relatam abertamente preferirem não aceitar homens para preservar um espaço de lazer e convivência feminina raro para elas. Dentre os grupos com mais expressão temos o Coco das Mulheres da Batateira, Coco da SCAN, Coco do Sítio Quebra da Mestra Maria da Santa (todos de Crato) e o Coco Frei Damião de Juazeiro do Norte, comandado pela Mestra Marinês Pereira do Nascimento.

A Mestra acompanha essa tradição desde a infância, dentro da sua família, vivenciando e sendo protagonista de transformações que incluíram as mulheres valorizando sua participação como lideranças ativas de novos grupos. O depoimento de Mestra Marinês, filmado pelo fotógrafo e realizador audiovisual Hélio Filho e publicado pela Prefeitura de Juazeiro do Norte (disponível na plataforma Youtube) revela uma consciência de empoderamento plena de aspectos como a ruptura com o patriarcalismo, empatia, igualdade e valorização da diferença.

na minha família a mulher não poderia dançar no Coco porque eles criaram esse tabu há mais de 60 anos e, de repente, eu entrei na história do Coco e quis mudar [...] e eu fiz isso num foi pra mostrar pro povo que eu tinha mais coragem que as outras mulheres. Não, pelo contrário, pra mostrar pra maioria das pessoas que tinha na mente que a mulher não poderia assumir um grupo de cultura [...]. Mas eu gostaria muito que a sociedade inteira desse mais apoio à mulher, em qualquer atividade que ele venha exercer. Meu coco é formado só por mulher. Não significa que o homem não possa participar. É só pra ter a diferença e mostrar para o Brasil inteiro que nós mulheres temos capacidade. Será que a mulher só tem capacidade de assumir a responsabilidade de uma casa? Não, a mulher tem capacidade de fazer muito mais (NASCIMENTO, 2017).

Sérgio Ariel Gonzalez (2014) relata como o marido de Mestra Marinês também rompe com o padrão machista. Enquanto a Mestra realiza a coordenação e direção técnica do grupo, Luiz prepara lanches para as integrantes, faz o café e lava a louça. Ações colaborativas onde Marinês se empodera e Luiz se enriquece como ser humano (GONZALEZ, 2014, p. 38).

## Considerações finais

É esperado, embora não desejado, que uma região no centro do semiárido nordestino, habitada e constituída socioculturalmente sob o contexto dos ciclos econômicos sertanejos, tendo sofrido as influências marcantes das elites brancas, católicas concentradoras de terra, dinheiro e poder político e religioso, produtoras e reprodutoras dos padrões hegemônicos, racistas, machistas e patriarcais, encontrar-se a mulher, enquanto gênero, em posição de submissão e desigualdade em relação aos homens, além das condições de exclusão social ainda mais acentuadas para as mulheres negras, periféricas e historicamente invisibilizadas.

Esse contexto não justifica, mas dá elementos de análise e resistência para conhecermos e lutarmos contra as causas de tantas violências que destacam o Cariri cearense como região onde mulheres são constantemente (e barbaramente) assassinadas, incluindo a essas estatísticas as mulheres trans aumentando ainda mais a triste realidade.

Dentre tantos espaços de organização temos o universo dos grupos de cultura popular, atuantes nas periferias e zonas rurais da região, onde mais se agravam as tensões e demandas por garantias de direitos. Nesse âmbito encontramos a força e liderança de mulheres Mestras da cultura atuando na preservação e continuidade de saberes e fazeres seminais para a coesão das comunidades onde vivem, sendo agentes ativas de transformações que desequilibram e redistribuem as estruturas de poder, dando fôlego extra para as lutas populares.

As Mestras já começam a encontrar espaço de reconhecimento se apropriando de leis e programas do Estado (como no caso do programa Tesouros Vivos da SECULT CE), mas não se limitam e tocam suas atividades de forma orgânica junto a outras mulheres e homens, dando exemplo de arranjos socioculturais antirracistas e antissexistas.

Assim vemos crescer na região do Cariri cearense expectativa por ações no campo das políticas públicas e da educação que correspondam com os horizontes apresentados por esses grupos, forjados nas lutas pela existência, pelo direito à terra, pelo reconhecimento dos saberes afro e indígenas, pelo protagonismo das mulheres, que abrem caminho para o novo paradigma de bem-estar, de decolonização do conhecimento, de identidade, empoderamento e afirmação positiva.

## Referências

AMORIM, Siloé. The Pilgrimsto Madrinha Dodô (Penitence and Pilgrimages). **Vibrant**, v. 9, n. 2, p. 468-512, Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, jul.-dez. 2012. Disponível em: [http://www.vibrant.org.br/downloads/v9n2\\_amorim.pdf](http://www.vibrant.org.br/downloads/v9n2_amorim.pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria E. **Gênero e diversidade na escola. Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.

CARVALHO, Gilmar; SOUSA, Francisco. **Tirinete. Rabecas da tradição**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

COSTA, Ana A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. In: Seminário de aprofundamento do trabalho com gênero no Pró-Gavião. Textos de apoio. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM/UFBA. Vitória da Conquista. 2000. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/textosapoio1.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2019.

GONZALES, Lélia. De Palmares às escolas de samba, temos aí. *In: Primavera para as rosas negras*. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Sergio A. **O empoderamento feminino e a cultura popular tradicional no desenvolvimento sustentável. Estudo de Caso do Grupo de Coco Frei Damião de Juazeiro do Norte**. 2014. 146 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Cariri, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável - PRODER, 2014. Disponível em: <http://sites.ufca.edu.br/proder/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/0015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

GRANGEIRO, Claudia R. P. **Os símbolos fálicos, o amor romântico e o casamento**. 2017 (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

LIMAVERDE, Rosiane. **Arqueologia social inclusiva**. A Fundação Casa Grande e a gestão do patrimônio cultural da Chapada do Araripe. 2015. 447 p. Tese de Doutorado (Doutoramento em Arqueologia), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/28110>. Acesso em: 16 maio 2022.

NASCIMENTO, Marinês P. **Vitórias Cotidianas - Mestra Marinês do Coco Frei Damião**. 2017 (4m31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KU2EJL3pk8>. Acesso em: 13 dez. 2019.

NUNES, Cícera. **Cultura de base africana em Juazeiro do Norte-CE: um estudo sobre a participação feminina no Reisado** (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 25-28 ago. 2008. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Cicera\\_Nunes\\_69.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Cicera_Nunes_69.pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.

84

NUNES, Cícera; SIQUEIRA, Luiz C. C. As mulheres negras e a produção cultural de matriz africana no Cariri cearense. *In: BATISTA, Maria T. O.; ARAÚJO, Francisco. R. D.; LOPES, Wiama de J. F. (Org.). Desafios da inclusão e diversidades na formação docente: desdobramentos e potencialidades*. Fortaleza: Eduece, Imprece, P 431-448, 2017.

TENÓRIO, Bárbara B. **O Guerreiro de Santa Joana D'Arc: as relações de gênero e o processo de empoderamento feminino**. Monografia de graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Curso de Licenciatura em Educação Física. 56 p. Juazeiro do Norte, 2018.

# Educação patrimonial e a atuação docente: reflexões sobre o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri (1985-2016)

*Edilânio Rodrigues Macário<sup>1</sup>  
Josier Ferreira da Silva<sup>2</sup>*

## Introdução

Refletir sobre as questões que cercam o trabalho do professorado na contemporaneidade tem se tornado problema indelével nos mais diversos campos da educação, o que se estende nas suas mais diversas esferas e espaços. Isso vai além de muitas problemáticas e nos convoca e tentar compreender suas funções enquanto tal no espaço escolar.

Ao tratar da temática da educação patrimonial em Santana do Cariri, notamos a incomensurável presença do Museu de Paleontologia enquanto monumento destacado regionalmente e que pode contribuir grandiosamente para a educação de Santana do Cariri. Algumas questões se sucedem a fim de buscar entender o ofício do magistério: Como trabalhar com a teoria dentro da prática? Eis um dos grandes desafios do professorado na contemporaneidade, pois incita a diversas discussões, entre consensos e dissensos presentes no espaço escolar. Isso requer uma análise sistemática e aprimoramento sobre os conhecimentos acerca da docência, assim como uma reflexão e análise sobre as faces que o professor vem adquirindo enquanto reflexivo e pesquisador.

Sobre esta ponte que realizamos entre teoria e prática, vale assinalar a contribuição de Bauman (2013, p. 25), ao destacar que:

O único propósito da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam de instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”.

Sob esta perspectiva e situados dentro de uma sociedade capitalista e tragada pelo neoliberalismo implantado e consolidado, pensar a função da escola e do professor se torna algo extremamente necessário no tempo presente. As relações com o Museu podem se constituir como significativamente profícuas, pois permitem o trabalho com diversas esferas e teias conceituais: tempo, memória, história, passado, identidade.

É oportuno dizer que “o professor tem um papel estratégico nesse processo, uma vez que é o mediador entre os alunos e o conhecimento” (COSTA, 2009, p. 60). Com base nisso, as vivências e experiências no Museu podem se caracterizar como uma ação docente muito além de uma mera visita para ver a exposição de fósseis.

1 Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: macario1500@gmail.com.

2 Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: josiers@hotmail.com.

Com este viés, o estudo do Museu numa visão voltada para a ação docente, da valorização do patrimônio e do desenvolvimento da pesquisa no município converge para um objetivo central a que nos destinamos: instigar um reconhecimento do patrimônio histórico ali presente diante da dimensão que este tem ganhado no tempo enquanto instituição que resguarda, informa e detém uma parte do passado da Terra.

O Museu de Paleontologia ganha dimensões simbólicas na cidade de Santana do Cariri, a qual é agraciada com os vários turistas que vêm de todo o mundo para admirar suas belezas fossilíferas resguardadas. Ali se encontra presente vestígios de um importante recorte da história do Ceará, o qual poderíamos denominar como a pré-história cearense, dadas as excelentes condições de preservação dos fósseis, nas popularmente conhecidas “pedras de peixes”. É a história marcada nestes artefatos e que carregam simbologia notável no tempo presente.

Para tanto, este monumento de valor inestimável consegue permear memórias diversificadas na cidade, quando seus moradores lançam variadas representações para o mesmo e isso acaba ajudando a tecer a sua memória histórica e a identidade local ao longo do tempo. Os elos que unem presente e passado estão permeados pelo sentimento de identidade e pertencimento ao lugar, e consequentemente, no Museu de Paleontologia presente na cidade.

Com efeito, Delgado expressa que:

A memória traduz registros de espaços, tempos, experiências, imagens, representações. Plena de substância social, é bordada de múltiplos fios e incontáveis cores, que expressa a trama de existência, revelada por ênfases, lapsos, omissões (2010, p. 61).

86

Deste modo, o trabalho docente frente ao Museu de Paleontologia de Santana do Cariri pode se caracterizar enquanto um aporte muito importante para se trabalhar a educação patrimonial no município. A valorização e preservação da memória, a construção da identidade a partir do sentimento de pertencimento se configuram como dimensão subjetiva alinhada ao sentimento de estima e afetividade presente sobre o referido monumento.

## **0 Museu de Paleontologia e a sua história**

Santana do Cariri é uma cidade situada na região sul do Ceará, abrangendo uma área de 923km<sup>2</sup>, com uma população de aproximadamente 17.170 pessoas<sup>3</sup>. Relatos de moradores mais antigos da cidade comprovam a ideia de que muitas riquezas foram levadas para o exterior, tendo sido instrumentos de enriquecimento para muitos que chegavam ali e se apropriavam das riquezas fósseis do lugar. Tais riquezas são reconhecidas mundialmente pelo seu bom estado de conservação e preservação.

Assim, conforme notamos, as expedições pelas terras caririenses já despertavam certo interesse daquele pesquisador pelas “pedras de peixes” preservadas pelo Museu de Paleontologia de Santana do Cariri. Sua visita àquelas terras tinha “o fim de procurar nas suas imediações um depósito de peixes fósseis, que me informaram existir” (GARDNER, 1975, p. 99).

Nesse sentido, a história do Museu de Paleontologia de Santana do Cariri teve início por volta de meados da década de 1950, cuja década em tela abrigava na cidade um estabelecimento comercial conhecido como Bar Cidade, de propriedade do Sr. Antônio Cidade. Todavia, o edifício em si foi construído durante a década de 1920,



sob os auspícios do Boticário Joaquim Ferreira Lima<sup>4</sup>. Durante mais de cinquenta anos ficou sendo usado como centro polarizador da vida social da pequena cidade: era ponto comercial, sede do melhor botequim e dormitório dos visitantes e turistas.

Logo abaixo veremos uma representação do que era este prédio nesta época, a partir de uma fotografia retirada nos festejos alusivos ao dia da Independência do Brasil em Santana do Cariri:

**Foto 1** – O chamado “Bar cidade”, na década de 1950, que se tornaria o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri em 1985



**Fonte:** Museu de Paleontologia de Santana do Cariri (URCA)

A imagem nos apresenta, na parte de trás, o espaço em que se localizava o Museu na década de 1950, ao tempo que possibilita o deslocamento do leitor para o campo de visualização iconográfica da espacialidade no tempo. Isso contribui para termos uma noção do que era o local anteriormente à instalação do Museu, corroborando para a história do prédio museal.

Nesse particular, o estabelecimento foi reformado em 1980, passando a ser o Museu de Paleontologia da URCA, o qual foi criado formalmente em 1985, pelo projeto de Lei Nº 173/85, de 18 de abril de 1985, do Sociólogo e prefeito do município na época, Dr. Plácido Cidade Nuvens. Tal projeto foi aprovado no mesmo dia em sessão da Câmara Municipal, virando Lei com o Nº 197/85, com o intuito de dar suporte aos pesquisadores que chegavam buscando entender um pouco mais sobre os fósseis da Bacia Sedimentar da Chapada do Araripe<sup>5</sup>.

## **O árduo trabalho com a educação patrimonial e suas relações com a educação**

Pensando na dimensão grandiosa que o Museu abarca na região caririense, faz-se mister que os professores e as instituições problematizem os seus lugares de memória em sala de aula, devendo se ater também as subjetividades ali encontradas. A própria prática docente pode se constituir como objeto de pesquisa, pois pode aliar experiências e vivências nesses lugares para refletir sobre a prática. Daí o professor ser também um professor pesquisador.

Necessário focar na importância de se trabalhar a Educação Patrimonial nas escolas, tendo em vista a parceria com o Museu com vistas a oferecer maiores conhecimentos sobre tal espaço para os alunos. No que concerne a tal questão, entendemos a necessidade de se dizer que “ao trabalharmos questões referentes ao patrimônio no

4 Era tido como um humanitário e farmacêutico prático de relevante folha de serviço à comunidade regional.

5 Localizado no Sul do Ceará, a Bacia Sedimentar da Chapada do Araripe faz parte de uma peculiar região denominada de Cariri, em meio ao semiárido nordestino do Brasil. Seu território abrange os municípios de Crato, Nova Olinda, Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha e Santana do Cariri, totalizando 3.441Km<sup>2</sup>. O Geopark Araripe compreende uma região de inestimável valor científico, ambiental, histórico e cultural, cujo conhecimento e interpretação revelam a origem e evolução da vida na Terra.

ambiente escolar, estamos oferecendo subsídios para a construção do conhecimento e da valorização desses bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos” (TEIXEIRA, 2008, p. 206).

Conforme a autora nos informa abaixo:

A Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes, a comunidade em geral perceba a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história. É sempre mais fácil e cômodo dar valor e significado ao que está distante de nós, e muitas vezes o que está próximo torna-se invisível e não é digno de ser valorizado e preservado (TEIXEIRA, 2008, p. 206).

Com apreço ao que foi dito pela autora, comungamos com esta ideia de que o professor deva trabalhar esse bem material em suas aulas, pois a valorização de um patrimônio história dessa natureza pode suscitar diversos olhares. Daí os docentes esbarram em questões como: o que trabalhar com a teoria dentro da prática tendo em vista o Museu de Paleontologia? O que posso analisar com uma visita ao Museu? Que elementos observar e como explorar isso?

A inquietação que nos motivou a discorrer sobre as faces que o professor adquire no tempo presente nos leva a pensar este como um intelectual que tem a responsabilidade de pensar na educação. Problematisações como essas devem surgir, pois as indagações são o primeiro passo para se buscar a prática.

A partir desse pensar, intuímos a ideia de que o Patrimônio está na memória dos habitantes do local, sobretudo nas escolas que podem trabalhar no sentido de valorização deste. Para tanto, percebemos que:

É preciso que tenhamos mestres capazes de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos que suscitem nos alunos competências e habilidades que lhes possibilitem ser leitores competentes do mundo em que vivem (PINHEIRO, 2000, p. 31).

Tal enfoque se dá no âmbito de se discutir a importância do Patrimônio aludido para o desenvolvimento santanense e seus entornos. Partindo desse princípio de valorização do Patrimônio Histórico em Santana do Cariri, percebemos que a valorização e conhecimento sobre tais exemplares fósseis demonstram a singularidade de se estudar o passado e ter como base tal empreendimento para se tomar posse dele.

Conforme atesta Pinheiro (2000, p. 41), “é preciso envolver a comunidade em ações de natureza educativa para se construir uma postura crítica, consciente, e, acima de tudo, ativa no desenvolvimento e vivência de ações cidadãs”.

Nessa linha de raciocínio, em se tratando dessa perspectiva em que se busca compreender não só a atuação do Museu nas escolas, destacamos aqui a importância de se discutir tal temática na cidade, buscando saber as apropriações dos próprios alunos em torno desse riquíssimo acervo paleontológico e memorialístico.

Para mudar o mundo é preciso conhecê-lo; ninguém muda o que não é capaz de conhecer, ninguém muda o que não conhece; a ignorância nunca foi, e nunca será, uma boa parceira de viagem. Educar, ensinar, mais do que nunca, deve ser um ato político e de rebeldia - aprender também (COSTA, 2009, p. 136).

Ampliamos o contexto de atuação da entidade, com uma abordagem diferenciada, como forma de inclusão social e participação das comunidades que se beneficiam do seu acervo e do conhecimento ali embutido, além de ter as crianças e jovens como protagonistas do processo. Conhecer o patrimônio é uma ação que possibilita a sensibilização para o enfoque central: a valorização, a preservação e o sentimento de pertença.

Logo, visualizamos, notadamente que é pela elaboração do conhecimento por alunos, professores e comunidade, de forma metódica, dialética e cotidiana que conseguimos tornar o a educação patrimonial agradável, interessante e significativa para nossas vidas.

Nesse sentido, procuramos amparo na ideia de que os estudos acerca das experiências vividas precisam ser trabalhados de forma mais constantes nas escolas da cidade, notando que este semblante da subjetividade associado com a educação. Como atestamos em Pinheiro:

Os educadores devem buscar métodos, procedimentos, estratégias e abordagens que permitam uma aprendizagem para a vida e que possibilite aos alunos pensar criticamente o mundo, sabendo posicionar-se diante de várias situações-problemas (2000, p. 37).

No trecho destacado acima, percebe-se que os alunos devem se reconhecer enquanto participantes desse processo de cidadania, conhecendo e valorizando o patrimônio histórico que têm na cidade. Dentro desse propósito, o turismo se consolida na cidade como uma prática mais consistente devido às visitas ao Museu e, sobretudo no que se refere à troca de saberes entre o visitante e o visitado.

Ora, as visitas devem ser organizadas com um dado propósito, o qual permite um olhar aprofundado com base na prática e no vivido. As sensibilidades afloram e os discentes podem experimentar o conhecido no vivido.

É imperioso destacar que é possível atribuir essa identidade cultural ao município e possibilitar essa carga de conhecimento que se pretende repassar. “No caso dos museus de história, é possível construir discursos sobre o passado das comunidades ali retratadas, passíveis de serem reelaborados e ressignificados pelos visitantes” (PACHECO, 2010, p. 153).

Para tal, sabemos que é de fundamental importância os alunos tomarem conhecimento da temática ligada à Educação Patrimonial, conhecendo melhor a história do Museu de Paleontologia da cidade. Deve-se resgatar e viabilizar uma proposta de educação pautada no estudo e maior valorização do Museu de Paleontologia com vistas a estabelecer paralelos e apoios dentro das escolas, compreendendo que este envolve artefatos fossilíferos em riquíssimo estado de conservação. Com isso, nota-se que:

É preciso que os educadores assumam esse compromisso e criem possibilidades de trabalhos teóricos e de campo para auxiliar a comunidade no processo de interlocução com a memória, com os lugares de memória e com a história local (PINHEIRO, 2000, p. 45).

Nessa perspectiva, pretendemos aqui atribuir ao ambiente da sala de aula, formas alternativas de se trabalhar com base nos novos meios e recursos que despertem no aluno e na sociedade, o desejo de compreender a importância do patrimônio histórico existentes em um lugar, neste caso, especificamente na cidade em destaque.

O enfoque abordado acima elucida o Museu como um lugar de memória, o trabalho com as afetividades e sensibilidades que despertam no aluno ou visitante a identidade ligada ao referido.

É por meio do contato com o artístico, histórico, ecológico que nasce o que se chama de uma memória cultural, seja ela individual ou coletiva, e auxiliando, de forma lúdica, jovens e adultos sobre a importância do reconhecimento de seu patrimônio, como afirma Oriá na passagem:

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu *ethos* cultural e de sua cidadania (1997, p. 138).

Hoje o Museu é sinônimo de mais investimento e cultura na cidade de Santana do Cariri sendo responsável por atrair mais pessoas à cidade. É um atrativo a mais para quem vem visitar os pontos turísticos da região e conhecer seus artefatos fossilíferos. Destacamos aqui que “o processo educativo em qualquer área do conhecimento, tem como objetivo proporcionar aos alunos a utilização de capacidades intelectuais para aquisição e uso de conceitos e habilidades” (PINHEIRO, 2000, p. 48).

Nesse sentido, o patrimônio histórico, essencialmente o Museu de Paleontologia de Santana do Cariri, reveste-se de grande importância para se constituir enquanto elemento para a construção da cidadania, o que implica direito a memória, ou seja, que todos devemos ter acesso aos bens materiais e imateriais que representam seu passado, sua tradição e sua memória.

É o que afirma Pacheco abaixo:

Os espaços de memória podem e devem planejar e desenvolver ações educativas que explorem os significados dos objetos expostos como forma de qualificar sua função social de guarda, pesquisa e divulgação da memória social (2010, p. 153).

Em vista disso, comungamos com o ideário de que é preciso levar discussões que versem sobre o patrimônio histórico na sala de aula, fazendo com que os alunos se percebam enquanto agentes históricos daquele meio, ajudando na construção identitária dos mesmos, dado que é também por meio da memória dos habitantes que faz com que eles percebam na própria estrutura da cidade, sua história, experiências e expressões cotidianas. “Ao ser reconhecida como narrativa legítima do passado de um grupo social, a memória coletiva atua como elemento constituinte de uma identidade social” (PACHECO, 2010, p. 145).

Assim, entendemos que os alunos devem ser levados a pesquisar, mapear os dados sobre o Museu de Paleontologia da cidade, percebendo seu estado de conservação e a importância desse Patrimônio, sensibilizando-os para sua importância naquela cidade. “É através do conhecimento que se criam perspectivas de conservação e preservação” (PINHEIRO, 2000, p. 49).

Partimos do ideário de que é a partir da sensibilização de que preservar é importante para conhecer, ao passo que conhecer é necessário para preservar. Com isso, o Museu de Paleontologia deve ser amplamente abordado em sala de aula, podendo se tornar o campo de debate das ideias acima referidas, uma vez que o professor deve “incluir no cotidiano da sala de aula o hábito, o gosto pela pesquisa, motivando os alunos a produzirem conhecimentos a partir da investigação” (PINHEIRO, 2000, p. 49).

Portanto, o Museu de Paleontologia é reconhecido como espaço de valor, de memórias e diferenciadas representações que servem de alicerce para construção de sua memória histórica. Logo, comungamos com a prerrogativa de que “é através do conhecimento que se criam perspectivas de conservação e preservação” (PINHEIRO,

2000, p. 49). Isso acaba provocando um ciclo benéfico à comunidade escolar e à população santanense, as quais se deparam com ares de inclusão e participação social no tocante a tal Instituição.

A função em si exercida pelo professor já o identifica e o faz pertinente a ser visto como um intelectual. Todo o conjunto de ações que o professor se alça, como o planejamento das aulas, as técnicas a serem usadas, os saberes e experiências diferenciadas, bem como a seleção de estratégias variadas para as situações de aprendizagem.

O docente se debruça sobre o conhecimento, ancorado em seleções relevantes aos alunos. É imperativo destacar que estas ações se constituem enquanto intervenções positivas em busca da autonomia do educando. Tudo isso requer uma atividade intelectual que empreenda forças do professor.

## Considerações finais

Ao pensar sobre a firme atuação docente frente ao Museu de Paleontologia, percebemos que se trata de uma ação desafiadora para diversos sujeitos envolvidos no magistério.

A Instituição ajuda a construir a identidade do povo à medida que divulga sua função enquanto local de resguardo dos fósseis encontradas na região da Bacia Sedimentar do Araripe. Essa conotação simbólica é bastante relevante para se pensar na memória histórica local, visto que não há como construir algo dessa natureza sem tomarmos posse das identidades que são tecidas.

Esta dimensão significativa no que toca à relevância dos fósseis para se conhecer a vida passada e ter acesso a tal conhecimento, qual seja imprescindível para a pesquisa e para a Ciência num âmbito geral. É imperioso salientar os debates visualizados na atualidade, qual seja, o contrabando de fósseis, bem como traduzem uma conscientização histórica quanto ao destino que deva ser dado aos artefatos fossilíferos encontrados.

Outro grande ponto a ser aprofundado será a dimensão da atuação pedagógica desta Instituição nas escolas do Município de Santana do Cariri, uma vez que os discursos colhidos imprimem um olhar que dá importância e atribuem significados simbólicos ao Museu de Paleontologia. A educação patrimonial é tema-chave a ser implantado no âmbito educacional visto ter nas terras santanenses tal espaço de memória e de história, que tem ajudado a construir bases para a produção do conhecimento, bem como sedimentado uma identidade em pleno Cariri cearense.

Em síntese, buscamos nos reportar para a importância do Museu de Paleontologia na cidade, tentando analisar variantes que ajudem a possibilitar um engajamento e maior ação docente face ao patrimônio histórico ali presente. Tais considerações são o passo para a construção de bases sólidas que autenticam a relevância do Museu para a cidade de Santana do Cariri-CE.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo/ Zigmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COSTA, Áurea. **A proletarianização do professor:** neoliberalismo na educação. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARDNER, George, 1812-1849. **Viagem ao interior do Brasil, principalmente nas províncias do Norte e nos distritos do ouro e do diamante durante os anos de 1836-1841**; tradução de Milton Amado, apresentação de Mário Guimarães Ferri. Belo Horizonte, ED. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, p. 99-122, 1975.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. **Cidades do meu Brasil**. Disponível em: <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/CE/santanadocariri>. Caracterização da cidade de Santana do Cariri-CE. Fonte IBGE, 2010. Acessado em 20 de junho de 2016.

LIMA, Flávia Fernanda *et al.* (Org.). **Geopark Araripe**: História da Terra, do Meio Ambiente e da Cultura. Governo do Estado do Ceará; Secretaria das Cidades: Projeto Cidades do Cariri Central, Fortaleza, 2012.

LIMAVERDE, R. **Arqueologia social inclusiva**: a Fundação Casa Grande e a gestão do patrimônio cultural da Chapada do Araripe. Tese de doutorado, Coimbra: 2015.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *In*: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 128-148, 1997 (Repensando o Ensino).

PACHECO, Ricardo Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de História. *In*: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Vol. 30, n° 60, p. 143-154, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a08v3060.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a08v3060.pdf). Acesso em: 11 maio 2014.

92 PACHECO, Ricardo Aguiar. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. e-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442, v. 15, 1997.

PINHEIRO, Ana da Paz. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras; **Educação e Patrimônio histórico-cultural**. Porto alegre, FAPA, n. 27, jan./jun. 2000.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A educação patrimonial no ensino de história**. Rio Grande: Biblos, 2008. Disponível em: [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/art/135/199-211%20v.%2022,%20n.%201%20\(2008\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/art/135/199-211%20v.%2022,%20n.%201%20(2008).pdf). Acesso em: 10 de junho de 2015.

# **Africanidades e patrimônio cultural do Crato-CE: a afroarquitetura do bairro Seminário<sup>1</sup>**

*Meryelle Macedo da Silva<sup>2</sup>  
Henrique Cunha Junior<sup>3</sup>  
Cicera Nunes<sup>4</sup>*

## **Introdução**

A introdução de africanas/os no Brasil, considerada em razão do escravismo criminoso, propiciou a transferência de variadas técnicas, fomentando artefatos materiais e imateriais responsáveis pela formação social do país, sendo constituintes do patrimônio cultural. Partindo da concepção da colonização como espacialização de conhecimentos, Querino (2018) aponta os povos africanos como reais colonizadores do território brasileiro.

Tal fato condiciona a superação de uma visão eurocêntrica acerca da formação do espaço geográfico a nível geral e dos lugares que insere a população africana na história como subalterna e desprovida de um pensamento racional.

Ao açambarcar as marcas culturais, materializadas a partir do continente ancestral, apreendemos as africanidades e favorecemos o conhecimento/reconhecimento afrodescendente. Tal exercício permite a compreensão das/os escravizadas/os e de seus descendentes para além de um fator produtivo, mas, como possuidores de uma mão de obra especializada, necessária a formação de uma sociedade, e conhecida pelos portugueses muito antes de 1500, onde se vislumbram técnicas arquitetônicas, de mineração, de agricultura, pecuária etc. (CUNHA JUNIOR, 2010).

No que tange as africanidades locais, tendo em vista a memória edificada, tivemos como recorte espacial o bairro Seminário da cidade do Crato, localizada ao Sul do Estado do Ceará e pertencente à região do Cariri<sup>5</sup>. Nosso intento foi analisar as africanidades do bairro Seminário através do patrimônio arquitetônico, sintetizamos os exemplares encontrados, imbuídos de técnicas africanas e/ou decorrentes da mão de obra africana e afrodescendente, que intitulamos de afroarquitetura.

Realizamos esse trabalho, sobre o fundamento da concepção de pesquisa afrodescendente, que se dá sobre os espaços de maioria negra, colocando-a no cerne das discussões acadêmicas, para tanto se coloca como necessidade da/o pesquisadora/or a inserção na realidade pesquisada, buscando transformá-la por meio da visibilidade social da negritude (CUNHA JUNIOR, 2013). No que se refere aos procedimentos metodológicos, nos respaldamos na revisão de literatura, pela qual almejamos criticizar a historiografia local através de autoras/es, diretamente

1 Este artigo é derivado da dissertação de mestrado, intitulada Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas.

2 Universidade Regional do Cariri, Brasil.

3 Universidade Federal do Ceará, Brasil.

4 Universidade Regional do Cariri, Brasil.

5 O Cariri Cearense é uma mesorregião subdividida em 5 microrregiões, onde se encontra o Cariri, este, composto pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha, Jardim, Santana do Cariri, Porteiras e Nova Olinda (GULGEL, 2012).

ligadas/os a temática africana e afrodescendente. Por conseguinte, realizamos percursos urbanos, tendo como elemento de coleta de dados a iconografia.

Para pensar a afroarquitetura do bairro Seminário, no tocante a esse artigo, temos como artefatos, o Seminário São José, e as construções presentes no Parque Estadual do Sítio Fundão, a saber, uma Casa de Taipa com andar superior, as ruínas de um Engenho de cana-de-açúcar e as ruínas de uma Barragem, conhecida como Paredão de Pedra.

Compreendemos que o estudo geo-histórico local, ao incorporar as africanidades e a afrodescendência favorece a compreensão da espacialidade negra, onde encontramos o patrimônio arquitetônico de base cultural africana. O alcance da afroarquitetura é possibilidade para a desconstrução do racismo e o conhecimento/reconhecimento afrodescendente tendo em vista o protagonismo social do povo negro.

## **Constituição geo-histórica do bairro Seminário**

Vigora no Ceará uma história eurocêntrica e dita oficial que propaga a negação da presença negra no Estado. Porém a existência de artefatos materiais e imateriais, especialmente um patrimônio cultural arquitetônico, concebido por técnicas africanas e/ou pela mão de obra especializada de africanas/os e afrodescendentes, coloca em debate tal concepção eurocêntrica, à medida que favorece questionamentos sobre a espacialidade negra local, seja no meio urbano e/ou no rural.

No tocante ao espaço urbano, é relevante o pensamento Cunha Junior (2016, s/p) para quem a cidade é constituída por bairros, e nestes temos a manifestação da “diversidade humana”, onde encontramos o patrimônio cultural em sua materialidade e imaterialidade.

No que se refere às edificações antigas sob a concepção de afroarquitetura, temos no bairro Seminário, espaço fundamental da nossa pesquisa. Nosso critério de seleção partiu do fato do bairro em questão ter sido forjado a partir das realizações da população negra, bem como, por ser o lugar da nossa vivência cotidiana, por qual possuímos sentimento de pertença e identidade social.

Construir uma análise quanto à formação geo-histórica desse bairro permite significar e ressignificar as práticas sociais, as africanidades e a afrodescendência, como mecanismo de conhecimento do nosso espaço vivido, com vista à superação do racismo.

Entretanto, os aspectos culturais da negritude, sobretudo, no que tange a dimensão material, ainda é pouco valorizada e estudada, a exemplo da memória edificada. No Crato, muito do que é tido como patrimônio arquitetônico se encontra no centro histórico, e a historiografia tradicional não sinaliza sobre o papel de africanas/os e de sua descendência para elaboração deste, seja na técnica de construção, na mão de obra, ou na concepção simbólica. Quando adentramos a periferia urbana, a situação é ainda mais emblemática, pois há um desprezo pela realização espacial dos mais pobres, influenciando as formas de tratamento dos lugares pelo poder público em relação à gestão patrimonial.

Dizemos isso, parafraseando Cunha Junior (2016, s/p) para quem, a gestão urbana no Brasil “[...] ignora de forma sistemática a existências de populações negras, de espaços urbanos e bairros de maioria da população negra [...]”, o que incide sobre a seletividade da educação formal no campo universitário e, por conseguinte, no acesso as políticas públicas.

Refletir acerca da emergência e expansão do bairro Seminário requer considerar como marco socioespacial a edificação do Seminário São José, sob a incumbência da Igreja Católica, dando ao Crato um pioneirismo educacional. O



referido prédio está assentado numa área de relevante altitude, o que permite uma visão panorâmica da parte central da urbe cratense e em vários pontos desta, é possível vislumbrar a imponência do Seminário que dá nome ao bairro.

Farias Filho (2007) considera o Seminário São José uma obra imponente para a época, expressando a opulência que o Crato possuía no cenário regional. Figueiredo Filho (1968 *apud* FARIAS FILHO, 2007, p. 116) nos conta que a construção do prédio ocorreu “entre 1874 e 1875 por ordem de Dom Luís, 1º Bispo do Ceará, e funcionou em 1877”. De acordo com Pinheiro (2010, p. 166) o terreno para edificação do Seminário foi doado pelo Coronel Antônio Luiz Alves Pequeno, juntamente com “uma levada d’água para a serventia do mesmo”.

O prédio foi sendo edificado sobre os olhares de Dom Luís, haja vista que ele se levantou na lateral da construção “[...] uma casa provisória de paredes de taipa, rebocadas e caiadas de branco, o tecto de folhas de babaçu, ao centro uma capelinha. Apelidou-a o povo de *Seminário de palha*”. A frente da capela acontecia os sermões religiosos para a população local (PINHEIRO, 2010, p. 166, grifos do autor).

Aqui é relevante considerar a chamada arquitetura vernacular, decorrente da utilização de materiais encontrados na natureza, típica da civilização do couro e que é tida como rudimentar. Esse tipo de construção faz parte da história do Cariri, sobretudo, no período colonial. No Crato as características coloniais no que tange as edificações, estiveram presentes até a primeira metade do século XX. Até a primeira metade do século XIX “as formas de moradia ainda dependiam do trabalho escravo”. Aqui temos as construções em taipa, a utilização do adobe e o telhado em duas quedas de água (FARIAS FILHO, 2007, p. 60).

O adobe<sup>6</sup>, a taipa de pilão<sup>7</sup> e a taipa de mão<sup>8</sup>, esta, também chamada de pau-a-pique, são técnicas africanas, difundidas no Brasil com o escravismo criminoso e têm como base construtiva a “terra crua” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 28). Weimer (2008) sinaliza que o telhado em duas quedas de água, a arquitetura dos engenhos, os alpendres, as construções em meia-parede etc. são de origem africana. O autor ainda enfatiza que a relação com o meio natural faz parte da cultura africana e assim menosprezar as edificações provenientes desse saber, parte do não entendimento dos valores ancestrais do povo africano.

O Seminário São José foi inaugurado em março de 1875 (PINHEIRO, 1960, p. 160 *apud* FARIAS FILHO, 2007, p. 117) antes mesmo de ter findado sua construção. Assim, até a edificação da parte sul do prédio, em julho de 1875, as aulas aconteciam em barracões improvisados (BRITO, 2008).

Segundo Farias Filho (2007) o Seminário São José funcionou durante três anos, até ser fechado, em decorrência da seca que afligia o Nordeste, de problemas de ordem financeira e da pandemia da varíola, voltando a funcionar somente em 1922.

A seca assolou de modo vertiginoso o Cariri, tanto que no mês de dezembro de 1877, Bernardo Gomes de Araújo, então subdelegado de Missão Velha, escreve que a população caririense estava a morrer de fome “[...] as casas, as ruas e as estradas estão cheias de cadáveres ambulantes e quase nus; estendem a mão a todas as portas e não encontram quem lhes mate a fome [...]” (FARIAS FILHO, 2007, p. 117).

No que tange ao surto da varíola Pinheiro (2010, p. 135) sinaliza que tal doença chega ao Cariri em março de 1879 e já no mês de maio do corrente ano toma proporções violentas. A população cratense, dotada de mais posses se destina para os sítios próximos a cidade ou para locais mais longínquos. Para afugentar a doença, o estêrco do gado era queimado. “Tudo se defumava: casas, móveis, roupas”. Diante dessa calamidade, o Seminário São José, que estava fechado é utilizado como

6 O adobe é um tijolo geralmente grande, se comparado aos tijolos atuais. Para sua produção, se mistura “argila, fibra vegetal, estrume de gado e óleos vegetais ou animal”. A secagem do adobe primeiro se dá a sombra e posteriormente ao sol (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 29).

7 “A taipa de pilão, utilizada para alicerce e para paredes, se produz da massa de terra crua socada como no pilão. À massa de terra crua se acrescentam esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais [...]” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 29).

8 A taipa de mão é uma técnica menos elaborada em relação à taipa de pilão. “[...] Sobre a trama de galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal, é aplicada massa igual à da taipa de pilão, mas com a mão tendo uma menor compactação” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 29).

hospital para as pessoas carentes. Improvisou-se um cemitério ao norte do Seminário onde “[...] se enterravam os mortos da peste, carregados, apressadamente, em caixões ou em humilísimos fiangos, conforme as posses de cada um”.

No que se refere à ambiência educacional, Pinheiro (2010) discorre que o Seminário São José foi o principal estabelecimento de instrução educacional do sertão nordestino, recebendo jovens do Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Piauí e até mesmo da Bahia. Funcionou, algumas vezes, como colégio, tendo sempre os sacerdotes como dirigentes. Os seminaristas tinham aulas de língua portuguesa, francesa e latina, bem como eram instruídos na oratória.

Pinheiro (2010, p. 167) ainda nos conta sobre a rigorosa disciplina atribuída aos seminaristas, estes, eram punidos no aspecto físico e moral. Os que faltavam as aulas recebiam “palmatoadas” outras vezes, eram obrigados “[...] a passar os silêncios de joelhos, a ficar encostados a uma das colunas do pátio interno durante os recreios, não lhes sendo permitido sair nos feriados etc.”.

No ano de 1922 é fundado pela Diocese cratense o Seminário Episcopal do Crato. É relevante ressaltar ainda, que de 1916 a 1927 funcionou no prédio do Seminário, o Colégio Diocesano, hoje, situado no centro citadino (BRITO, 2008).

De acordo com Gurgel (2012) a construção do Seminário São José significou a superação das barreiras topográficas do rio Granjeiro, por isso mesmo, Farias Filho (2007, p. 117) enfatiza que o prédio foi erigido no “alto do Grangeiro”, mais tarde intitulado “Alto da Matança”, até se tornar o conhecido bairro Seminário.

Segundo Farias Filho (2007, p. 132) a intuição “Alta da Matança”, decorreu do fato de haver no local “durante as sextas-feiras, uma feira de gado onde, eram comercializados e abatidos os animais”. Pinheiro (2010, p. 115) nos conta que o Piauí fornecia quase a totalidade do gado comercializado nas feiras onde os boiadeiros pagavam “[...] por cabeça de gado, posta no curral da Matança Velha, a quantia de dois e meio cruzeiros, imposto que em 1856 era, apenas de quarenta réis, na nossa moeda atual quarenta centavos”.

Nesse ponto podemos vislumbrar as africanidades através da cultura do gado e das feiras livres. Cunha Junior (2011) nos diz que o processo produtivo do gado, exigia uma especialidade, de posse do povo africano e de seus descendentes. Por sua vez Oliveira (2013) considera a feira livre como um patrimônio cultural que tem sua gênese na África, onde a feira detinha relevância econômica e cultural.

O Seminário São José se destacava do ponto de vista arquitetônico para o Crato, possuindo, dentre outras características, a capela de São José ao centro, que dividia o edifício em “duas partes simétricas”, tendo nas suas extremidades blocos assobradados, que hoje já não existe mais. “[...] O conjunto arquitetônico do seminário tem a forma quadrática com pátio interno ladeado de varandas, salas, dormitórios, refeitórios etc. Ainda hoje está preservado [...]” (FARIAS FILHO, 2007, p. 117).

Nos arredores do Seminário São José foi sendo construídas casas de palha “[...] essas casas deram origem a primeira rua do bairro; era uma rua tortuosa denominada de rua da Misericórdia” (SILVA; PEREIRA, 2005, p. 16 *apud* FARIAS FILHO, 2007, p. 117). A partir da rua da Misericórdia foi se tecendo o bairro mais populoso do Crato, a saber, o Seminário (FARIAS FILHO, 2007).

Gurgel (2012) nos diz que além do bairro Centro, correspondem as áreas de ocupação mais antigas do Crato, o Seminário, o Pinto Madeira e o Pimenta. Em 1882, a urbe cratense encontra seu apogeu no setor comercial, influenciando o crescimento do espaço urbano no sentido norte, em direção ao largo do Rosário<sup>9</sup>, no sentido sul, em razão da Casa de Caridade e para o lado oeste, atravessando o rio Granjeiro e chegando ao alto do Seminário.

9 A presença de Igrejas dedicadas à Nossa Senhora do Rosário em determinado local, em geral, é fruto da atuação das “irmandades católicas negras” (NUNES; CUNHA JUNIOR, 2011, p. 43).

Entretanto, é em 1920 que o Seminário se consolida enquanto bairro (GURGEL, 2012). No processo de transformação socioespacial do Cariri, a essa época, onde se inclui a questão urbana, é preciso considerar a influência do Padre Cicero Romão Batista, que segundo Gurgel (2012) era um “chefe político cearense”. De acordo com Nunes e Cunha Junior (2011, p. 46) a fé no Pe. Cicero associada à questão da seca no Nordeste fomentou a migração de muitas pessoas, em geral, pardos e pretos, para o Cariri. Tal população é dita como “responsável pela diversidade cultural presente na região”.

No início do século XX, “foram construídas algumas casas de palha” ao sul do Seminário São José. “Com o tempo, essas casas foram se multiplicando, tendo em comum o fato de serem desprovidas de pavimentação e demais serviços públicos (SILVA; PEREIRA, 2005)”. Na década de quarenta, o Seminário recebe novos moradores em consequência de uma “relativa melhoria nos serviços de abastecimento de água e no fornecimento de energia elétrica” (SOARES *et al.*, 2017, p. 74).

Farias Filho (2007, p. 207) sinaliza que o auspício de industrialização no Cariri, na segunda metade do século XX propiciou o êxodo rural. A maioria da população do campo, com pouco ou nenhum poder aquisitivo, se destinava aos bairros periféricos da cidade, a exemplo do Seminário. “As casas desses bairros pobres eram construídas geralmente pelos próprios moradores, em terrenos de terceiros, baldios ou públicos”.

Oliveira Filho (2014, p. 152) corrobora com a temática afirmando que o Seminário se constituiu com a ocupação de “terrenos vazios”, em razão da “migração rural-urbana”. As pessoas construíam suas habitações “sem restrições por parte dos donos das terras”.

Pasquale (1955, p. 43) enfatiza sobre o contraste urbanístico no Crato, entre a parte central e os locais periféricos. No Centro vigora a limpeza, a qualidade da pavimentação das ruas e as praças ajardinadas. Os terrenos baldios eram praticamente inexistentes. Já na periferia as ruas possuíam um traçado irregular, sendo “[...] empoeiradas, ladeadas por pequeninas habitações de pau-a-pique, baixas, de plantas quadrangulares, [...] de tal forma construídas que parecem se sustentar umas às outras”.

O referido autor ainda coloca como fator de diferenciação urbana a água encanada, que desde 1940 era uma realidade no centro da urbe, enquanto, que no Seminário e nos demais espaços periféricos, o abastecimento d’água ficava a cargo das torneiras públicas (PASQUALE, 1955), conhecidas como chafarizes.

**Imagem 1** – Encosta do Seminário em 1941



**Fonte:** Soares (*et al.*, 2017)

A distinção entre centro e periferia pode ser analisada sobre a ótica de Cunha Junior (2016). O autor afirma que no Brasil existe um padrão urbanístico de concepção da cidade e sua produção como formal e informal. Nos espaços formais tem-se o planejamento, a espacialização da tecnologia e é onde estão concentrados os investimentos públicos. De outro modo, é realidade dos lugares informais a falta de planejamento e tecnologia, bem como a de investimentos públicos eficazes.

A concentração da população negra em determinado local permite que esse seja considerado clandestino, irregular, informal e/ou periférico. Tal ideia faz parte de pensamento urbano eurocêntrico inerente ao setor acadêmico e a gestão pública, que agem para marginalizar socialmente a comunidade negra, não havendo interesse de uma igualdade social, pois não se valoriza os lugares negros e o que neles são produzidos. E para além da marginalização temos nessa questão a negação da presença negra, (CUNHA JUNIOR, 2016), haja vista que, quando se propaga que tal bairro é clandestino, irregular, informal e/ou periférico, se esconde a população que o vivencia, sua dimensão étnico-racial, seus artefatos materiais e imateriais.

Nesse contexto apreendemos o Seminário como um bairro negro, então fomentado e vivenciado por uma maioria populacional afrodescendente. Não condicionar o olhar apenas a questão do lugar periférico nos permite enxergar quem habita os espaços, quais as suas realizações, e quais políticas públicas necessitam. São pessoas afrodescendentes que produzem seu espaço geográfico cotidianamente através das relações sociais, estas, estabelecidas ao longo do tempo, propiciaram a existência de um patrimônio cultural, onde se inclui a arquitetura antiga.

98

Dizer que o Seminário é negro, no sentido étnico-racial, é uma ação afirmativa sobre a existência negra e sua prática espacial. Essa questão se torna mais emblemática ao considerar a dimensão territorial e populacional do Seminário que se traduz na dinamicidade espacial. De acordo com Soares (*et al.*, 2017) o “Seminário é o maior e mais populoso bairro do Crato”, cuja constituição teve como marca a segregação socioespacial.

Para Oliveira Filho (2014, p. 29) o Seminário possui em média 30.000 habitantes, sendo “subdivido em comunidades no imaginário popular e na concepção dos cidadãos da cidade” a exemplo das comunidades Vitória Nossa, Conjunto Novo Crato, Conjunto 10 de Fevereiro e Campo do Seminário.

A consolidação do bairro Seminário teve a influência da Igreja Católica quanto à edificação de equipamentos urbanos e a propagação de movimentos sociais pelo melhoramento das questões urbanas. Nesse contexto, a Diocese funda, em 1950, o Liceu Diocesano de Artes e Ofícios, objetivando o atendimento de “menores necessitados através de educação infantil e formação profissionalizante (SILVA; PEREIRA, 2005)” (SOARES *et al.*, 2017, p. 74). Já em 1960 é organizado um “Conselho de Moradores do Bairro”, com a finalidade de “identificar problemas sociais e buscar soluções” (SILVA; PEREIRA, 2005, p. 26 *apud* SOARES *et al.*, 2017, p. 75).

Oliveira Filho (2014, p. 153), nos conta que o Seminário se expandiu em razão dos movimentos sociais quanto à luta por moradia. O auge das ocupações no bairro aconteceu em 1980 e 1990, sendo as mais emblemáticas: “[...] a ocupação das casas do Instituto de Previdência do Estado do Ceará (IPEC); a ocupação do Conjunto Novo Crato; Vitória Nossa e Campo do Seminário”.

O Estado promoveu a transformação do bairro seminário através da construção de escolas, da criação de conjuntos habitacionais e de políticas de incentivo a indústria. Nesse tocante, no ano de 1966, “foi inaugurado o Grupo Escolar Coronel Virgílio Távora”, e em 1978 inaugura-se a Escola de 1ª Grau Polivalente Governador Aduino Bezerra,

objetivando a educação profissionalizante. “Silva e Pereira (2005) ressaltam que a instituição contribuiu com o crescimento educacional e profissional da população local, além de proporcionar o povoamento e a expansão de ruas” (SOARES *et al.*, 2017, p. 75).

No que se refere ao acesso à moradia devemos citar a constituição do Conjunto Residencial Novo Crato, ocorrido 1981. Tal fato propiciou a expansão territorial do bairro, bem como o aumento do contingente populacional. No que concerne ao setor industrial temos como fator relevante a instalação, então influenciada por incentivos fiscais, da Indústria de Calçados Grendene, ocorrida por volta de 1996, o que permitiu o crescimento populacional no bairro, além de impactos ambientais (SOARES, *et al.*, 2017).

Diante do exposto, dizemos que o bairro Seminário tem uma face negra, que pode ser percebida na história de sua formação e expansão considerando os grupos sociais que construíram essa história e a materializaram no espaço geográfico seja como construções arquitetônicas ou na circulação de ideias e valores socioculturais que tendem a significar de modo simbólico e identitário tais construções.

## **Para pensar o patrimônio afroarquitetônico do Seminário**

Temos raízes ancestrais que permeiam os nossos modos de vida, as nossas práticas espaciais, a exemplo: do pedir a bênção aos mais velhos; do fazer o sinal da cruz ao passar de frente a uma igreja; de colher flores no jardim pra enfeitar os altares dos Santos; de sentar na calçada e observar a paisagem que nunca parece ser igual; de cantar os benditos nas renovações; de se alegrar com o toque do tambor nos terreiros; de ir à feira; na forma como construímos nossas casas; na arruda que queremos viva pra afugentar as energias negativas; nos percursos urbanos que fazemos cotidianamente pelos quais espacializamos aquilo que somos; nossa cor, nossa cultura, nosso querer.

Para pensar o patrimônio afroarquitetônico do Seminário, nesse artigo, abordamos quatro exemplares, a saber, o Seminário São José, e as construções presentes no Parque Estadual do Sítio Fundão, a saber, a Casa de Taipa de andar superior, as ruínas de um Engenho de tração animal e as ruínas de uma Barragem, chamada pela tradição oral de paredão de pedra.

Temos como primeiro exemplar o Seminário São José, ressaltando que o local está em processo de instrução pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Devemos indagar sobre a população que o edificou as técnicas empreendidas, e, por conseguinte, abordar o sentimento de identidade que propicia enquanto objeto simbólico. As memórias evocadas enaltecem mais ainda a imaterialidade presente no material, em razão das relações sociais preexistentes e das vigentes. Nesse contexto são relevantes os questionamentos de Silva e Cunha Junior, (2019, p. 211) que realizando estudo sobre o bairro Seminário em referência ao próprio Seminário São José, problematiza:

[...] qual grupo social edificou de fato o Seminário São José? Não eram eles em sua maioria negros?! E quanto à robustez das paredes, ao adobe do qual se constituem, aos alpendres interiores, são conhecimentos técnicos de qual grupo étnico-racial? Não seriam esses frutos de um conhecimento africano?!

**Imagem 2** - Seminário São José

**Fonte:** Autores (2019)

Um fator relevante para refletirmos sobre a questão simbólica do bairro Seminário em consonância com o Seminário São José é a “Festa das Pitombas”, também chamada “Pitombas Fest”. É uma festividade tradicional que ocorre todos os anos durante o novenário de São José.

A designação de Pitombas decorre do fato de, no mês de março, haver muita produção desse fruto, que é vendido, junto com milho verde, mugunzá, vatapá e outras comidas típicas em barracas dispostas na Rua Padre Lemos, que se estendem até os arredores da Praça Dona Ceisinha, onde são vendidas bebidas alcoólicas, e o som alto das músicas, sobretudo de forró, se difere da celebração vivenciada no interior da capela do santo padroeiro. A expansão da festa, nos últimos anos já permitiu existência de parques de diversão para entreter as crianças.

Há quem só vá para rezar, há quem só vá prestigiar as “Pitombas” e há quem faça os dois. O fato é que as memórias evocadas através desse ambiente, considerando o bem patrimonial edificado se configuram num elemento de pertencimento social. Nesse contexto, concordamos com *Farias (et al., s/d, s/p)*, para estes, a memória é inerente ao espaço e assim, “[...] cada patrimônio possui não apenas um valor físico, mas também o valor sentimental para as pessoas, de pertença ao local onde vive”.

No trato da questão do patrimônio arquitetônico, consideramos ainda, que, não são somente as construções da elite que devem ser valorizadas, mas sim, todas aquelas que falam sobre as realidades sociais preexistentes, cuja materialidade é testemunho de um dado espaço-tempo, pertinente para o entendimento das formas de escrita da cidade. Nesse tocante o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo-CREA-SP, aborda que no trato da preservação arquitetônica é preciso atentar as produções das camadas sociais em sua totalidade, que são significantes para a compreensão da história do lugar, abrangendo os aspectos culturais e de afetividade.

E aqui referenciamos as demais construções existentes no bairro Seminário, não evidenciadas nessa síntese, mas que sendo símbolo de determinado tempo-espaço, e de seus grupos sociais, devem ter sua materialidade preservada e sua imaterialidade apreendida como forma de conhecer a história local.

[...] deve-se lutar para se preservar o casarão do antigo coronel, mas também a vila operária, o palacete e a pequena casa de porta e janela, a sede da câmara municipal, o velho armazém, a casa grande da fazenda, mas, em conjunto, outras edificações que expressem a vida, o trabalho e os hábitos da comunidade que os criou (CREA-SP, 2008, p. 17).

Na continuidade da nossa pesquisa, selecionamos em razão da ambiência geo-histórica, as construções arquitetônicas encravadas no Parque Estadual do Sítio Fundão, sendo as mesmas: a Casa de Taipa com um andar superior, as ruínas do Engenho de cana-de-açúcar e as ruínas de uma Barragem, chamada de Paredão de Pedra. Enfatizamos que o Parque Estadual do Sítio Fundão incluindo as referidas edificações, é tombado pela Secretaria da Cultura do Ceará (SECULT).

Os trabalhos acerca da geo-historicidade do Parque Estadual do Sítio Fundão são diminutos, porém a presença dos artefatos mencionados representa a materialidade de relações sociais preexistentes e cuja visibilidade tende a desvelar a realidade no intuito de apreender as espacialidades negras. Assim, temos um caminho para novas pesquisas, que alcancem uma maior complexidade em relação às africanidades e a afrodescendência do Crato e em especial, do Seminário.

O Parque Estadual do Sítio Fundão é uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral, criada pelo Governo do Estado do Ceará, por meio do Decreto nº 29.307 de 2008, objetivando proteção integral “à flora, à fauna, às belezas naturais e aos sítios históricos nele existentes”. Além de garantir sua utilização para fins “educacionais, recreativos e científicos” (CEARÁ, 2008). É interessante ressaltar que o referido parque “abrange parte do Geossítio Batateiras, sítio natural do GeoPark Araripe” (FERNANDES *et al.*, 2017, p. 208).

Embora o Sítio Fundão seja uma área natural, ele foi incluído no nosso percurso urbano por está sediado no bairro Seminário. Aqui é preciso ressaltar o processo de urbanização do bairro, sobretudo, com o estabelecimento da indústria de calçados Grendene, tendo em vista a construção de casas e apartamentos nas suas adjacências. A Grendene foi instalada em 1996, ao lado do Sítio Fundão, quando este ainda era de domínio privado. A presença da referida indústria ao lado do Parque Estadual do Sítio Fundão mostra uma dicotomia, em termos de gestão pública, no que tange a preservação do meio ambiente natural e construído e o aparato econômico local.

Os visitantes podem conhecer a ambiência natural e histórico-cultural do Sítio Fundão através das trilhas ecológicas, que são tanto para pedestres, como para ciclistas. De acordo com Fernandes (*et al.*, 2017, p 211) a Casa de Taipa em primeiro andar, é uma “edificação de barro batido e madeira” que foi transformada em um “Centro de Visitação”.

Segundo Silva e Santos (s/d, p. 10) o primeiro andar da referida casa foi “construído no final da primeira metade do século XX”. De acordo com a Secretaria da Cultura do Ceará a referida casa possui “técnica construtiva à base de argila e cascalho com o objetivo de erguer uma parede, única no Estado com dois andares” (SECULT, 2020).

**Imagem 3 - Casa de Taipa**



**Fonte:** Autores (2020)

Nas proximidades da Casa de Taipa temos as ruínas de um Engenho de cana-de-açúcar. Segundo Fernandes (*et al.*, 2017, p. 211) o engenho foi construído “por volta de 1880”. Silva e Santos (s/d, p. 10) nos diz que se tratava de um “engenho de madeira que era movido à tração animal”.

Gonçalves (2011, p. 44-45) nos traz o depoimento da senhora Angelita Leão de Alencar, colhido no ano de 2009, filha do antigo proprietário do Sítio Fundão, Jéferson da Franca Alencar. Ela afirma que “o engenho data da época do seu avô e a sua última moenda teria acontecido por volta do ano de 1948”.

Gonçalves (2011, p. 45) nos diz ainda que o engenho do Sítio Fundão “[...] remete aos primeiros exemplares instalados na região da Chapada do Araripe, ainda em meados do século XVIII, movidos à tração animal e com estrutura em madeira [...]”. A fabricação de rapadura foi responsável pelo crescimento da região tendo em vista a imponência das arquiteturas dos casarões, a exemplo dos localizados no Crato.

É imprescindível ressaltar que a cultura da cana-de-açúcar, bem como o trabalho especializado no engenho, deve ser analisada em razão dos conhecimentos e da mão de obra africana e afrodescendente, pois constituem parte das especialidades transplantadas durante a diáspora africana (CUNHA JUNIOR 2010).

De acordo com Silva, Silva M e Cunha Junior (2019, p. 606-607) o entendimento da espacialidade rural e urbana do município do Crato não ocorre descontextualizado da atuação de africanos e afrodescendentes. Através da apreensão do patrimônio cultural, “onde vislumbramos os engenhos de cana-de-açúcar e suas especificidades”, é possível desvelar as concepções eurocêntricas de negação do protagonismo social desses povos.

**Imagem 4** - Ruínas do engenho



**Fonte:** Autores (2020)

No que tange a Barragem ou paredão de pedra, Silva e Santos (s/d, p. 10) indica que se trata das “[...] ruínas de uma barragem de pedra que segundo a tradição local, teria sido construída por escravos em meados dos anos de 1877”. O trabalho de Moura-Fé (2016, p. 35) indica que a murada de pedra foi erguida por “ordem do imperador D. Pedro II”.

A Barragem fica as margens de um dos trechos do Rio Batateiras que corre dentro do parque. Apreciá-la nos coloca num universo de ressignificação socioespacial, onde nos apropriamos das nossas raízes ancestrais. Ali não nos remetemos aos nossos ancestrais como pessoas que simplesmente trabalharam, mas como pessoas que no trabalho, mesmo que forçado, espacializaram um rico conhecimento.



Consideramos a referida edificação como um trabalho de “cantaria”, esta, segundo Cunha Junior (2010, p. 29) consiste “em pedras cortadas, aparelhadas e lavradas”. Embora a cantaria seja tida como portuguesa, muitas técnicas são especializadas na África Central, oriental e África do norte, sendo executada no Brasil, por africanos, a época do escravismo criminoso. Nessa análise é preciso enfatizar a utilização “da mão de obra africana em Portugal durante todo o século 15”.

Assim, concebemos a Barragem/Paredão de Pedra como uma obra imponente no sentido técnico, mas também simbólico. Os poucos registros acerca da história do local, bem como das outras construções existentes no lugar, nos instigam a continuar no caminho da pesquisa no intuito de resgatar a história da nossa cidade, inclusive aquela que não se conta, como mecanismo de valoração cultural e conhecimento e/ou reconhecimento das identidades étnico-raciais.

**Imagem 5** - Barragem/Paredão de Pedra



**Fonte:** Autores (2019)

Diante do exposto, podemos dizer que temos no bairro Seminário um acervo patrimonial afroarquitetônico, cuja análise pode permitir a compreensão da espacialidade negra local, onde se vislumbram as africanidades materiais e imateriais preexistentes e vigentes, sendo possibilidade para desconstrução do racismo e para o conhecimento/reconhecimento afrodescendente tendo em vista o protagonismo social negro.

## **Considerações finais**

Nesse trabalho, refletimos sobre a relação entre patrimônio cultural arquitetônico e a espacialidade negra, em especial no espaço urbano. Nesse contexto tivemos como objetivo principal analisar as africanidades do bairro Seminário através da arquitetura antiga.

Alcançamos tal perspectiva e assim sintetizamos os exemplares encontrados, imbuídos de técnicas africanas e/ou decorrentes da mão de obra africana e afrodescendente, que intitulamos de afroarquitetura, a saber, o Seminário São José e as construções presentes no Parque Estadual do Sítio Fundão, que são, a Casa de Taipa com andar superior, as ruínas de um Engenho de cana-de-açúcar e as ruínas de uma Barragem, conhecida como Paredão de Pedra.

Sinalizamos que ainda existem, no bairro em questão, várias edificações constituídas pelas técnicas ancestrais africanas, portanto carregadas de valores culturais, cujo conhecimento nos leva a pensar como se deu

a materialização social do bairro Seminário. Compreendemos que a presença das afroarquiteturas apresentadas aqui, é um ponto de partida para pensar a presença negra no Crato e, especificamente no bairro Seminário, pois são materialidades forjadas por imaterialidades sociais, cuja matriz cultural é africana. Assim, o patrimônio afroarquitetônico precisa ser conhecido e as relações sociais nele materializadas desveladas a fim de que a realidade seja compreendida, possibilitando a superação do racismo e o conhecimento/reconhecimento afrodescendente.

## Referências

BRITO, Luisa Amanda Santos. **Memória social e memória educacional**: o caso do grupo de idosos São José do bairro Seminário, Crato-CE. Fortaleza. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará- UFC, 2008. Disponível em: [www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3325/1/2008\\_Dis\\_LASBrito.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3325/1/2008_Dis_LASBrito.pdf). Acesso em: 11 abril 2019.

CREA. **Patrimônio histórico**: como e por que preserva. Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo - Crea-SP. Bauru, SP: Canal 6, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes (FAFICA. Online)**. v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Cultura afrocearense. In: CUNHA JUNIOR *et al.* (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 102-132.

104

CUNHA JUNIOR, Henrique. Lugar fora das ideias urbanísticas: população negra, bairros negros e a produção conceitual das cidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE DEMOCRACIA E DESIGUALDADES, 3. Brasília, 2016. **Anais** [...]. Texto de apresentação do III Simpósio Nacional sobre Democracia e Desigualdades. UnB: Brasília, 2016. Disponível em: [https://720b6a44-a498-4f55-8429ea9de112b971.filesusr.com/ugd/0d36fe\\_1015277227f04b1d-945500380d1bb405.pdf](https://720b6a44-a498-4f55-8429ea9de112b971.filesusr.com/ugd/0d36fe_1015277227f04b1d-945500380d1bb405.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

FARIAS FILHO, W. A. **Crato**: Evolução Urbana e Arquitetura 1740- 1960. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

FARIAS, Lucas Rosendo S. *et al.* **Construções antigas**: espaços de memória. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FERNANDES, Priscilla Augusta de Sousa *et al.*, Proposta de educação ambiental no Parque Estadual Sítio Fundão (Crato/CE) com ênfase na flora nativa. **Revbea**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 207-218, 2017.

GONÇALVES, Naudiney de Castro. **“O fogo não está morto”**: engenhos de rapadura do Cariri cearense como uma referência cultural na perspectiva das políticas públicas do último quartel do século XX. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Decreto nº 29.307, de 05-06-2008. Disponível em: <https://sogi8.sogi.com.br/Arquivo/Modulo113.MRID109/Registro27598/documento%201.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

GURGEL, Ana Paula C. **Entre serras e sertões**: a(s) (trans)formação(ões) de centralidade(s) na Região Metropolitana do Cariri/CE. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

- MOURA-FÉ, M. M. GeoPark Araripe e a geodiversidade do sul do Estado do Ceará, Brasil. **REGNE**, v. 2, n. 1, 2016.
- NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique. Os Congos de Milagres: a escola e o ensino da cultura de base africana no Cariri cearense. In: **Artefatos da cultura negra no Ceará**. CUNHA JUNIOR *et al.* (Org.). Fortaleza: Edições UFC, p. 41-45, 2011.
- OLIVEIRA FILHO, João César A. **Movimentos sociais urbanos**: a produção do espaço e a luta pela moradia na cidade do Crato-Ceará. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. **Feira Livre de Bodocó**: Memórias, Africanidades e Educação. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7551/1/2013-DIS-AFBOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- PASQUALE, Petrone. Crato, “capital” da Região do Cariri. **Boletim paulista de Geografia**, n. 20, p. 32-55, jul., 1955.
- PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização Brasileira**. 2. ed. Cadernos do mundo inteiro: Jundiaí/ SP, 2018. Disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/0-colono-preto-como-fator-da-civilizacao-brasileira-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- SECRETARIA DA CULTURA DO CEARÁ-SECULT. Bens Tombados no Crato. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/category/patrimonio-cultural/bens-tombados-crato>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- SILVA, Antônia Lucivânia da; SANTOS, Paula Cristiane de Lyra. **Memória e patrimônio cultural como possibilidades para o ensino de história na educação básica**. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502763525\\_ARQUIVO\\_ARTIGOANP](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502763525_ARQUIVO_ARTIGOANP). Acesso em: 12 abr. 2019.
- SILVA, Meryelle Macedo da.; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos**, v. 15, n. 2, dezembro, p. 199-215, 2019.
- SILVA, Rafael Ferreira da.; SILVA, Meryelle Macedo da.; CUNHA JUNIOR, Henrique. Da construção dos engenhos de cana-de-açúcar à espacialidade negra: geografizando sobre o Crato-Ce. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ARTEFATOS DA CULTURA NEGRA, 10. Crato e Juazeiro do Norte/CE, 2019. **Anais** [...]. X Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra. URCA/UFCA/UFCE: Crato e Juazeiro do Norte/CE, 2019. Disponível em: [http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/anais\\_eventos/X-Artefatos-CNegra-2019-Anais.pdf](http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/anais_eventos/X-Artefatos-CNegra-2019-Anais.pdf). 21 mar. 2020.
- SOARES, Bruno Ferreira *et al.* Território e espaço urbano: uma análise sobre o processo de formação/expansão do bairro Seminário em Crato-CE. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 3, 2017.
- WEIMER, Günter. **Interrelações arquitetônicas Brasil África**. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul 28 de maio de 2008. Disponível em: <http://ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20%20Interrela%C3%A7oes%20Arquitetonicas%20Brasil-Africa.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.





**PARTE III**  
**Ensino e metodologias**



# Os dois lados da moeda: uma análise bilateral de experiências de avaliação construtiva com instalações geográficas

Maria Cynara Gonçalves de Alencar<sup>1</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>2</sup>

## Exórdio

O conhecimento permite-nos compreender o processo de construção de nossa história e a produção do espaço, levando a transformar nós mesmos e outrem. Chegar a esse conhecimento, no entanto, na maioria das vezes, é um processo árduo e maçante, mas que pode, ao mesmo tempo, ser prazeroso e inovador.

Como tornar esse processo leve e festivo? Uma possível saída é a adequação da metodologia de ensino e avaliação adotada. A vivência da metodologia Instalação Geográfica permitiu-me essa percepção, uma vez que a referida metodologia compreende uma forma diferente de analisar as limitações, potencialidades e a criatividade de cada um, através da produção de saberes representados por meio de uma arte que resultou em um aprendizado e, sem dúvida, constituiu uma experiência marcante para cada envolvido.

Este artigo pretende, a partir desta vivência e de leituras da temática, trazer uma reflexão acerca da avaliação classificatória, formativa e da chamada avaliação construtiva por Instalação. Desse modo, aborda uma discussão teórica sobre a avaliação amplamente praticada nas escolas e universidades, contrapondo com a perspectiva de avaliação formativa e inserindo, nesse enredo, a avaliação por Instalações Geográficas.

Por fim, relatam-se experiências da prática desta última na condição de discente e docente, confrontando percepções e analisando potenciais e diferenciais dessa forma de avaliar, suas implicações na aprendizagem e na formação pessoal dos envolvidos.

## O paradigma avaliativo: realmente avalia?

A avaliação é um processo indissociável do ensino, além de etapa muito importante pelo seu caráter norteador das decisões e da continuidade ou não das atividades desenvolvidas. No entanto, o que se observa no cotidiano é a redução desse processo tão valoroso à atribuição de medidas ao aprendizado.

Utilizando-se de instrumentos diversos, mas com uma finalidade única, “dar notas”, a avaliação é vista, majoritariamente, como um processo de conferência do cumprimento de atividades, realização de trabalhos, apre-

1 Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Professora de Geografia da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na EEM Adrião do Vale Nuvens. Santana do Cariri, Ceará; E-mail: maria.alencar@prof.ce.gov.br.

2 Professor Adjunto do Departamento de Geociências e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do programa PPGG/UFPB.

sentação de seminários e/ou realização de testes. Nessa lógica, não há uma preocupação com meios com os quais essas etapas foram cumpridas, se houve realmente a pesquisa, a resolução consciente do exercício ou se copiou de outro, muito menos com o que resultou de aprendizagem para o discente.

Outro viés adotado no processo avaliativo é a utilização deste como instrumento de correção de condutas, postura que se baseia na proposta de Ralph Tyler trazida por Hoffman (2009), na qual se julgam os comportamentos dos alunos e objetiva modificá-los, portanto, consiste em observar as mudanças comportamentais que ocorrem com o propósito de corrigi-las, visando ao controle e à disciplina, distanciando a avaliação do seu objetivo maior, que deve ser a promoção da aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas avaliativas são realizadas com intenção punitiva, característica herdada das pedagogias jesuítica, comeniana e burguesa, segundo Luckesi (1998), e que se firmam na ideia de que o medo é um instrumento de ensino, e, além disso, com o intento de controle social, por isso, historicamente utilizado pelas grandes instituições sociais.

Em linhas gerais, a ideia de avaliar está há muito tempo associada à ideia de medir aprendizagens e comportamentos, que são convertidos em conceitos ou notas para representar o rendimento do aluno, remetendo a uma lógica produtivista que considera o aprendizado como algo quantificável, caracterizando assim, a avaliação como quantitativa.

Nesse contexto, torna-se a nota o objetivo maior do educando, de sua família e do sistema de ensino, que veem nesta a expressão do conhecimento adquirido ou avanço alcançado, o que poucas vezes acontece, pois nem sempre se considera os meios utilizados para se chegar às notas. Nesse sentido, Luckesi ressalta: “O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1998, p. 18).

Nesse tipo de avaliação amplamente adotada nas escolas, não se analisam o processo, as dificuldades e progressos do indivíduo, mas o desempenho deste numa prova, trabalho, teste ou qualquer outro instrumento de quantificação do seu saber. Dessa forma, a avaliação, uma das etapas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, é vista apenas como uma mera burocracia, com função de gerar dados e constatações, que não são adotados como referência à tomada de decisão e à mudança de rotas e posturas, o que deveria ser realmente o papel da avaliação da aprendizagem.

Assim, toda a comunidade escolar acaba vinculada a essa ideia e os pais preocupados apenas com o boletim repleto de notas azuis, sem entender as dificuldades ou potenciais de seus filhos, centrados na aprovação ou reprovação. Do mesmo modo, os alunos agem focados na obtenção de notas para “passar de ano”, tendo, muitas vezes, a consciência de aprendizagem vaga ou nula daquela etapa de ensino.

Ou seja, o sistema de notas opera na sala de aula e na sociedade como uma cultura importante para o processo não de avaliação, e sim de medida para que o aluno avance para o ano seguinte. Corroborando a política de cumprimento de etapas e metas que mascaram a realidade da educação brasileira e contribui para a alienação dos sujeitos nela “formados”.

A avaliação como processo de regulação da aprendizagem, no qual o professor faz a correção da prova, dos testes, do trabalho, da avaliação, pós-aplicação desses diagnósticos está em muitas escolas em desuso, devido à cultura instituída na década de noventa do século XX, chamada de progressão continuada, em que os alunos passam de ano sem o aproveitamento adequado.



A progressão continuada ao longo do início do século XXI foi tornando, devido à meritocracia que acompanha a escola, em “progressão automática” comentada em sala de professores. Esse discurso já tomou conta do cotidiano da escola, não sendo mais usual também pela classe de professores.

Houve sem dúvida ao longo desses anos uma subtração acentuada do tempo crítico. Cada vez mais os docentes estão sobrecarregados, com aulas, comissões, pareceres, preenchimentos de fichas, trabalhos vinculados à Secretaria de Educação, ou seja, a burocracia chega às escolas e toma conta, bem como do horário pouco livre que tem os professores, levando trabalho em demasia para casa.

Numa esfera mais ampla, os estabelecimentos e sistemas de ensino dão ênfase aos resultados de provas e exames pontuais, se estão de acordo com as metas pretendidas. Quando não, tratam de incentivar “treinamentos” para o estilo de provas com vistas a alcançá-las, numa mecanização constante que descaracteriza o processo avaliativo.

Em oposição ao que se espera do processo avaliativo, é o medo que marca as práticas de avaliação, realizadas como classificatória, pelo fato de ser utilizada como instrumento de controle, punição e julgamento. Assim, ao invés de figurar como elemento estimulador, funciona como frenador do crescimento. Tal característica faz com que as pessoas tenham, em sua maioria, uma imagem negativa desse processo.

Não é à toa que comumente esta prática é associada a imagens pejorativas, como a de monstros, dragões, túneis, labirintos, termômetro, balança, julgamento etc. Essa correlação foi revelada num estudo feito por Jussara Hoffman (2009), em que ela sugeria às pessoas indicarem a que personagem elas relacionavam a avaliação. E o resultado foi que tanto alunos quanto professores, diretores e coordenadores apontaram imagens majoritariamente depreciativas como emblemáticas desse processo, pois é justamente nessa perspectiva que a avaliação tem figurado.

Dessa forma, perde a avaliação seu sentido norteador, em que a imagem associada deveria ser de âncora, bússola, leme, enfim, algo que indicasse a ideia de acertar ponteiros, fazer ajustes para seguir o percurso aos objetivos almejados. “Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir das respostas formuladas” (HOFFMANN, 2009, p. 18). Ou seja, a avaliação seria um intervalo para pensar a prática e, então, retomá-la, corrigindo rotas.

Não é só a descaracterização do real sentido de avaliar a consequência da adoção de uma prática avaliativa classificatória. Existem outras consequências ainda mais prejudiciais para os estudantes, descritas por Luckesi (1998):

- Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes.
- Psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas.
- Sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.

Como é possível notar, são efeitos marcantes para os indivíduos que são afetados não apenas em aspectos profissionais, mas na sua formação pessoal e na interação social. Isso dificulta conquistas individuais, que são nossa maior riqueza, como expressas nas palavras de Pedro Demo: “Não é a conquista de uma mina de ouro que nos faria ricos, mas, sobretudo a conquista de nossas potencialidades próprias, de nossa capacidade de auto-

determinação, do espaço e de criação” (DEMO, 1999, p. 18). Somente uma avaliação de fato, considerando uma análise holística do estudante, possibilitaria a conquista dessas potencialidades.

A prática da pedagogia do exame, no entanto, marca negativamente os indivíduos nela inseridos, pois influencia permanentemente a vida destes.

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos (LUCKESI, 1998, p. 35).

E esse estigma o persegue na vida profissional, que na nossa sociedade seletiva reforça as ideias classificatórias a que fora submetida nas ocasiões de avaliação já vivenciadas. Ou seja, acaba essa postura representando uma reprodução dos ideais da sociedade dominante.

Diante das discussões feitas até aqui, é possível depreender que na prática corrente das escolas não se avalia, de maneira integral, considerando todos os avanços e limitações do estudante. O que se faz, na verdade, é examinar, testar e apenas registrar o rendimento e/ou fracasso, limitando, desse modo, a prática da avaliação à constatação, sem a tomada de atitude e resolução dos problemas observados.

## **Avaliação formativa: outra perspectiva**

Uma grande reflexão acerca dessa prática é necessária para que seja revitalizada e, no seu dinamismo, retome o significado de acompanhamento permanente dos avanços do aluno. É necessário, pois, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, 2009, p. 30).

Uma das abordagens avaliativas que está voltada para esse acompanhamento é a avaliação formativa, descrita como “uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (FERNANDES, 2006, p. 25). Nesta, observa-se a legítima intenção do ato avaliativo, que é conduzir o processo de construção do conhecimento.

Cabe ressaltar a atuação do docente no sentido de torná-la formativa. A esse respeito Hadji explica:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p. 21).

Como esse tipo de avaliação é feito de forma contínua e com o processo em andamento, permite aos sujeitos corrigirem suas ações durante o percurso. Por isso, a flexibilidade é um dos seus requisitos principais, visto entender-se que a avaliação permite a adequação de metodologias, de materiais, enfim, de processos que possibilitem o aprendizado.

Vê-se que, diferentemente do que é amplamente praticado nas escolas e até em universidades, a avaliação neste contexto tem caráter qualitativo, no qual se valoriza mais o processo de formação de saberes, não apenas os números que, normalmente, encobrem a realidade. Avaliações qualitativas fundamentam-se na valorização do avanço, da melhoria de fato, e não resultante de um teste pontual e muitas vezes descontextualizado da realidade do discente.

O entendimento da avaliação como um processo contínuo e de necessária reciprocidade entre discente e docente é crescente e tem mais espaço entre os que compreendem como processo qualitativo. É o caso de Libâneo, ao defender que:

A avaliação escolar é um processo contínuo e que deve acontecer nos mais diversos momentos do trabalho. A verificação e a qualificação da aprendizagem no início, durante e no final das unidades didáticas, visam sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se aos estudos (LIBÂNEO, 2006, p. 203).

Esse estímulo aos alunos é também algo crucial e que deve resultar de um processo de avaliação qualitativa. Demo corrobora essa ideia ao afirmar:

É preciso motivá-lo a pesquisar, a elaborar com mão própria, a argumentar e a contra-argumentar, a procurar conhecimento com autonomia e reconstruí-lo, a ler criticamente de modo sistemático, e assim por diante (DEMO, 2005, p. 113).

É nítida a necessidade de promover o desenvolvimento da autonomia e da produção independente do conhecimento, para que seja de fato uma construção, e não mera repetição ou decodificação, contribuindo de forma significativa para a criticidade do aluno.

113

Ainda sobre a questão de permitir o desenvolvimento da autonomia do aluno num processo de avaliação qualitativa, Demo disserta:

Por ser questão qualitativa, a aferição é particularmente árdua, além de supor inovações por vezes penosas, sobretudo no professor. É indispensável que ele mesmo saiba reconstruir conhecimento e se mantenha atualizado permanentemente, assumindo como função principal orientar o mesmo processo reconstrutivo no aluno. Haverá aula, mas é expediente instrumental. A transmissão de conhecimento é fundamental, mas é insumo. Importante será mudar o sistema de avaliação, ultrapassando os cuidados em torno da aula como show, para garantir que o aluno consolide a competência formal de manejo e reconstrução de conhecimento (DEMO, 2005, p. 113).

Ressalta-se a importância de orientar o aluno para a construção do conhecimento, da sua autonomia e da criticidade a partir das teorias e experiências que lhe são fornecidas durante as aulas, figurando o professor como orientador nesse caminho de busca pelo saber. É enfim esse o verdadeiro sentido de avaliar.

A avaliação do tipo qualitativa e formativa está, pois, centrada na promoção da aprendizagem. Destarte, está preocupada com o desenvolvimento cognitivo e pessoal do estudante. Segundo Ribeiro:

Esta se preocupa com o processo de apropriação de conhecimento pelo aluno, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a or-

ganização e a regulação das aprendizagens, para que o fracasso não ocorra, inserindo o aluno no processo educativo (RIBEIRO, 2013, p. 132).

O cuidado com o aprendizado deve ser o centro do processo de ensino, interesse a partir do qual se buscam formas variadas de possibilitar aos estudantes em sua diversidade ter acesso ao conhecimento, assim como a construí-lo à sua maneira, pois só desse modo é apropriado de fato e apresenta sentido.

## **A avaliação com instalação geográfica: uma forma festiva de aprender**

Recorrer a diversas metodologias, bem como à associação entre ciência e arte é uma das possíveis formas de realizar um ensino e uma avaliação qualitativos. No entanto, como afirma Hoffmann (2009, p. 10): “quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e de educação”. A avaliação compreende um processo imane do ensino. Sendo assim, a inovação nos métodos não a anula ou a substitui, pelo contrário, exige esse aspecto para sua legitimação.

Uma alternativa metodológica que tem se apresentado com esse fim, no ensino de geografia, é a realização de Instalações Geográficas, uma metodologia que alia a arte, o ato criativo e o conteúdo para promover a aprendizagem, em que os discentes são ativos na prática e avaliados por essa ação. Ribeiro a define da seguinte forma:

Para o ensino de geografia definimos a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2016, p. 12).

A Instalação Geográfica, em termos cognitivos, coloca-se diante do processo de associação de signos e símbolos para o conhecimento, relacionando o conteúdo pesquisado e apresentado pelo professor (a), facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de conhecimento, ou seja, o amadurecimento e internalização de um conteúdo geográfico, depende do ato de ensinar. E como ensinar o aluno a adquirir o conhecimento? Isso requer do docente grande destreza, disponibilidade e interesse real pelo avanço do aluno, no sentido de possibilitá-lo produzir efetivamente o seu saber.

O ato de conhecer passa pelo processo de aquisição do objeto, da apreensão da mente do objeto ou sujeito. Num primeiro momento a mente, a consciência o fazem pela certeza sensível, ainda é o nível do senso comum. Após negar o objeto pelo universal, avança para a percepção encontrando o singular, mas, ainda, não é o entendimento, porque aqui é necessário negar o singular novamente, acrescentando suas propriedades e diferenças para encontrar a sua síntese, negando-o novamente, eliminando as suas contradições para passar ao nível seguinte que seria o entendimento. Quando o ato de conhecer se internaliza, amadurece para o indivíduo (HEGEL, 1974).

Observamos pelas Instalações Geográficas o ato de conhecer pela consciência, após o desenvolvimento do conteúdo associado aos signos e símbolos, é um facilitador para a aquisição do conhecer, porque levamos o aluno a pensar o que não foi pensado ainda para um determinado símbolo e ressignificar o símbolo e signo para o conteúdo estudado e pesquisado.

Esta metodologia propõe, portanto, materializar o conteúdo estudado, o que pressupõe a pesquisa e compreensão deste. Permite também expressar o sentimento, a visão de mundo, bem como a crítica a realidades e concepções já estabelecidas. Além disso, compreende, ao mesmo tempo, uma metodologia e uma oportunidade avaliativa.

Para um melhor entendimento, faço aqui breve descrição da metodologia em questão, representada no fluxograma abaixo:



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019

A realização desta metodologia inicia-se com a aplicação de conteúdos, os quais devem ser ministrados utilizando diversos recursos e estratégias com o intuito de possibilitar uma compreensão efetiva. Ao longo do processo, incentiva-se a criatividade por meio da fala do docente e do fomento ao despertar da sensibilidade a partir de músicas, poemas, filmes e outros instrumentos, objetivando que o estudante relacione o estudado com o cotidiano e busque formas de representá-lo. É importante frisar que o estímulo à criatividade deve ocorrer durante todo o processo de construção do conhecimento.

Outra etapa fundamental é a pesquisa, que deve ser realizada pelo aluno com o objetivo de aprofundar-se no tema a ser representado na instalação. Feito isso, o aluno deve produzir um texto indicando os símbolos e signos que usará no seu produto. Esse texto será compartilhado e discutido no grupo, no momento da teia de ideias, quando serão feitos ajustes sobre os objetos e significados a serem empregados na instalação.

As etapas finais consistem na montagem, exposição e desmontagem da instalação que será produzida em objeto definido pelo grupo e/ou pelo professor(a), exposta e explicada por seus autores, em local definido também pelos participantes e/ou pelo docente, sendo, ao final, desmontado. Após a desmontagem, produz-se um novo texto, ou se refaz o primeiro, concluindo a atividade.

Percebe-se que, na realização do projeto, oportuniza-se, ao discente, exprimir sua compreensão do conteúdo abordado. Compreende, dessa forma, uma avaliação construtiva, caracterizada da seguinte forma:

Processo de conhecimento que o aluno irá percorrer até o produto final. Esse produto é realimentado pelo processo criativo, num ciclo que para a criança e o jovem são de extrema importância, pois levam os alunos a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano (RIBEIRO, 2013, p. 135).

É, dessa maneira, um momento de construção de conhecimento, bem como de posturas e valores frente à realidade, pois as etapas propostas pela metodologia implicam um forte engajamento no conteúdo e na produção da instalação em si. Assim, a “avaliação por Instalação Geográfica exige do aluno, conteúdo, pesquisa, imaginação

e criatividade, entre outros conhecimentos possíveis de serem alcançados com relação à atividade proposta pelo professor” (RIBEIRO, 2013, p. 135).

Considerado a avaliação na perspectiva de construção do conhecimento, Veiga afirma que “avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão num acompanhamento constante dos educadores, que levará o aluno a novas questões” (VEIGA, 2012, p. 161). Essa afirmação corrobora a ideia de que o produto do conhecimento é resultado de uma construção, e não a repetição simplória de ideias e saberes. A partir dessa arte e de sua exposição, podem surgir outras questões e instigar a busca contínua de conhecimento.

É notório, pois, o caráter construtivo e avaliativo da metodologia, como descrito nas palavras de Alexandre (2019): “[...] essa metodologia pode se manifestar em sala de aula como uma forma do professor avaliar seus alunos, fazendo o acompanhamento e diagnóstico do aprendizado com base na construção do saber” (ALEXANDRE, 2019, p. 151). Fica evidente que corresponde a uma metodologia processual e formadora, possibilitando a inventividade e elaboração do conhecimento singularizado.

Outro aspecto patente na metodologia é a sua aplicabilidade em várias etapas do ensino, seja na educação básica seja no ensino superior. Nessa perspectiva, descrevo agora experiências por mim vivenciadas enquanto aluna de mestrado e enquanto docente de geografia da educação básica, respectivamente.

Na condição de discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), no ano de 2018, tive a oportunidade de vivenciar um dos momentos de maior contributo para minha formação e para minha pesquisa, que foi a realização das Instalações Educacionais<sup>3</sup> na disciplina Educação e Criatividade, ministrada pelo professor Emerson Ribeiro. A atividade me permitiu um aprimoramento teórico e prático da realização dessa metodologia, que já tinha vivenciado na graduação, mas agora em outra perspectiva.

Na ocasião, cada aluno apresentou sua proposta de pesquisa e dissertação usando signos e símbolos para representá-los. O evento foi intitulado “Instalar para estalar” e foi exposto no pátio da pedagogia da referida universidade (Figura 1). A interação na construção das Instalações nos fez repensar nossa pesquisa, conhecer as dos colegas e auxiliar uns aos outros nas definições em curso.

A dialogicidade desse processo é o aspecto de maior contributo para os envolvidos, pois oportuniza a discussão, a desconstrução e a síntese das ideias, do conhecimento, bem como, neste caso, das definições de objetivos e intenções de pesquisa, que ficaram claros para muitos ao passo que imaginavam e materializavam sua instalação

**Figura 1** – Exposição no Pátio da Pedagogia. Instalações da turma MPEDU 2018



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2018.

3 As Instalações Geográficas como metodologia podem ser aplicadas em qualquer disciplina. Neste caso ocorreu com a turma do Mestrado Profissional em Educação, em que o conteúdo “instalado” foram os objetivos de seus projetos de pesquisa.

**Figura 2** – Exposição no Pátio da Pedagogia. Instalação com o tema: “Pesquisar para instalar, instalar para aprender”



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor, 2018

O material-base proposto pelo professor foi uma urupemba e nesta tínhamos que organizar os objetos selecionados para representar os principais pontos da nossa proposta de pesquisa. Na representação do meu estudo, que era acerca da avaliação construtiva com Instalação Geográfica, optei por utilizar os seguintes símbolos (Figura 2):

### **Ficha Técnica:**

**Quebra-cabeça:** representa a avaliação construtiva como um processo inerente às Instalações Geográficas e que em cada peça montada exige lógica, atenção e participação do indivíduo, fazendo sentido ao final.

**Aranhas:** simbolizam os sujeitos (docentes e discentes) desse processo, que juntos tecem o saber, não necessariamente linear, já que é peculiar da coletividade que o produz.

**Teia de aranha:** para exprimir a conexão de ideias, fundamental para a realização das instalações, característica mais evidente na etapa da teia de ideias.

**Bússola:** expressa o papel do professor (a orientação), que deve, além de acompanhar constantemente, possibilitar novas questões e auxiliar na identificação do melhor caminho que cada um trilha para o aprender.

**Pó no coador:** retrata a aprendizagem, o saber que fica, a essência, o que foi mais significativo do que foi ensinado.

**Lupa:** personifica a pesquisa, etapa imprescindível na realização de uma Instalação Geográfica.

Ao realizar o exercício de selecionar objetos que têm uma significação e uma representatividade dos seus pontos essenciais de pesquisa, percebem-se quais conceitos-chave devem-se considerar, identificam-se erros e exercita-se a análise de coerência das suas ideias dentro da proposta. E todo o trabalho de conseguir esses materiais, como irá dispor na base, tem todo um sentido e é um processo permeado de aprendizado, e por isso muito dinâmico, alterado muitas vezes no momento da montagem.

Essa atividade proporciona, assim, um ajuste de rotas e eixos de estudo que pretendemos, permitindo-nos definições metodológicas, conceituais e de objetivos, a partir dessa conversão do abstrato para o concreto, de forma a dar sentido ao pensamento. Daí a riqueza da construção do saber, é algo inacabado, porque surgem sempre novas questões; porém significativo, pois imprime a singularidade de cada um.

Posteriormente, como etapa da minha pesquisa de mestrado, realizei as Instalações Geográficas com alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Médio. A experiência deu-se na Escola Estadual de Ensino Médio Adrião do Vale Nuvens, em Santana do Cariri, Ceará, onde leciono atualmente. Na ocasião, foram trabalhados os conteúdos de Clima e Pioneiros da Industrialização, nas respectivas turmas, utilizando vídeos, músicas, textos, imagens e exposição dialogada. A partir de então, foi lançada a proposta e os alunos passaram a se integrar na realização dessa atividade.

Alguns mostraram-se confusos e até insatisfeitos, mas a maioria engajou-se. E ao passo que iam compreendendo a metodologia, desenvolviam-na com entusiasmo. Assim, foram definidos os seguintes objetos para as turmas: o guarda-chuva para o primeiro ano e uma gaiola para o segundo. Nestes, os grupos deveriam expor os materiais do cotidiano escolhidos para personificar os conceitos-chave dos temas que representariam.

A escolha dos materiais deu-se por compatibilidade com os conteúdos estudados e, portanto, com os temas que seriam representados. Assim, o guarda-chuva foi escolhido porque remete às questões climáticas e por ser um utensílio bastante útil nas diferentes condições do tempo atmosférico. Já a gaiola faz referência à ideia de “aprisionamento” dos trabalhadores nas indústrias, que se veem na necessidade de se manterem atrelados a uma rotina exaustiva e a uma atividade muitas vezes sem sentido e sem possibilidade de avanço para muitos.

A título de ilustração, apresento abaixo fotografias de algumas das instalações produzidas pelos estudantes. A primeira (Figura 3), representando fenômenos climáticos, de uma equipe do primeiro ano<sup>4</sup>, e a segunda (Figura 4), representando o Japão, um dos pioneiros industriais, das alunas do segundo ano<sup>5</sup>.

**Figura 3** - Instalação sobre fenômenos climáticos



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora, 2019

Nesta instalação foi usado o coador furado para representar o buraco na camada de ozônio; areia com a vela, para simbolizar o fenômeno das ilhas de calor; a panela invertida para indicar a inversão térmica e a tela de estufa, para significar o efeito estufa.

**Figura 4** - Instalação sobre o pioneiro industrial: Japão



**Fonte:** arquivo pessoal da autora, 2019

4 Instalação das alunas do primeiro ano da EEM Adrião do Vale Nuvens: Zildene, Josiane, Gislene e Ana Ingrid.

5 Trabalho das alunas do segundo ano: Luciana, Maria Eduarda Alves, Rita de Cássia, Sinthya e Verônica.



Na instalação observada usou-se: um relógio, representando as jornadas de trabalho extensas nas indústrias do país; moedas, simbolizando os salários; capelo, exprimindo a mão de obra qualificada; partes de boneco, representando a robotização; o símbolo de wi-fi, indicando a tecnologia; o carro e a seringa retratando alguns setores industriais importantes neste país, o automóvel e o farmacêutico.

Além da exposição, a metodologia incluiu a produção de textos, nos quais, além de descreverem seus símbolos e signos, também indicam impressões e sentimentos acerca da participação na metodologia. Nesses foi possível observar a satisfação deles com essa atividade, como descrito em alguns trechos:

Saindo da zona de conforto, a avaliação de geografia desse bimestre, traz para nós estudantes uma maneira de expressar o conteúdo através da forma artística utilizando diversificados objetos. [...] A interação faz com que saibamos interagir mais com os colegas de classe e torna a matéria um tanto divertida de ser estudada<sup>6</sup>.

Notam-se dois aspectos relevantes para a aluna: o fato de expressar o conteúdo artisticamente e a interação que tornou a prática divertida. Esse relato corrobora com a ideia de avaliação construtiva e a formação do indivíduo possibilitada, pela metodologia aqui descrita.

Outra aluna, agora do segundo ano, também ressalta a importância de expressar-se num processo avaliativo:

[...] foi bem interessante, algo diferente. Gostei do modo de ser avaliada, assim os alunos teria [sic.] a oportunidade de se expressar mais sobre o conteúdo. Para mim foi bem prazeroso<sup>7</sup>.

A partir do exposto, é notória a satisfação e o engajamento dos alunos numa atividade em que lhes foi permitido expor de forma artística o conhecimento construído à sua maneira, além de interagir com os demais trocando ideias e ajudando-se mutuamente, dentro de um processo em que havia um acompanhamento constante pela docente, observando seus avanços e limitações, orientando-os e, ao mesmo tempo, avaliando-os.

Na oportunidade tive a experiência de vivenciar a organização da metodologia, que foi algo desafiador, porém gratificante, pois é indiscutível como é mais palpável o aprendizado do aluno. Então, apesar das dificuldades, como o tempo para trabalhar os conteúdos de forma detalhada e diversa, e da falta de integração de alguns discentes, foi bastante satisfatório notar o avanço deles no sentido de compreensão dos assuntos abordados.

Além disso, tem um grande contributo no aspecto formativo, pois permitiu-me a práxis de uma metodologia estudada e realizada na condição de discente, fato que me possibilitou aprimorar a percepção e o significado desta, ficando ainda mais clara a riqueza da sua aplicabilidade como metodologia de ensino e avaliação.

## Considerações finais

Para Luckesi (2018, p. 24): “O ato de avaliar nasce com a emergência do ser humano no planeta Terra e compõe um dos seus variados e universais modos de conhecer”. Podemos, então, entender que é um processo importante tanto para o docente quanto para o discente, visto poder possibilitar conhecer as realidades e características de ambos no processo ensino-aprendizagem.

6 Trecho do texto da aluna Joana Silva Nuvens, do primeiro ano. Foi mantida a grafia original.

7 Trecho do texto da aluna Laiane Marques Melo, do segundo ano. Foi mantida a grafia original.

Nessa perspectiva, não pode se restringir a exames e testes pontuais e descontextualizados, mas deve ocorrer de modo integrado e contínuo, em que tanto o professor quanto o aluno sejam atuantes e reflexivos sobre suas decisões e práticas, oportunizando o ajuste de posturas ao longo do percurso, com fins a atingir objetivos almejados.

A avaliação construtiva por meio das Instalações Geográficas cumpre bem esse papel, pois possibilita aos envolvidos a expressão, reflexão, prática e análise, além de interação com os demais e com a sua produção, que é de fato a instalação. A apropriação do conhecimento é a grande marca desse processo, assim como o desenvolvimento da sua criatividade e criticidade, tudo isso de forma divertida e inusitada.

## Referências

ALEXANDRE, Diego Leite. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na região do Cariri-Ceará**. 2019. 186f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **PERSPECTIVAS online**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, jan./jul. 2005.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. Portugal: 19(2), p. 21-50, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Hegel**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 40ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. 2014, 212p. Tese apresentada ao Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. suas relações. 18ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011, p. 149-169.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à

organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

RIBEIRO, Emerson. **A arte e a criatividade em geografia**. Práticas pedagógicas em instalações geográficas. Crato: Universidade Regional do Cariri-URCA, 2016.

# O processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual: bengalando pelas instalações geográficas

Alexandre Ribeiro da Silva<sup>1</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>2</sup>

## Introdução

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa realizada na dissertação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), intitulado “Instalações Geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da geografia para alunos com deficiência visual”.

O termo instalações geográficas surgiu em 2009, no IX Seminário de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) Rio Claro, com o trabalho intitulado “Práticas Pedagógicas - O Ensino Geográfico Por Instalações”, escrito por Emerson Ribeiro. Foi consolidado em 2014, pelo mesmo autor, em sua tese de doutoramento, denominada “Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas”.

Neste caso, compreendemos as Instalações como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem (RIBEIRO, 2014). O uso das instalações geográficas exige que o professor lance mão da didática multissensorial para constituir e fomentar os conceitos que serão trabalhados em suas aulas, pois o aluno deficiente visual, para o melhor entendimento da Geografia, deve experimentar todos os aspectos sensoriais e motores que emergem de um dado espaço.

Acreditamos assim, que as instalações geográficas como metodologia de ensino para o aluno deficiente visual podem potencializar a percepção espacial, uma vez que se ergue por meio de uma tríade: reflexão, ação e materialização, por meio de símbolos e signos.

Esta materialização se concretiza a partir de uma instalação que contempla a análise reflexiva teórica, a experimentação prática e a produção de um trabalho artístico que expressa todos os pensamentos obtidos sobre um dado espaço ou conteúdo geográfico. Assim, o uso da instalação pode auxiliar o professor a desenvolver no aluno habilidades críticas que conduzam à construção de conceitos e valores, tendo como premissa a pesquisa real e objetiva. Nesse processo de construção de conceitos, a avaliação construtiva assume papel fundamental, retratando o processo de conhecimento

---

1 Professor da Rede de Educação Básica do Estado do Ceará, Mestre em Educação Profissional pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E doutorado em andamento pelo PPGG/UFPB. alexandre.geografiaribeiro@gmail.com.

2 Professor Adjunto do Departamento de Geociências e professor do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) Brasil e do PPGG/UFPB. emerson.ribeiro@urca.br.

que o aluno irá percorrer até o produto final. Esse produto é realimentado pelo processo criativo, num ciclo de extrema importância, pois leva os estudantes a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano (RIBEIRO, 2014).

Nos dias atuais, é comum percebermos a existência dos mais diversos tipos de linguagens artísticas. Dentre estas, temos as consideradas clássicas, e as chamadas tecnológicas, convivendo lado a lado através das pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, cinema, vídeo e instalação. Para Fonseca (2007, p. 35):

[...] a instalação é uma forma de expressão artística contemporânea que mistura pintura, escultura e objetos industrializados em ambientes preparados para estimular as percepções sensoriais, que podem ser apropriados no meio, tanto da natureza quanto de objetos industrializados, ressignificados e da mídia.

A instalação artística, ao fazer uso dos sentidos para explorar a percepção e a ação imaginativa do observador, possibilita tanto uma maior interação ou aproximação com o que o artista quer expressar quanto a quebra dos parâmetros de beleza, harmonia, perfeição, acabamento, naturalismo. A instalação artística, portanto, torna-se, em si, uma dinâmica norteadora de caráter interdisciplinar e inclusiva.

As instalações geográficas representam um conteúdo estudado. Em seu processo de construção, professor e aluno devem apropriar-se do conhecimento exposto nas aulas para criar formas representativas que reencarnem em signos e símbolos. Carvalho (2005, p. 51), argumenta que:

Este tipo de situação, na qual nosso corpo e nossos sentidos são convocados a atuar integralmente durante um dado recorte de tempo em uma situação determinada, faz parte da experiência estética e do trabalho artístico ensejado pelas instalações. Em outras palavras, muitas instalações promovem pequenas simulações em que experienciamos a dimensão espacial e temporal, em uma situação dada, isto é, a obra.

As instalações geográficas se colocam como uma metodologia que valoriza o pensamento das diferenças, pois a sua criação leva em conta os mais distintos pontos de vistas e analogia individual do conteúdo estudado. A obra da instalação reproduz o reflexo e a encarnação da imaginação de um determinado indivíduo sem evidenciar a categoria social que pertence. É uma metodologia que valoriza o caráter inclusivo, contribuindo com a transformação da escola. Na perspectiva de Torga (*apud* Rodrigues, 2006, p. 301-302):

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado - e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Para que a inclusão educacional seja uma proposta concreta, o professor como profissional reflexivo em sua ação deverá redefinir e reconsiderar seu fazer pedagógico. A ação parte do princípio da coletividade e de diálogos interdisciplinares, que possam garantir a transformação da sociedade e do educando.

Nessa perspectiva, acreditamos que as instalações geográficas, enquanto metodologia de ensino e de aprendizagem da Geografia para deficientes visuais, ganha relevância quando se propõe a promover o conhecimento, possibilitando que os sujeitos sejam capazes de situar-se num mundo em permanente mudança, interpretando-o de forma

ativa e participativa. O objeto ganha relevância, ainda, quando se propõe a desenvolver novas metodologias para o trabalho docente com deficientes visuais.

Apresentamos como objetivo analisar as contribuições das instalações geográficas no processo de ensino e de aprendizagem da geografia escolar para alunos deficientes visuais.

## Metodologia

Para apreender o objeto em estudo, apoiamo-nos na abordagem qualitativa com estratégias descritivas, exploratória e explicativa (GIL, 2008). Escolhemos uma modalidade de pesquisa que permite o desenvolvimento do ensino de geografia, para um grupo social, geralmente, dominado, excluído e segregado historicamente, alunos deficientes visuais.

A respeito da pesquisa-ação, Thiollent (1985, p. 59) considera que “sua eficácia está em desenvolver respostas ou intervenções que contribuam com o público ou meio que está sendo realizado”.

Thiollent (1985, p. 63) explica que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Em outras palavras, é uma pesquisa que fomenta a ação no coletivo, tendo como âncora uma participação no local da pesquisa. Assim, deve existir uma total interação entre os membros investigados e o pesquisador, para que haja uma sintonia nos objetivos que são pretendidos na pesquisa. Dessa forma, são necessárias visitas constantes e uma boa relação interpessoal entre os participantes, visto que a pesquisa-ação tem como intuito a realização positiva de uma ação. Ainda, segundo Thiollent (1985, p. 67):

[...] esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas se pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

A pesquisa-ação possui três etapas bem definidas ou passos direcionados de trabalho: o primeiro corresponde ao ato de investigação, em que é concebido o momento de conhecer o objeto de estudo. O segundo, de análise do local das pretensões de pesquisa e todos os elementos que fazem parte da interatividade do meio pesquisado, em que o objetivo é estimular as reflexões e ações dos pontos subsequentes. Por fim, a tematização, a programação/ação, a elaboração das temáticas e estruturação das propostas.

Nesse contexto, desenvolvemos a pesquisa sobre as instalações geográficas a partir da intervenção pedagógica no Instituto Federal do Ceará (IFCE), no Curso de Agropecuária, numa turma de Ensino Médio Técnico, com estudante cego incluído.

Definimos Domínios Morfoclimáticos ou Paisagens Naturais do Brasil como tema norteador das Instalações Geográficas. Foi elaborada uma sequência didática que consistiu, no primeiro encontro, os seguintes passos: apresentação da metodologia; delimitação do conteúdo; divisão da turma em grupos; escolha dos temas; solicitação da pesquisa.. No

segundo encontro, foi desenvolvida a teia de ideias: leitura das pesquisas; escolha das palavras geradoras e definição dos objetos para composição das instalações. No terceiro encontro, a montagem da exposição.

## Resultados e discussões

Em sala de aula, solicitamos à turma sugestões de materiais que pudessem ser utilizados como base para a montagem da exposição. Dentre as sugestões foram apontadas: bacias, pneus, rodas de caminhão e cocho, sendo este último escolhido como material de montagem. A escolha do cocho deveu-se ao fato de ser um utensílio bastante utilizado no meio rural, como suporte para alimentação dos animais, simbolizando, na visão dos alunos, o curso de agropecuária.

Dividimos a turma em equipes, a partir de suas afinidades, amizades e proximidade de residência para o melhor desenvolvimento das atividades. Acreditamos que fazendo uso da tríade afinidade, amizade, proximidade como subsídios de motivação, interesse e inclusão dos educandos, o sucesso da instalação seria mais efetivo.

A dinâmica adotada possibilitou ao aluno cego contribuir de forma plena no processo de discussão, elaboração e produção das instalações geográficas, pois, conforme Sasaki (1997, p. 164 - 165):

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Concomitante à divisão das equipes, sorteamos os subtemas: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mares e Morro, Pradaria, Floresta de Araucária e Pantanal. Iniciamos a discussão de cada Domínio Morfoclimático. A elaboração e aplicação do conteúdo foram de autoria do professor da disciplina de Geografia. Para o aprofundamento do conteúdo, solicitamos uma pesquisa complementar por meio de uma produção textual, que foi lida no momento da Teia de Ideias.

De posse das pesquisas e a partir dos estudos realizados, partimos para a reflexão e a idealização dos componentes que farão parte dos cochos dos domínios. Os alunos divididos em grupo fizeram a leitura de suas respectivas pesquisas. A atividade foi desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar, pois segundo Japiassu (*apud* ARAÚJO, 2018, p. 7): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Os professores, usando a ferramenta de brainstorming, realizaram a atividade de forma conjunta para obter o máximo de ideias e informações sobre o conteúdo refletido. A princípio, sem fazer análise crítica ou julgamento para que as pessoas verbalizem de forma espontânea palavras e concepções. Como comenta Ortiz (2014, p. 151), brainstorming:

É uma ferramenta criada por Osborn (1953), que é usada para gerar novas ideias, conceitos e soluções para qualquer problema, assunto ou tema em um ambiente livre de crítica e restrições à imaginação. Tem uma primeira fase caracterizada pela geração de muitas ideias sem crítica e uma segunda etapa onde se foca a crítica sobre as ideias geradas na etapa anterior, para escolher as melhores delas. É útil quando se deseja gerar a curto prazo muitas ideias sobre um tema ou problema a resolver.

Esta metodologia permite, em curto espaço de tempo, desenvolver ideias, resolver questões, refletir e construir conceitos sobre um determinado assunto. Possibilitou alcançarmos os resultados pretendidos. Os alunos elencaram palavras ou temas geradores, produzindo conseqüentemente novas ideias e pensamentos acerca dos elementos que irão compor os cochos. Essas palavras, conforme Paulo Freire (2013, p. 6), “são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras”. As palavras geradoras subsidiaram os signos e símbolos utilizados na montagem da Instalação Geográfica.

A pesquisa realizada por meio de uma produção textual foi o arcabouço teórico para fundamentar a atividade de Brainstorming, contribuindo de forma decisiva para a construção de ideias que expressam as palavras-chave para a materialização das instalações.

A produção textual possibilitou uma formação discursiva mais madura do ponto de vista da sua competência comunicativa, além de permitir um espaço livre para construção e reconstruções do texto a partir do olhar do aluno. A produção é um grande facilitador no processo de construção do olhar crítico e, discursivamente, ativo do aluno, passando a enxergar essa fase da produção como momento voltado para a troca e construção, levando assim os participantes a se sentirem vivos nesse caminhar de forma que todos efetivamente mostrem seus olhares (MOURA *et al.*, 2016).

Os textos enfocam elementos geográficos essenciais para os Domínios Morfoclimáticos, como: clima, relevo, solo, vegetação, impactos ambientais, cultura e regionalidade. Nos textos, são trabalhadas as principais características de cada domínio, potencializando sua representatividade individual.

Concomitante à leitura das pesquisas, começamos a realizar reflexões de objetos que iriam materializar cada Domínio Morfoclimático, havendo uma grande interatividade entre os alunos. Gostaríamos de enfatizar neste momento o caráter inclusivo da atividade, proporcionando a participação efetiva do aluno deficiente visual em todas as etapas de produção da instalação, não existindo, assim, nenhuma barreira atitudinal, arquitetônica ou pedagógica para a efetivação da metodologia.

Os alunos definiram os elementos que seriam utilizados nas instalações e, organizados em grupos, foram em busca dos objetos que iriam compor os Cochos dos Domínios. Os educandos adquiriram os objetos para as instalações por meio da compra no comércio ou empréstimo de familiares. Vale ressaltar que o dinheiro para comprar os cochos foi fruto de doação, sem ônus, portanto, para os alunos ou para a escola.

Os cochos são produzidos artesanalmente a partir da reciclagem de pneus. A produção consiste na retirada de um dos perfis e na colocação de um forro no outro, finalizada com a fixação de alças nas laterais para o manuseio.

Para a montagem da exposição, alunos e professores sugeriram vários locais, tais como: a horta da escola, a sala de aula, o pátio e o jardim do Campus, sendo este último o eleito. A escolha deveu-se à facilidade de acesso, à ótima localização, à boa visibilidade e harmonia para a exposição dos cochos.

A etapa seguinte consistiu no recorte da grama, por meio do trabalho de jardinagem, do mapa do Brasil para que pudessemos localizar geograficamente os domínios morfoclimáticos (Figura 1).

**Figura 1** - Fotografia da preparação do gramado para a exposição dos Cochos dos Domínios morfoclimáticos



**Fonte:** autores (2018)

Na sequência, os grupos de alunos montaram as Instalações Geográficas, posicionando os objetos de forma estética e sequencial dentro de cada cocho, como observado na figura 2.

**Figura 2** - Alunos do IFCE produzindo as instalações



**Fonte:** autores (2018)

A exposição intitulada “Grandes Paisagens Naturais do Brasil: conhecendo a sua diversidade para melhor preservar” ocorreu no dia 22 de novembro de 2018, no pátio do IFCE, tendo sido expostas sete obras em base de cochos com suporte de ferro. A exposição teve duração de um dia. Nesse momento, cada equipe apresentou suas instalações para os visitantes. Foram, no total, sete instalações geográficas representando cada domínio morfoclimático (figura 3).

**Figura 3** - Grandes Paisagens Naturais do Brasil: conhecendo a sua diversidade para melhor preservar



**Fonte:** autores (2018)



As instalações representam o conhecimento assimilado pelos alunos acerca dos conteúdos sobre domínios morfoclimáticos. Os símbolos e signos, ou seja, os objetos que compõem as obras contêm informações que remetem ao assunto estudado, facilitando a sua compreensão. As obras retratam as características singulares de cada domínio, tanto em seus aspectos naturais quanto sociais. Possibilitam, também, outra forma de compreensão dos fenômenos espaciais.

Abaixo, imagens de cada instalação geográfica representando seu respectivo domínio morfoclimático.

**Figura 4** - Instalações geográficas sobre o Domínio Amazônico e Domínio dos Mares de Morros, respectivamente



Fonte: autores (2018)

A primeira ficha técnica nominada Domínio Amazônico recebeu os seguintes elementos: correntes, que representavam o desmatamento; régua: vegetação de grande porte; luva cirúrgica: látex extraído das seringueiras; pluviômetro: alto índice de pluviosidade. Já a ficha técnica do Domínio dos Mares de Morros teve como objetos: caixa de ovos representando o relevo; húmus: fertilidade do solo; lâmpada: surgimento das cidades; nota de vinte reais: biodiversidade; bule: derrubada da floresta para o cultivo de cana-de-açúcar e café.

127

**Figura 5** - Instalações geográficas sobre o Domínio da Caatinga e o Domínio das Pradarias, respectivamente



Fonte: autores (2018)

A ficha técnica do Domínio da Caatinga consistiu nos seguintes elementos: a cabaça representou a escassez de água; o sal, a alta salinização dos solos; o ferro de marcar gado, a pecuária extensiva; a coroa de frades (croa), a vegetação xerófila e o São Francisco representando a religiosidade e a Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. O Domínio das Pradarias teve como objetos: a sandália rasteira simbolizava a vegetação rasteira; balança: agricultura da região; gorro de Papai Noel: clima frio; carne de charque: gado de corte; ovos: a grande variedades de aves.

**Figura 6** - Instalações geográficas sobre o Domínio do Cerrado e o Domínio do Pantanal, respectivamente



**Fonte:** autores (2018)

A ficha técnica sobre o Domínio dos Cerrados teve como signos cinzas: queimadas naturais e criminosas; óleo de soja: grandes plantações; batom de cacau: baixa umidade atmosférica; casca de madeira: desmatamento; caçarola de alumínio: solo ácido. Já sobre o Domínio do Pantanal, a ficha técnica teve como objetos torneira: águas fluviais; diferentes tampas: biodiversidade; chifre: atividade agropecuária; areia: solo arenoso; Rifotrat: contaminação dos rios pelo mercúrio.

**Figura 7** - Instalação geográfica sobre o Domínio das Araucárias.



**Fonte:** autores (2018)

A instalação geográfica sobre o Domínio das Araucárias consistiram em: o termômetro, representando a baixa temperatura; árvore de Natal: floresta de pinheiros de formação aciculifoliada; gaveta: devastação das florestas para a produção de móveis; caixa de fósforos: extrativismo vegetal na produção de palitos; pacote de café: desmatamento para a produção de café; cacos de telhas: crescimento das cidades; trena: árvores de grande porte.

A análise que fazemos do potencial educativo das Instalações Geográficas foi confirmada no relatório elaborado pelos alunos, apresentando a pesquisa para a teia de ideias e as impressões que tiveram durante a exposição das instalações. Outra análise que fizemos das instalações foi o seu potencial inclusivo, pois os projetos são acessíveis ao uso de todos os sentidos, não se restringindo ao uso exclusivo da visão, podendo ser colocada, portanto, como uma didática ou prática multissensorial. Para Rossi (2015, p. 77), na prática, a didática multissensorial:

[...] oportuniza ao aluno o reconhecimento de um mesmo fenômeno e a sua construção conceitual através de diferentes sensores do corpo, assim não reforça o uso de um sentido em substituição ao outro.

A metodologia das instalações na essência valoriza as diferenças, podendo ser utilizada ou trabalhada pelos mais diversos grupos sociais independente a: etnia, religiosidade, gênero e deficiência.

## Considerações finais

A escola é o lócus da representação social e um dos espaços utilizados para atender as necessidades do modo de produção capitalista. As pessoas com deficiência são normalmente segregadas pela escola, haja vista não conseguirem se adaptar às exigências que o sistema educacional impõe. A segregação reduz de forma significativa suas oportunidades de ascensão social, promovendo o que Bernard Charlot (2013) chama de “exclusão dos incluídos”.

Por outro lado, é cada vez maior o número de professores lutando em prol de uma educação inclusiva. Com o auxílio da educação especial, vêm fazendo uso, em sua prática pedagógica, de recursos didáticos adaptáveis que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento das potencialidades do aluno deficiente visual. No entanto, quando fazemos um levantamento das metodologias de Ensino de Geografia na perspectiva inclusiva, deparamos com um número de trabalhos ainda muito restrito. Essa realidade coloca a necessidade de repensar as teorias que contribuem na práxis do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, buscando contribuir com a discussão de novas metodologias de ensino de geografia para alunos com cegueira ou baixa visão, desenvolvemos uma intervenção pedagógica por meio das instalações geográficas. Essa metodologia demonstrou uma grande capacidade em atender as necessidades educacionais especiais do aluno deficiente visual incluído.

Consideramos, portanto, que as instalações geográficas, ao relacionarem artes e geografia, fomentam um diálogo importante na transformação social da escola, possibilitando mudanças positivas na vida dos estudantes, abrindo caminhos para um pensamento mais reflexivo e crítico dos docentes ao perceber que fazer uso de metodologias inclusiva pode favorecer estratégias qualitativas na educação dos jovens.

129

## Referências

- ARAÚJO, M. I. A. **Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências da Natureza**: um olhar sobre a Educação Básica. 2018.
- CARVALHO, A. M. A. **Instalação Como Problemática Artística Contemporânea**: os modos de espacialização e a especificidade do sítio. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Doutorado, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FONSECA, M. P. **A Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOURA, P. A. *et al.* **A Importância da Produção Textual no Cotidiano Escolar**: alunos do ensino fundamental I da escola municipal governador roberto santos. Salvador-BA. III CONEDU. 2016.
- ORTIZ, F. C. Métodos de Criatividade para a Gestão de Projetos Inovadores. **Revista Inovação Tecnológica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 144-163. 2014.
- RIBEIRO, E. **Instalações Geográficas**: pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. 2014.

RODRIGUES, E. S. S. **A Organização do Tempo Pedagógico no Trabalho Docente**: relações entre o prescrito e o realizado. Dissertação. 2009.

ROSSI, D. R. **Geografia multissensorial**: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais. Tese (Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal Rio Grande do Sul) - UFRGS. Porto Alegre, p. 216. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

# Educação e cri(atividade): reflexões e abordagens sobre o cartaz lambe-lambe para a geografia escolar

Luis Pessoa de Araujo Junior<sup>1</sup>  
Thiago Gil Lessa Alves<sup>2</sup>

## Diálogos iniciais

As ideias apresentadas neste texto são inquietações pedagógicas sobre as possibilidades de o objeto *cartaz lambe-lambe* tornar-se um dispositivo pedagógico para a geografia escolar, sendo esta discutida, experimentada e fomentada em ambientes escolares, de maneira que seus resultados, posteriormente, sejam expostos em ambientes de circulação urbana, seguindo o intuito de acessibilidade ao processo de inclusão e democratização de práticas educativas no território da cidade, em perspectivas da educação cooperativa, investigativa e criativa. Aqui estão os primeiros passos para análise, reflexão e organização de uma dissertação a ser apresentada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

131

O enredo investigativo articula o universo escolar que, em algumas realidades, assume caráter de aprisionamento sobre saberes e possibilidades criativas, dificultando as relações entre as práxis escolares do mundo cotidiano dos educandos e o conhecimento contido no livro, o que inviabiliza aspectos de transformação. Aqui, objetiva-se apresentar o nicho das possibilidades presentes nas artes, nas intervenções e no cartaz urbano, bem como refletir sobre tal nicho, visando desconstruir os resistentes muros da escola, transbordando e relacionando as esferas do desenvolvimento humano, ação em que o sujeito ocupa a periferia, compartilhando o conhecimento geográfico, aglutinando escola e comunidades para reconhecimento, pertencimento e defesa do direito à cidade e à cidadania.

Cabe justificar que a promoção de atividades escolares, nesse sentido, acolhe os debates escolares sobre o anseio de desenvolver estratégias emancipadoras que efetivem as relações, compreendendo as capacidades, as habilidades e o desenvolvimento da comunidade educacional. Dessa maneira, o cartaz lambe-lambe provoca a prática crítica/artística intencional que reúne elementos didáticos a fim de proporcionar conexão entre o pesquisador/criador e o espectador, atuando prontamente de forma libertadora e cooperativa na educação geográfica. Esse tipo de cartaz agrega um acervo de signos e símbolos com recorte: figuras, textos, colagem e muitas outras possibilidades, sendo capaz de estar em muitos ambientes e configurar, sem dúvida, uma manifestação sábia para desconstruir os muros, aflorando em ato de resistência nas paredes, pontes, postes e onde seja necessário. Ressalte-se, também, que o cartaz lambe-lambe, de cunho pedagógico, não se confunde com o comercial: “sua função o diferencia deste, pois está relacionado a um movimento com viés crítico e propõe uma ideia ou reflexão contrária a alguma conduta social ou desigualdade” (NASCIMENTO; SOUZA; TOREZANI, 2017, p. 2).

1 Aluno do programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) Universidade Regional do Cariri; E-mail: pessoa.luisjunior@urca.br.

2 Professor Adjunto e do Pós-Doc no Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU); E-mail: thiagogil@urca.br.

Estabelece-se, assim, o convite para se observar as potencialidades desse objeto e compreendê-lo na função de dispositivo investigativo, comunicativo e acolhedor de ideias, através das possíveis formas, colagens, figuras e literaturas. O lambe-lambe busca contribuir na formação da autonomia dos estudantes, ampliando os elos entre a arte e a ciência e reforçando a relação entre a comunidade escolar, o ensino e a difusão das aprendizagens no meio urbano.

## **Das fronteiras e do aprisionamento dos saberes e da criatividade no espaço escolar**

Ao analisar a epistemologia da educação escolar, observamos, em partituras, a ópera em regência compartimentada em atos, ensaiados e cronometrados para que o espetáculo do ensinar e aprender possa acontecer. Essa estrutura enrijecida organiza seus corpos a fim de seguir uma linha sequencial de etapas, eliminando e distanciando camadas sociais, bem como perspectivas de aprendizagem, vigiadas sob pressão e controle. Sob esse olhar, na obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, Foucault (1999) apresenta a estrutura e a dinâmica do ambiente escolar como lugar de aprisionamento da criatividade e das emoções, impondo limites que, ao longo dos anos, selecionam e domesticam o processo educativo.

Dentro da perspectiva do tempo, esses territórios afloram em espaços de poder sobre comunidades proletárias, tendo como base a moldagem de uma classe trabalhadora que está em formação para servir, de maneira a canalizar as expressões culturais, servindo parcelas do saber que devem gotejar nas carteiras escolares, palco estratégico do desenvolvimento da aprendizagem seletiva. Sensível a esse recorte, Ribeiro (2016, p. 68) destaca que a escola e “[...] seus métodos de ensino, o espaço organizado a sua pedagogia foi pensado para o confinamento, levando o aluno a passividade, para a ordem”.

A educação geográfica, componente desse sistema, apresenta capacidade de subverter esse processo de forma a oxigenar o pensamento e o fazer escolar. Através de suas categorias de análise, o docente mediará um roteiro entre o cotidiano e as informações científicas, por camadas em uma relação dialógica. Nesse debate, Vesentini (1999, p. 24) afirma que “[...] ser um verdadeiro educador, preocupando com a conquista da cidadania, é construir para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para a sua autonomia, criatividade e senso crítico”.

Percebe-se que a escola tem entre suas funções a necessidade de trabalhar assuntos que apresentem sentido, evidências na vida das pessoas, de forma a contribuir significativamente na transformação. A geografia escolar, se reacionária e efervescente, observa, sobre as fronteiras, percursos de espaços urbanos. Tem a capacidade valiosa de refletir a periferia como veículo potente e pulsante que transborda a cultura da cidade, acolhe as diferenças e transporta informações peculiares, mesmo entre os muros da escola e da comunidade. Pois o conhecimento é efêmero e contínuo, sendo importante o diálogo nas relações entre ciência e outras esferas do conhecimento, para que sejam incorporadas nas relações da cidade.

Contudo, deve-se pensar a escola e seus corpos que transitam para além dessas áreas. Torna-se de fundamental importância que o processo educativo seja construtivo, emancipador e alimentado pelas experiências ao longo da vida, assumindo responsabilidade sob referências do lugar em que habita. Segundo Castellar (2005, p. 213), “o saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico - isso seria a concretização da educação geográfica [...]”.

Partindo dessa visão inquietante entre o espaço escolar e a educação geográfica, recorre-se ao termo inglês *think outside the box*, que significa “pensar fora da caixa” e que tece a importância de olhar para a escola, dando opor-

tunidade ao novo, aos locutores sociais que potencializam os debates, semeando a aprendizagem criativa para acolher as diferenças, com novas perspectivas de ensinar e aprender fora da caixa, nesse lugar que Foucault (1999) evidencia como ambiente homogêneo, enfileirado e controlador. Assim, Oliveira e Lima (2017) apontam que

[...] é imprescindível que, no âmbito educacional, a escola disponibilize meios que ampliem a experiência da criança, visto que, quanto mais elementos da realidade ela tiver à disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua imaginação e, por conseguinte, mais fecundo ocorrerá o desenvolvimento da criatividade (OLIVEIRA; LIMA, 2017, p. 1402).

Sobre esse debate, ressalta-se a importância de estabelecer novas relações entre educadores e educandos, de maneira a colaborar com o processo de formação do conhecimento em suas capacidades, habilidades e emoções, fortalecendo os debates sociais no tocante ao diálogo com a ciências de forma extensiva e constante na práxis da inclusão de outras camadas sociais, a fim de coletivizar e devanear para além das paredes da escola.

### **Diluindo as barreiras: (re)aproximando os sujeitos do urbano através da arte pública para transformar a sala de aula**

A arte assume a função de aglutinadora entre a realidade e o fazer criativo, relacionando o cotidiano das pessoas, apoiando um amplo mundo imaginativo, o conhecimento científico e elementos tecnológicos. A sala de aula recebe e produz um reflexo de saberes, transportando a verdade do tempo-realidade da vida para a obra, composta pelas pessoas, grupos e emoções. Caton (2009) comenta que a arte é alimentada pela subjetividade e por outra parte,

que é constituída de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida, para que com esse material seja possível estabelecer um grande número de relações. Assim, a fim de contar essa história de modo potente, efetivo, a arte precisa ser repleta de verdade. Precisa conter espírito de tempo, refletir visão, pensamento, sentimento de pessoas, tempos e espaços (CANTON, 2009, p. 13).

Como maneira de desconstruir obstáculos e de aproximar o sujeito da realidade, nos estudos sobre o espaço geográfico, as transformações e relações no urbano, apresentam-se as manifestações reflexivas nas linguagens da arte, cumprindo adequadamente a função potencializadora da criatividade, aguçando a curiosidade e se utilizando do conhecimento cognitivo sobre as experiências e as possíveis fontes de dados do saber científico. O campo das linguagens artísticas é diverso, e cabe apontar, na arte pública, as inscrições urbanas como caminho que evidencia os espaços públicos como território de reflexão. Cartaxo (2009) destaca o papel da arte na interação entre espaço, corpos, cotidiano e fluxos:

A adoção destes espaços da vida cotidiana revela a vontade de reaproximação entre o sujeito e o mundo. A arte pública terá papel relevante neste processo, tendo em vista a sua inserção na cidade (agora *lugar*-realidade) e a sua relação direta e imediata com os transeuntes (agora o público de arte). Estas obras-manifestações não possuem o seu valor estético aderente à forma, mas sim à sua condição de acontecimento efêmero, em que a participação do público se faz, muitas vezes, relevante e, simultaneamente, imperceptível (CARTAXO, 2009, p. 3).

Essas relações entre lugar-realidade e público-arte aproximam personagens, mesmo que sem um contato direto, como mostram as inscrições encontradas na cidade, em lugares de circulação onde a intervenção urbana funciona como um instrumento catalisador da atenção dos transeuntes para imagens ou ações que capturam o olhar. Convidam a pausar o seu fluxo e a refletir sobre o que está proposto. Questiona-se por que a escola e suas atividades estão distantes do espaço de circulação, restringindo-se à caixa escolar que, por sua vez, comporta pouco além do livro, com textos e imagens representativas que nem sempre apresentam narrativas envolventes. Isso assemelha-se ao que se falou da urbanidade de forma aparentemente expositiva, que nem sempre representa as realidades e os fatos ou conecta-se a eles.

A intervenção urbana é uma ação problematizadora que expõe questões de relevância em ambientes não padronizados, buscando atrair a reflexão e interagir com o campo imagético do espectador, convidando-o a participar da obra direta ou indiretamente. Mesquita (2011 *apud* RIOS, 2015, p. 35) comenta:

[...] uma alternativa de ação concreta e espontânea no espaço físico, indo muitas vezes em oposição aos rótulos, convenções ou regras definidas pelas instituições artísticas, a intervenção urbana problematiza o contexto em que é realizada, questiona a autonomia do trabalho de arte, se relaciona, dialoga ou responde de diversas formas ao entorno, a uma situação social ou uma comunidade. [...] O estilo das intervenções urbanas de criar desenhos, performances, interferências, imagens, instalações, fraturas ou cortes físicos em pequena ou grande escala nos espaços da cidade, com a participação direta ou indireta de um público, produz cut-ups comportamentais que estabelecem outras perspectivas e caminhos para modificar os fluxos e fugir de condutas condicionadas (MESQUITA, 2011, p. 206 *apud* RIOS, 2015, p. 35).

134

Nesse sentido, a intervenção urbana é um campo fértil e fortalecedor do percurso criativo. Este, por sua vez, libertador, aglutinador e dialógico, um processo que auxilia a investigação para atingir a metamorfose do saber. Esse sentido é orquestrado para gerar reflexões, agindo de modo educativo no espaço urbano e se esquivando de condutas autoritárias para transmitir informações e assegurar o espaço de fala.

Através do exercício de observação, podemos identificar manifestações públicas de intervenção que toquem o olhar, despertando debates caros à sociedade. Nas imagens a seguir, podemos identificar as seguintes realidades: na figura 1, a colagem do movimento feminista negro, a qual destaca questões sociais que ferem direitos humanos; na figura 2, há formas e traços da gravura popular da xilogravura, representando espécies animais e seu ambiente intoxicados pelo uso de produtos químicos nas lavouras; na figura 3, manifestam-se elementos da cultura mexicana, com personagens esqueléticos que aparentam uma sociedade fugindo dos problemas; na figura 4, destaca-se a força feminina, combatendo opressores que desejam silenciar a mulher.

**Figura 1** - Colagem de cartazes lambe-lambe na Universidade Regional do Cariri



**Fonte:** Luis Pessoa, 2022



**Figura 2** – Colagem de cartazes lambe-lambe na Universidade Regional do Cariri



**Fonte:** Luis Pessoa, 2022

**Figura 3** – Colagem de cartazes lambe-lambe na Universidade Regional do Cariri



**Fonte:** Luis Pessoa, 2022

**Figura 4** – Colagem de cartazes lambe-lambe na Universidade Regional do Cariri



**Fonte:** Luis Pessoa, 2022

Dessa forma, a intervenção urbana proporciona à sociedade reflexões acerca de determinados temas. Com isso, pode-se compreender que ela promove relações entre a sociedade e suas representações de forma geral. Assim, destacam Silva e Souza (2012):

A intervenção urbana promove a quebra de barreiras entre arte e vida. Ao apropriar-se do espaço urbano, ela dialoga diretamente com a vida da cidade em que se instala, fazendo as barreiras entre arte e vida se diluírem. A intervenção urbana passa, então, durante o breve momento de sua existência a se relacionar com os espectadores não através do distanciamento de uma

obra de arte, mas pelo viés da vida em si, quebrando assim as barreiras entre a obra e seu espectador (SILVA; SOUZA, 2012, s. n.).

Dialoga-se com o educador Freire ao colocar o mundo e seus acontecimentos como mediadores dos sujeitos, basilares de referência para o curso da aprendizagem, cabendo aos educadores o uso de dispositivos pedagógicos que aproximem sujeito-objeto, ação-reação, ao buscar resultados satisfatórios para educação. Para o autor, “fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, s. p.).

Nessa perspectiva do ser, do sentir e do estar curiosos, os coletivos têm trabalhado com o refletir sobre as demandas sociais e com o colaborar com elas, atingindo o espaço da escola para refletir e gerar conteúdos, a partir de intensos debates. A figura 5 apresenta a estudante colando cartazes, em postes da cidade, com tema relativo ao respeito às mulheres.

**Figura 5** - Ação do Coletivo Feminista da EMEF Sebastião Francisco. Cartazes lambe-lambe pelo bairro para pedir respeito às mulheres



**Fonte:** <https://www.caiodib.com.br/blog/meninas-respeito-escola>

No tocante à cidade, envolvida nesse ninho de saberes e afetividade, observam-se singularidades, coletividades, símbolos e signos. Percebe-se um ambiente de resistência social, de uma circulação humana que necessita de respiros para renovar sua existência e seus significados. Nos bairros, a história escreve-se nas arquiteturas e nos elementos visuais carregados pelo tempo, esse que se comunica com afetos e momentos em que o território esteve coletivamente relacionado.

Uma cidade se constitui também pelo conjunto de recordações que dela emergem assim que nosso relacionamento com ela é restabelecido. O que faz com que a cidade se anime com nossas recordações. E que ela seja também *agida* por nós, que não somos unicamente espectadores urbanos, mas sim também atores que continuamente dialogamos com os seus muros, com as calçadas de mosaicos ondulados, com uma seringueira que sobreviveu com majestade monumental no meio de uma rua [...] (CANEVACCI, 1993, p. 22).

Assim, destacam-se a comunicação visual e, na arte lambe-lambe, características das intervenções urbanas, seja em imagens, seja em apresentações verbais e não verbais que representam intenções e debates sociais. Para Hollman e Lois (2015), a imagem é um elemento relevante no universo escolar, usada para capturar a atenção dos educandos de forma a atrair os olhares, provocar engajamento, convocando-os à reflexão e à experimentação de informações, estrategicamente escolhidas para representar e transportar um amplo repertório de signos e simbologias.

Nesse sentido, a utilização de recurso didático aglutina funções muito além da mera ilustração, materializando o tempo e o espaço, aproximando o observador da ação e estimulando a imaginação sobre o que é contemplado pelo olhar.

Como legado social, as obras dos artistas franceses Henri de Toulouse-Lautrec e Jules Chéret trouxeram o refinamento à técnica de construir cartazes para publicizar o acontecimento de espetáculos. Além de ter essa função, os cartazes são incorporados para divulgar ideologias políticas e religiosas, aproximando uma sociedade que dispunha de limitados recursos de comunicação na época. A figura 06 apresenta os artistas mencionados acima apreciando o famoso cartaz “Baldu Moulin Rouge”, que é provido de estética e simetria e que agrupa desenho e texto de divulgação.

**Figura 6** -Henri de Toulouse-Lautrec with Tremolada, standing next to Jules Chéret's 1889 poster, Bal du Moulin Rouge, Place Blanche, ca. 1890. Photograph



**Fonte:** [https://www.researchgate.net/figure/Henri-de-Toulouse-Lautrec-with-Tremolada-standing-next-to-Jules-Cherets-1889-poster\\_fig1\\_263215315](https://www.researchgate.net/figure/Henri-de-Toulouse-Lautrec-with-Tremolada-standing-next-to-Jules-Cherets-1889-poster_fig1_263215315).

O cartaz lambe-lambe é composto pelo sentido de agregar signos e simbologias reflexivas, escritas e coladas nos percursos da cidade. Observa-se a ampla quantidade de informações visuais contidas em diversas formas e lugares, elaboradas com a intenção de cativar o olhar do transeunte, uma tarefa que deve ser construída minuciosamente para representar a mensagem de forma precisa e equilibrada, de maneira que o atinja. Para que o passante pause a fluidez do cotidiano, é imprescindível que a informação exposta seja intencional e legível.

Assim, a obra assume um canal de debate com o transeunte, sintetizando uma rede de informações, cuja função é atingir seus receptores para acolher o olhar e refletir o cotidiano. Para Frederico (2013):

A simples “*existência*” da obra não encerra a discussão. O que mais interessa é a *função* exercida pela arte na vida cotidiana dos homens. A *arte*, portanto, não existe como um dado objetivo numa *relação de indiferença* com os seus receptores (FREDERICO, 2013, p. 133).

No cartaz lambe-lambe, agrega-se a função de diálogo entre o criador e o espectador, que, ao refletir, participa da obra, analisando sua composição. A obra, para o objetivo educacional, deve ser intencional, composta por elementos diversos que formem a mensagem para o transeunte. Essa imagem, que foi produzida na escola, debatida em coletividade, mediada pelo educador e trabalhada pelo educando, terá formas, intenções, sentidos e conhecimento, tornando o fazer pedagógico, em consonância com Freire (1974), problematizador e libertador.

Criar e propor o cartaz requerem ir a campo e expor as ideias que se deseja compartilhar com o público. Na figura 7, observam-se feministas colando lambe-lambes de protesto em manifestação feminista. retratavam a luta para conquistar o direito ao voto nos Estados Unidos.

**Figura 7** – Mulheres colando lambe-lambes de protesto em manifestação feminista



138

**Fonte:** disponível em <https://proceedings.science/avia/avia-semana-design/papers/lambe-lambe--conexoes-entre-design-grafico--arte-e-publicidade>.

Dessa forma, as propostas abordadas provocam e buscam avanços educacionais, em que se trabalha o educando criador, proporcionando a aprendizagem significativa a partir da utilização do conhecimento cognitivo e do saber científico, impresso dentro e fora do espaço escolar:

Desenvolvimento individual e desenvolvimento cultural guardam uma estreita relação um com o outro. As capacidades imaginativa, criativa e inventiva dependem tanto do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, quanto da cultura, na medida em que novas invenções apenas podem nascer a partir das invenções precedentes e são limitadas por estas últimas. As interações dos sujeitos com seus pares e com os objetos do mundo, embora não sejam condições suficientes para o desenvolvimento pleno dos mesmos, não deixam de se configurar como condições absolutamente necessárias para tanto (VYGOTSKI *apud* CASTRO, 2006, p. 58).

Com o objeto de estudo em questão, fomenta-se a aprendizagem criativa na geografia escolar e na comunidade. O cartaz lambe-lambe, como metodologia de investigação e intervenção urbana, desenvolve a ação participativa nas discussões da sociedade. Aqui, apresentamos os caminhos que evidenciam as capacidades de atividade pedagógica no campo da comunicação dos saberes, a fim de ocupar paisagens e evidenciar situações em diálogo com todo o processo de ensino, aprendizagem e compartilhamento do conhecimento.

## Considerações Finais

O presente texto percorreu e destacou alguns desafios sobre a questão da valorização das habilidades e capacidades criativas e o diálogo com o conhecimento científico escolar. Cabe compreender quão inquestionável é sua conexão com o cotidiano, no qual seus corpos interagem e transportam desejos e emoções.

Ao se tratar da arte pública, em especial do cartaz lambe-lambe, foi possível compreendê-la como um dispositivo que poderia ser acionado em atividade de câmbio entre o estudo escolar e a cotidianidade do lugar de experimentações e das investigações. Esse objeto, que ultrapassa gerações, acolhe livremente códigos representativos do saber. De caráter publicitário, artístico, crítico ou comercial, ele deve tocar o olhar do receptor (público-obra) e gerar a reflexão no urbano.

Destacamos que essa literatura é o apanhado teórico instigador de uma pesquisa em processo que devaneia pelo desenvolvimento e pelo aprimoramento epistemológico das gravuras, litografias, xilografias, pigmentação, até concretizar-se nas amplas formas de cartazes fixados no espaço urbano. Com esse dispositivo, deseja-se encontrar novos caminhos para organizar e refletir o cartaz lambe-lambe em suas possibilidades metodológicas para o processo de ensino. Assim, esta investigação, em breve, poderá assumir o formato de dissertação, visando a contribuir com os fazeres escolares.

## Referências

- CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. Studio Nobel, 1993.
- CANTON, Katia. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 13, 2009.
- CARTAXO, Z. I. Arte nos espaços públicos: a cidade como realidade. **O Percevejo Online**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i1.%p. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/431>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Campinas: **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 de janeiro de 2020.
- CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.
- NASCIMENTO, Lorraine Barbara Ferreira do; SOUZA, George André Pereira de; TOREZANI, Julianna Nascimento. **Lambe-lambe**: a arte da intervenção urbana. s. n, 2017.
- FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, p. 133, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões (1975). Trad. Ramalhethe, R. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HOLLMAN, Veronica; LOIS, Carla. **GEO-GRAFÍAS**: Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. PAIDÓS. Buenos Aires, p. 73-89, 2015.

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignez Belém. Vygotsky e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 1399-1419, 2017.

RIBEIRO, Emerson. **Arte Criatividade em Geografia**: práticas pedagógicas em instalações geográficas, Fortaleza: 2016.

RIOS, Diogo Sérvulo da Cunha Vieira. **Intervenção urbana**: possíveis desconstruções do espetáculo cotidiano: jogos, derivas e andarilhagens. 2015. 5 v. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139373>. Acesso em: 12 jul./2021.

SILVA, Luciana Bosco e; SOUZA, Douglas. **Intervenções Urbanas**: experiência no espaço/tempo. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Visto em 21 de janeiro de 2020.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula**. Contexto, v. 2, São Paulo, p. 14-33, 1999.

# A relação ensino-aprendizagem com as instalações geográficas no retorno às aulas presenciais na pandemia

Andressa Santos Lôbo<sup>1</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>2</sup>

## Introdução

Falar sobre a relação ensino-aprendizagem em um trabalho científico pode até parecer clichê; todavia, a educação, desde março de 2020, vem passando por um cenário totalmente diferente do qual nós já havíamos passado em nossas vidas. Durante a história da humanidade, a educação já teve a influência de outras pandemias, pestes, doenças e até questões políticas. Mas não é possível dizer que aconteceu da forma que estamos passando hoje, pois como dizia o filósofo Heráclito de Éfeso, “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”.

Além do mais, diante de um mundo globalizado, conectado, repleto de fluxos e redes, foi preciso mudar completamente os nossos hábitos, rotina, forma de trabalhar e estudar, com os novos termos que a partir de agora devem fazer parte do “novo normal”: distanciamento social, higienização de mãos e objetos, uso de máscaras etc. Da noite para o dia, tivemos que encarar uma nova forma de viver que não sabemos até quando vai durar.

Durante o século XX, a gripe espanhola, como ficou conhecida uma mutação do vírus influenza que surgiu em 1918 e causou estragos até meados de 1919, tinha sintomas idênticos aos de uma gripe comum, como tosse, coriza, febre e dores de cabeça. Nos casos mais graves, resultava em complicações, como diferentes tipos de pneumonia. Estima-se que morreram mais de 50 milhões pessoas no mundo ([historiadomundo.com.br](http://historiadomundo.com.br), 2020).

Tivemos outras, como o ebola (matou entre 2013 e 2016 cerca de 29 mil na Libéria, em Serra Leoa e na Guiné), a Aids, principalmente nos países periféricos, no continente africano, matando milhares de pessoas, sem contar a fome.

E agora temos o novo coronavírus ou Covid-19. Descoberto no século XX pela pesquisadora June Almeida, que em 1964 identificou a cepa do vírus, publicando em 1967 a descoberta. Em 1986, foi encontrada no organismo de morcegos e 2020 é causadora de uma das maiores pandemias do mundo, que já matou milhares de pessoas (BBC, 2020) (RIBEIRO, 2020).

Na escola o impacto foi imensurável. Somente com o tempo conseguiremos analisar todos os reflexos na aprendizagem, carreira, psicológico e até mesmo em todos os âmbitos da vida daqueles que fazem parte do corpo da escola. Mas, principalmente, nossos alunos.

1 Professora de Geografia da E.E.F. Filemon Teles, em Mauriti-CE. Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA (MPEDU).

2 Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri e do Mestrado Profissional em Educação MPEDU e do Programa de Pós-Graduação da PPGG/UFPB.

A criatividade é um tema bastante comentado na educação. Todavia, mesmo havendo pesquisas, estudos, projetos educacionais voltados à criatividade, ser criativo não é uma tarefa fácil, pois para isso é preciso estimular o nosso pensamento, reinventar-se, buscar novas alternativas, novos significados, novas formas de ver e analisar o seu objeto criativo.

A metodologia da Instalação Geográfica exige um exercício didático-pedagógico bastante criativo em meio à geografia, realizando-se através de um processo de aprendizagem socioconstrutivista, que dialoga com arte, pesquisa e criatividade, partindo do concreto, materializando o estudo visto em sala de aula. Diante desse processo de ensino-aprendizagem, este trabalho busca compreender a relação ensino-aprendizagem com as Instalações Geográficas no retorno às aulas presenciais após a pandemia na Escola de Ensino Fundamental Filemon Teles, em Mauriti-CE.

A motivação do trabalho de pesquisa vem da iniciativa do programa de mestrado profissional em Educação, que vai ao encontro desta pesquisa em educação, pois mostra preocupação em desenvolver um programa que promova o crescimento e a qualificação do profissional em Educação para sua melhor atuação na sua área de trabalho, através da formação continuada do professor. Justifica-se como uma forma de contribuir para área do ensino de Geografia através da construção do conhecimento e a sua avaliação por meio da metodologia de Instalação Geográfica.

Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de leituras e experiências em sala de aula, buscamos, com esse trabalho, estimular a aprendizagem dos alunos a partir de novas formas de avaliação, outras linguagens didáticas e estratégias de ensino, propondo algo novo, para que o aluno seja protagonista do seu aprendizado, atuando na construção do seu conhecimento, da sua própria avaliação, com criatividade, através da pesquisa e investigação.

142

## **O ensino-aprendizagem na pandemia**

A educação não estava preparada para encarar o formato remoto de forma repentina. A necessidade de incentivos a formações continuadas e aperfeiçoamento para os professores veio mostrar de forma muito clara quão carente de educação tecnológica o corpo docente, a gestão, a própria rede educacional e o sistema como um todo se encontravam.

[...] Na graduação e na pós-graduação, as disciplinas não subsidiaram o uso das TD nas práticas educativas, instrução que ocorreu apenas em uma disciplina durante a formação inicial, com foco para essa temática. Devido à pouca contribuição, a docente precisou procurar cursos relacionados a essa proposta, o que coloca em questão a fragilidade da formação para o uso da TD (FERREIRA; SILVA; MELO; PEIXOTO, 2020, p. 11).

Com isso, reinventar-se foi necessário, adaptando a falta de preparação com a ausência de estrutura física e tecnológica existente entre escola, docentes e, principalmente, corpo estudantil. Grande parte das estruturas educacionais existentes em nosso país são públicas, abarcando a maioria da população pobre e de baixa renda, onde, em tempos normais, já era difícil a dedicação escolar, quanto mais em meio a uma tragédia global, com milhares de mortes, desemprego e aumento exacerbado na inflação. Escola e família tiveram e ainda têm que se unir para procurar meios que amenizem o impacto na educação causado pela falta de acesso às tecnologias para participar das aulas.



Algumas iniciativas incluíram a confecção de apostilas para estudar em casa e alguns poucos auxílios do governo com chips e celulares, pois nossas crianças fazem parte da educação municipal, e os maiores auxílios vieram para os estudantes da rede estadual de educação. Leis e decretos estenderam o período que os alunos têm para recuperar os conteúdos perdidos e as faltas temporariamente não levam à reprovação. Enfim, vamos levar alguns anos para tentar reparar esses danos, sabendo que será uma luta árdua e constante.

No município de Mauriti, como a realidade de cada escola era diferente da outra, a Secretaria de Educação decidiu que as escolas poderiam optar pelo formato de aulas síncrono (pelo Google Meet) ou assíncrono, conforme fosse mais adequado e que atingisse o maior número de estudantes possível. No ano de 2020, a escola em que trabalho, E.E.F. Filemon Teles, por ainda se encontrar com muita precariedade e muitos alunos não tinham condição de assistir às aulas de forma síncrona, decidiu trabalhar com vídeos gravados pelos professores, orientações individuais e em grupo pelo WhatsApp, além de vídeos e materiais complementares da internet.

Já no ano de 2021, o número de alunos com acesso à internet cresceu, e com isso foi possível iniciarmos as aulas através do Google Meet, com orientações complementares de forma assíncrona. Durante esses dois anos, a Secretaria também se preocupou em preparar formações periódicas que pudessem dar novas possibilidades de trabalhar com os alunos de forma remota, além de ouvir as dificuldades que os professores estavam passando e ouvir sugestões de como poderíamos melhorar como um todo. Somente agora, no final do ano de 2021, o município está começando a implantar o Google Sala de Aula, para finalmente formalizar o contato virtual entre professores e alunos, dando mais segurança e outras plataformas para podermos trabalhar.

O ano de 2022 começou com 80% da capacidade dos alunos, mantendo o formato híbrido e de revezamento. Mas duas semanas depois, a gestão da escola, juntamente com a secretaria de educação, decidiu aumentar para 100% da capacidade, pois a maioria das turmas da escola tem um número pequeno de alunos, o que ajuda a manter o distanciamento.

Mas as consequências de praticamente dois anos em casa, devido à pandemia, são notórias. Observamos empiricamente, em nosso universo de mais de 70 alunos, que chegaram com dificuldades de leitura e escrita, comportamento e disciplina, dificuldade de concentração. O uso das próprias máscaras por nós, professores, de forma a conseguir dar aula com aquela sensação de falta de fôlego. São inúmeras as dificuldades, o que faz ainda mais necessário um trabalho diferenciado com esses alunos, um acompanhamento de perto, metodologias que chamem a atenção desses alunos e possam avaliá-los de forma diferenciada, fugindo do tradicional<sup>3</sup> e considerando a sua aprendizagem como um todo.

Mas em uma sociedade tão desigual, em que a minoria realmente tem acesso às tecnologias, é necessário que haja uma maior preocupação com as redes de ensino público, pois a escola possui o grande papel de integração social, facilitando o acesso das comunidades carentes a esses novos recursos tecnológicos. Assim, novas oportunidades de maneiras alternativas e criativas de aprender vão fazendo parte da vida escolar dessas comunidades, que não têm o acesso que era para ser direito de todos.

As inovações tecnológicas podem auxiliar muito no ensino dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que ajudam na pesquisa e ampliação de conhecimentos, tanto para os alunos como também para os professores. A internet pode abrir portas para o conhecimento, desde que haja interesse social e contribuição de todos.

3 Quando falamos em "tradicional", estamos nos referindo às metodologias de ensino que não estimulam o pensamento crítico do aluno, visando apenas à memorização. Nesse método, o professor é considerado figura central, sendo o único possuidor do conhecimento. A avaliação tem por objetivo medir o que o aluno aprendeu e a quantidade de informações que memorizou, sendo feita através de provas, exames e testes. Para superar esse ensino, devemos buscar relacionar as aulas de forma interdisciplinar, utilizando-se da arte que encontramos em músicas, poemas, filmes, pinturas etc., para estimular a compreensão e análise do que se estuda, de forma crítica e criativa.

Antes da pandemia já era difícil ter o contato mais profundo com os alunos, conseguindo atingi-los a ponto de participarem verdadeiramente da aula, mostrarem as suas dúvidas, ou seja, estarem realmente inseridos no processo de aprendizagem. Momento em que nós, professores, tínhamos a possibilidade de tratar as especificidades de cada aluno, alcançando melhores desempenhos e um desenvolvimento geral da turma.

Todavia, o ensino remoto não trouxe apenas uma barreira física entre as pessoas que compõem a escola, aumentou ainda mais os muros que dificultam a relação professor-aluno. A comunicação ficou ainda mais restrita, pois os alunos não se sentem tão à vontade de abrir suas câmeras e microfones para participar da aula, tirando alguma dúvida ou fazendo um comentário. Além disso, a sobrecarga de trabalho com que os professores se encontram dificulta a assistência mais individualizada.

Sem falar dos problemas técnicos, como falta de acesso à rede por boa parte dos alunos, falta de internet ou internet de baixa qualidade, ausência de celulares ou computadores que os alunos pudessem usar, pois muitas vezes a família possuía apenas um ou nenhum aparelho eletrônico. Quando possuía, era usado pelos pais enquanto trabalhavam fora, ou tinha que ser compartilhado por todos os filhos. Então muitos ficavam desassistidos. Alguns tinham acesso desde o começo, outros foram providenciando aos poucos, enquanto outros ainda hoje não tiveram a oportunidade.

Agora, no retorno à escola, todo esforço é válido para tentar suprir a carência que ficou. Por isso, trabalhar com as Instalações Geográficas é uma ótima oportunidade de trazer os alunos para o processo de construção do seu próprio conhecimento. Mostrando que estudar Geografia é estudar o seu espaço, no cotidiano.

Como sabemos, a pandemia ainda está longe de passar completamente. Outro ponto importante é que essas novas plataformas de estudo, ensino híbrido, tecnologias digitais para o meio educacional, além dos outros meios de comunicação, trabalho, comércio, atividades empresariais, entre outros setores da vida, vieram para ficar.

Tendo em vista o retorno presencial das atividades escolares, a seguir, discutiremos um pouco sobre a relação ensino-aprendizagem na escola com as Instalações Geográficas como uma forma diferenciada de avaliação.

## **As instalações geográficas na relação ensino-aprendizagem**

Quando se fala em educação, o senso comum considera apenas uma forma de fazer as crianças aprenderem a ler, escrever e contar, sem ao menos perceber a importância que isso pode lhes trazer, agindo apenas com ações comandadas pelos seus professores. Uma visão de educação como algo que pode proporcionar um bom emprego futuramente. Só que essa é uma visão bastante limitada do que é educação, visando apenas aos fins práticos que ela pode proporcionar.

Para uma nova forma de pensar e agir com criticidade, sendo um indivíduo consciente em meio à sociedade, é preciso que as escolas acabem com visões antiquadas, provenientes de uma educação tradicional. Pois a escola que se almeja deve, na verdade, estimular um novo pensar, que enxergue e priorize o processo de construção da aprendizagem de cada indivíduo, além de incentivar o indivíduo a atuar como um ser pensante e social.

A interatividade no processo de aprendizagem ajuda na formação de pessoas que saibam agir ativamente na sociedade. E para que essa interação ocorra, é preciso revolucionar ou reviver as ações pedagógicas nas escolas. Essa nova educação, preocupada e dedicada no que se faz dentro e fora da sala de aula, deve ter como objetivo proporcionar maneiras práticas, criativas e inovadoras, estimulando nos alunos a vontade de aprender.

Quando pensamos que nossas escolas finalmente encontraram métodos que satisfazem as necessidades de nossos alunos para sua formação cidadã de uma forma crítica social, deparamo-nos com uma realidade em que o sistema ainda impõe métodos de ensino e avaliação totalmente tradicionais.

O tecnicismo também não sumiu das nossas salas de aula, pois quando se coloca o objetivo central da formação de nossos alunos, como passar no Enem ou no vestibular, ou até mesmo terminar um curso técnico que já prepare o estudante diretamente para o mercado de trabalho, vemos que a Educação, por meio de suas idas e vindas, ainda não conseguiu se fortalecer totalmente em uma educação socioconstrutivista, em que os alunos sejam realmente parte desse processo e desenvolvam o seu pensamento crítico verdadeiramente.

Outro ponto importante, como falamos anteriormente, é a desvalorização governamental para com as estruturas educacionais quando se trata de investimentos para a formação de professores e estrutura física e tecnológica das escolas. Sendo assim, é preciso trazer a realidade do mundo globalizado em que vivemos para o contexto da sala de aula, promovendo uma maior interação entre os alunos e os conteúdos abordados em sala de aula, pois a relação desses conteúdos com os seus cotidianos deve ser fundamental para a aprendizagem, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa, que “é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (AUSUBEL, 1982).

É exatamente essa proposta que as Instalações Geográficas trazem como metodologia de avaliação, pois elas deixam totalmente de lado a forma tradicional, em que os alunos precisam apenas decorar as respostas corretas para responder a um questionário que o próprio sistema educacional impõe. Quebrando paradigmas e estimulando o movimento do pensamento crítico, os alunos constroem sua aprendizagem, da maneira prática, a partir de associações com o seu cotidiano e conhecimentos de mundo.

Para dialogarmos sobre as Instalações Geográficas e como iremos compreender a associação do conhecimento pelos símbolos e signos, é preciso compreender que, para o ensino de Geografia, a Instalação Geográfica é definida como uma forma de representação de um conteúdo geográfico de forma criativa, com signos e símbolos. Pode ser montada na escola/universidade ou fora delas, atingindo uma dimensão social em meio à expressão artística e geográfica, que, trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode ser utilizada como importante ferramenta para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014).

O termo instalações para o professor pesquisador tem ainda o sentido de dar forma a algo ou materializar o conteúdo estudado, pesquisado, por signos e símbolos conhecidos, com o objetivo de apresentar e expressar algo, sentimento, sua visão de mundo, crítica aos paradigmas, é uma forma de expressão artística, que atende no nosso caso, um conteúdo geográfico (RIBEIRO, 2014, p. 20).

Esse conteúdo materializado instiga outras percepções daquilo que o aluno já conhece, mas não havia pensado o objeto ou conteúdo dessa forma. O despertar criativo para a aprendizagem e construção do conhecimento tem o

[...] propósito de levar os alunos a construção de sua avaliação, desenvolver a capacidade de observar, analisar, interpretar, criar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista a sua transformação; devendo interagir, construir e mediar seus conhecimentos e cultura entre seus colegas, o mundo e a sociedade [...] (RIBEIRO, 2010, p. 12).

Ribeiro (2010) ainda diz mais sobre o processo de avaliação que foge da monotonia, do tradicional. Pois o pensar criativo não é algo exclusivo do artístico. Está presente em todos os âmbitos da nossa vida, e é importante trazer isso para o meio educacional, principalmente quando se fala em avaliação.

Essa parte de sistematizar, organizar o pensamento, ir à busca de um objeto que represente o conteúdo é a mais interessante por parte do aluno e do professor, pois ambos participam desse processo é o que chamamos de "AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA", pois é nessa parte do trabalho que os alunos vão produzir, construir o seu conhecimento, a sua teoria/prática em sala de aula, que permita a descrever, analisar e interpretar as realidades da construção da avaliação é quando o aluno vai pôr em prática a construção teórica com sua prática, a sua investigação empírica. É traduzir a teoria apreendida em sala para a prática, fechando o elo, resultando numa práxis (RIBEIRO, 2010, p. 15).

Essa práxis é justamente aquilo que entendemos como a Instalação Geográfica (RIBEIRO, 2014), uma forma para expressar a construção de um determinado conhecimento trabalhado com signos e símbolos para a associação do conhecimento. "O conhecimento humano, assim, ocorre quando a imagem representada adquire a forma de signo" (CAVALCANTI, 2014, p. 72).

É importante salientar que o trabalho apreende o conhecimento pelos símbolos e signos, onde os alunos são levados a exercitar o pensamento para além da lógica formal, e sim em busca de uma lógica dialética, em movimento, pois os símbolos e signos são atrelados por associação ao conteúdo estudado levando os alunos a um ensino e aprendizado significativo diante dos processos cognitivos (RIBEIRO, 2014, p. 79).

Assim, a construção do conhecimento geográfico através de uma avaliação alternativa aos modelos já existentes, uma avaliação por Instalações, requer da pesquisa, arte e criatividade o trabalho em conjunto para a superação do cotidiano escolar.

Todavia, no ambiente escolar, as barreiras à criatividade estão presentes de várias formas, como no caso da forte repressão ao erro, o que acaba desmotivando e inibindo as ações voluntárias dos alunos, limitando a uma resposta padrão ou convencional. Além disso, os conteúdos que requerem memorização excessiva sobrecarregam, impedindo que o foco de suas pesquisas e atenção esteja naquilo que o professor ensina. Mas se for algo do cotidiano, certamente irá interessar a todos. É justamente isso que buscamos, ao relacionar os conteúdos da aula de Geografia com o dia a dia deles e o momento atual das relações globais, através das Instalações.

No desenvolvimento da criatividade, é relevante destacar a importância da disponibilidade de recursos, flexibilizando as formas de planejamento de estratégias de ensino, uma vez que o processo criativo não ocorre de maneira sistemática e organizada. A família, a escola e o trabalho são grandes aliados na promoção de processos criativos, relatando a aplicabilidade do que se aprende na escola, tanto em casa, como no futuro trabalho. Mas para isso, são necessárias

[...] no planejamento de estratégias educativas como: a complexidade, a interdependência e a imprevisibilidade; o excesso de informação e ruído; a rapidez dos processos e suas consequências; a escassez de espaços e tempos para a abstração e reflexão; a preeminência da cultura da imagem e do espetáculo; a transformação das coordenadas espaciais e temporais da comunicação; a homoge-

neização cultural, o “surgimento” de novas divisões da humanidade em virtude de acesso e inclusão digital (FERREIRA; REZENDE, 2013, p. 21).

É interessante observar que a busca e o incentivo à criatividade requerem, necessariamente, o rompimento com a ideia de que o discente ideal é aquele “bem-comportado”, obediente, passivo e conformado. Os discentes criativos tendem a ser mais questionadores, motivados, persistentes e determinados a debater novas formas de pensar e fazer.

Esse processo requererá do docente muito mais preparo e instrumentalização, como a pesquisa sobre a correlação entre a teoria do livro didático e a realidade da região, da localidade. E quando os discentes entram em contato com esses objetos, devem ser motivados a aprender por vários caminhos. Todavia, o próprio discente pode ser provocado a criar ou envolver-se no processo de desenvolvimento e elaboração desses objetos de aprendizagem (FERREIRA; REZENDE, 2013).

Acredita-se também que, pela falta de disponibilidade de outros materiais didáticos e metodológicos na maioria das escolas brasileiras, o livro didático acaba sendo a única alternativa dos docentes. A pertinência em estudar conceitos geográficos nos livros didáticos encontra-se também em questões simples e cotidianas, que devem fazer parte da realidade dos alunos. Não é só chegar à sala de aula e propor uma dinâmica para dizer que fez algo criativo. É preciso planejar, articulando qual a melhor estratégia didática para que os discentes compreendam o conteúdo e o objetivo da aula seja cumprido.

Com a nova era tecnológica, a educação depara-se com uma imensidão de inovações que podem auxiliar na melhor aprendizagem dos alunos, pois é um incentivo para mostrar que aprender também pode ser divertido e interativo. A forma antiga de estudar, em que os conteúdos eram apenas decorados e o aluno não podia intervir na aula, foi abandonada, dando espaço para um novo modelo de ensino, que facilita a aprendizagem do aluno, instigando o seu raciocínio lógico, estratégico, crítico, analítico, promovendo a possibilidade de o aluno ser autônomo e ao mesmo tempo participativo, assim tendo suas próprias convicções sobre a sociedade que o rodeia.

Para que isso possa acontecer, é necessário que haja um verdadeiro investimento no sistema educacional brasileiro, pois apesar de ser um dos países com maior evolução no ranking da educação, o Brasil encontra-se em uma posição dos últimos lugares de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Infraestrutura precária, falta de professores qualificados, difícil acesso à escola por falta de transportes, carência de incentivos aos alunos e professores ainda são uma grande problemática enfrentada nas escolas do país.

Logo, para que todos os cidadãos brasileiros, sem restrição de raça, etnia, classe social, orientação sexual, idade tenham os seus direitos observados com uma escola e uma educação de qualidade, é necessário abraçar essas novas opções de ensino que abrem as portas para uma escola adepta às transformações e diversidades culturais. E que proporcione novas interações sociais para uma melhor evolução e crescimento da sociedade a partir da educação de qualidade.

## **Considerações finais**

Inovar é transformar aquilo que é rotineiro e comum em algo diferente, que chame a atenção, que as pessoas busquem saber mais sobre aquilo que é mostrado de forma tão singular. No meio escolar deve ser da mesma forma. Os alunos devem ser instigados a conhecer mais e mais as disciplinas e outros conteúdos importantes para a formação de cidadãos competentes e influentes.

Deve-se romper com as antigas formas de ensino e promover um novo tipo de sala de aula, onde todos possam contribuir com a aula, de maneira produtiva e interessante. Logo, será visível nos alunos a sede pelo conhecimento. Brincadeiras, tecnologias, conversas, debates, filmes e pesquisa podem contribuir para as aulas de forma espetacular, mas lembrando que não deve se deter apenas nessas metodologias, pois se isso ocorrer, elas se tornarão comuns e não trarão o mesmo benefício que traziam no início. O conteúdo é o mais importante, mas a maneira pela qual se aplica fará toda a diferença.

A formação de uma consciência crítica traz uma forma diferente de encarar o cotidiano, ela transforma o indivíduo em um ser autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões e de refletir sobre suas escolhas, sendo responsável por tais. Além disso, pode aprender que é com a sua força de vontade que é possível crescer no conhecimento e adquirir sabedoria. Por isso há a necessidade de um novo pensar, que vise ao futuro bem-estar social, refletindo no agir, pois é preciso analisar para consequentemente agir, principalmente agora, após esse retorno ao ensino presencial, em que os alunos estão ainda mais carentes de educação.

Portanto, o desenvolvimento de forma inovadora, diferente e eficaz é algo real e possível de se fazer no sistema educacional. E percebemos isso através das Instalações Geográficas. Estimular a presença dos alunos nas escolas e o seu maior aprendizado é o grande objetivo que a sociedade quer alcançar, avaliando sua aprendizagem de forma diferenciada, que fuja do tradicional. Por isso novas ideias, novos pensamentos e novas reflexões são a grande ferramenta para que as novas ações se tornem concretas, tornando a nova educação algo presente para todos.

## Referências

148

- AUSUBEL, D. P. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- CAVALCANTI, L. S. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria; GIOVANNI, Antônio Carlos Castro; GOULART, Lígia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elisabete Mility (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, p. 77-98, 2014.
- FERREIRA, J. F. C.; REZENDE, D. V. Objetos de Aprendizagem: Criatividade Aplicada aos Processos Educativos. In: ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; SILVA, A. R. L.; BATISTA, C. R. **Contribuições da criatividade em diferentes áreas do conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.
- FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B.; MELO, K. E. S.; PEIXOTO, A. C. B. Considerações Sobre a Formação Docente para Atuar Online nos Tempos da Pandemia de Covid-19. v. 10, Belo Horizonte, **Rev. Docência Ens. Sup.**, 2020.
- RIBEIRO, E. Da Criação ao Criador: Reconstruindo a Sala de Aula por Instalações Geográficas. **Cadernos de cultura e ciência (URCA)**, v. 2, p. 08-12, 2010.
- RIBEIRO, E. **Instalações Geográficas**: pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 28, p. 65, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/download/90005/92795>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- RIBEIRO, E. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-132435/pt-br.php>. Acesso em: 29 abr. 2018.

# **Instalação matemática: uma proposta dinâmica de ensino para o estudo de função afim com significação na aprendizagem**

*Josefa Maria da Silva<sup>1</sup>  
Claudio Rejane da Silva Dantas<sup>2</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A Matemática se faz presente em todos os contextos, pois é uma ciência viva, que é construída a partir da necessidade evolutiva do ser humano, possibilitando a participação efetiva no processo do conhecimento por meio da interação social e cultural. Nesse sentido, Lorenzato (2008, p. 53) afirma que, “A Matemática está presente em todos os campos de conhecimentos e se faz necessária em qualquer atividade humana e, conseqüentemente, oferece à escola inúmeros exemplos de aplicações”.

149

No decorrer da história, observamos que, os seres humanos buscaram no seu espaço vivencial produzir o conhecimento, dando significados às suas vivências, modificando sua forma de pensar e agir, construindo novos saberes, interagindo com sua espécie através da linguagem, da arte, da religião e da ciência, partindo do contexto natural, social e cultural.

Desse modo, a essência da Matemática é compreender e solucionar os fenômenos numa abordagem analítica, crítica e contextual, fazendo uma ligação histórica com o cotidiano, procurando solucionar problemas através de mecanismos que favoreçam o desenvolvimento coletivo dos indivíduos que estão inseridos em um mesmo contexto sociocultural.

Com base nesse enfoque, o ensino da matemática deve ser caracterizado por construções significativas que oportunizem ao estudante construir o conhecimento através da curiosidade, da pesquisa, da investigação, com aplicações no seu contexto social e cultural, promovendo uma leitura de mundo analítica, crítica e construtiva. Em vista disso, Lorenzato (2008, p. 53) ressalta que, “Ensinar Matemática utilizando-se de suas aplicações torna a aprendizagem mais interessante e realista e, por isso mesmo, mais significativa”. Na visão de Freire (2005), a investigação e a leitura de mundo implicam na percepção da realidade e na conscientização dos sujeitos envolvidos no processo de construção, gerando saberes com significação a partir da própria experiência existencial.

---

1 Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA, josefa-ms@hotmail.com.  
2 Professor Doutor do Departamento de Física, Universidade Regional do Cariri - URCA, claudio.dantas@urca.br.  
3 Professor Doutor do Departamento de Geografia, Universidade Regional do Cariri - URCA, emerson.ribeiro@urca.br.

Apoiando-se nessas discussões, o presente artigo surgiu a partir de uma experiência elaborada nos recortes da prática pedagógica, realizada na disciplina “Educação e Criatividade” no Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

Nesta disciplina trabalhamos a Instalação Pedagógica intitulada “Salada Pedagógica” realizada com a turma do mestrado, desenvolvida como parte da avaliação da disciplina supracitada onde envolvia diversos conteúdos dos projetos de pesquisas dos mestrandos. A Instalação Pedagógica deriva da Instalação Geográfica em que Ribeiro define como:

Para o ensino de Geografia definimos a instalação geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2016, p. 12).

Para ampliar esse conceito, Ribeiro (2020), passou a estruturar, desenvolver e aprimorar a Instalação Geográfica, avançando-a para Instalação Pedagógica, com aplicação a outras áreas do conhecimento, possibilitando o encontro entre a teoria e a prática, invocando diferentes formas de aprendizagens.

A Instalação também é uma forma de expressão artística/pedagógica que, ao ser trabalhada no ensino das diversas áreas dos saberes de forma integrada aos conceitos pedagógicos e ao currículo, constatou-se como um eixo importante para processo de avaliação e de ensino e aprendizagem **a outros grupos/disciplinas do conhecimento a partir da teoria/prática** (RIBEIRO, p. 206, 2020).

Em decorrência dessa definição, o trabalho tem a finalidade de mostrar a importância da Instalação aplicada a Área de Matemática, configurando-se em diferentes formas e espaços, contribuindo para elaboração e reelaboração de conceitos e conjecturas, a partir das criações, vivências e interpretações.

No evento “Salada Pedagógica”, que ocorreu na Praça da Sé, no município de Crato/CE, onde apresentamos o trabalho de Instalação Matemática envolvendo o conteúdo de Função Afim, tendo como metodologia de ensino para o processo de aprendizagem, por meio de uma proposta construtiva e representativa, dando forma e significado através de signos e símbolos, para compreensão de conceitos, interpretações e resolução de problemas, relacionando a teoria com a prática em um formato criativo e dinâmico.

Em suma, o artigo se trata de um relato experiencial, configurando-se numa concepção dos saberes pedagógicos, sendo estruturado a partir do conhecimento profissional, pois, são saberes dialogantes e reflexivos, que vão se constituindo nos percursos da prática docente (FRANCO; PIMENTA, 2018, p. 94); E, com enfoques na pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nas contribuições de diferentes autores e em documentos oficiais, como a BNCC (2017) e PCNEM (1998).

A seguir, apresentaremos a Instalação Matemática com implicações no processo de aprendizagem, sendo apresentada como uma maneira de materializar o conteúdo em diálogo com o cotidiano, destacando que, o ensino da matemática deve proporcionar o entendimento do mundo real, com vista na criação de uma formação crítica e analítica, expandindo o pensamento curioso, investigativo e criativo, e, viabilizando o protagonismo, participação, respeito e diálogo.



## Contexto metodológico: caminho de construção e aprendizagem

Para aquisição do conhecimento numa visão criativa com enfoque na matemática, o artigo buscou fomentar uma prática pedagógica sistematizando o conhecimento dentro do processo teórico, conceitual e lúdico, promovendo o pensamento crítico, reflexivo e construtor.

Assim, o trabalho foi desenvolvido à luz da pesquisa bibliográfica, documental e experiencial, destacando a importância de inovar a arte de pensar, criar e recriar no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Gil (2008, p. 50-51), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, já a pesquisa documental, “[...] consiste na exploração das fontes documentais, [...]”, como “[...] os documentos oficiais, [...]”. Em relação à pesquisa experiencial, permite que professores “[...] aprendam a dialogar com a prática docente, quer exercida por eles próprios, quer exercida por colegas, e, nesse diálogo, possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo [...]” (FRANCO; PIMENTA, 2018, p. 100).

O artigo foi fundamentado na BNCC (2017) e PCNEM (1998), fazendo um diálogo com Freire (2005), Lorenzato (2008), Bruner (2008), D’Ávila (2018), Ribeiro (2016), Ostrower (2010), La Torre (2005), Smolka (2009), Smole e Diniz (2001) apontando a instalação como uma metodologia de ensino elaborada a partir de elementos mais simples até o mais complexo, favorecendo o desenvolvimento pleno da capacidade de pensar, analisar e solucionar problemas. Nesse sentido, requer um planejamento com abordagem criativa, exigindo uma autonomia do aprendiz.

As finalidades dessa discussão e construção têm o intuito fornecer subsídios para argumentação, elaboração e expansão do pensamento criativo, possibilitando alternativas à produção e reprodução de novos objetos de aprendizagem, auxiliado pela Instalação, criando espaço e forma de interação, operacionalidade e visualização do conhecimento com significado para a vida cotidiana. Para Ostrower (2010, 79), “A forma é o modo porque se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto”. Com base nesse pensamento, abordamos o conteúdo de Função Afim, de forma atraente, criativa e lúdica, promovendo diferentes possibilidades de estudo e o encorajamento de novas alternativas e potencialidades.

151

## Instalação Matemática: um encontro entre a arte e saber

A criatividade é um patrimônio inerente dos seres humanos que se elabora mediante o contexto sociocultural, e é integrado à forma de agir, criar e viver. Desse modo, estão inseridos e imersos numa realidade natural, e que, através de seus esforços, procuram explicações e meios de construir e transformar o seu espaço por intermédio da criatividade. Ostrower (2010, p. 5) ressalta que, “A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida”.

Partindo desse pressuposto, a instalação é uma metodologia de ensino que consiste em trabalhar o conteúdo com abordagem lúdica aplicada na prática pedagógica, com o intuito de dinamizar o processo de aprendizagem. Pois, é uma forma de expressar o conhecimento através de signos e símbolos. Nesse aspecto, Ostrower (2010, p. 21) aponta que:

As palavras representam unidades de significação. Sua função é variada, porquanto são variadas de relacionamentos em que as palavras formulam o conhecimento que temos no mundo. [...] a palavra desempenha a função de um signo. [...] quando o conteúdo se desdobra por meio de noções associativas, as palavras funcionam como símbolos.

A construção de uma instalação se dá a partir do conhecimento do objeto de estudo com o uso da arte, sustentada pela pesquisa, investigação e pela associação de elementos, incorporada a uma prática pedagógica com aplicabilidade no contexto teórico, histórico, social e cultural, abordando o conteúdo de estudo de forma lúdica e criativa, relacionando o sujeito e o objeto, favorecendo diferentes formas ou maneiras de construções e interpretações. De acordo com D'Ávila (2018), a ludicidade está apoiada na ideia do prazer que se representa naquilo que se faz, como algo que se encontra em nós e na maneira como nos relacionamos com o mundo. Pois, é uma alegria impulsionada ou associada a ações de aprendizagens desencadeadas tanto externamente como internamente.

Nesse sentido, a instalação matemática é forma criativa de processar o conhecimento, atribuindo sentido, valor e significado por meio de uma prática vivencial. Desse modo, o objetivo desse tipo de prática é proporcionar caminhos para interpretação, reflexão e ampliação visual do objeto de estudo. Conforme Ribeiro (2016, p. 12), "O termo instalação tem o sentido de dar forma a algo ou materializar o conteúdo estudado, pesquisado, conhecido, com o objetivo de apresentar e expressar algo, sentimento, sua visão de mundo, crítica aos paradigmas, é uma forma de expressão artística".

## **A instalação matemática como objeto de aprendizagem**

A instalação permite que professores e estudantes interajam entre si por meio dos conteúdos, e da socialização de seus conhecimentos, de modo que favoreça elementos contendo uma representação simbólica, dando significado à sua arte imaginária. Essa linguagem simbólica, funciona como ferramenta de motivação para criatividade em prol da elaboração de um objeto de estudo a partir de um conjunto de signos e símbolos através de uma relação sociocultural, proporcionando assim, a participação ativa e compartilhada na construção de saberes.

Para Vygotsky segundo Smolka (2009, p. 8-9),

[...] os signos são um meio/modo de relação social e individual. As palavras - como meio e modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência - desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo. "A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana".

Em face desse pensamento, a estruturação e construção da uma instalação produz a integração entre sujeitos com a dimensão simbólica e com seu estado de consciência crítica e analítica tomando como referência as condições materiais de existência. Ostrower (2010, p. 5) ressalta que o "[...] indivíduo se desenvolve em uma realidade social, cujas necessidades e valorações culturais se moldam nos próprios valores de vida".

Portanto, a arte de representação na Matemática denota o quanto os seres humanos são criativos, capazes de criar e recriar, elaborar e reelaborar, relacionando diferentes elementos e atividades ao seu cotidiano. Com isso, percebemos que as imagens e ações são resultados da imaginação e da experiência humana, as quais configuram a sua vivência.

## **Compreendendo Função Afim**

A ideia e importância de função são percebidas nas interpretações e nas situações do cotidiano, pois, podem ser encontradas em revistas, jornais, livros didáticos, noticiários de televisão, e em outras situações que fazem parte da atividade humana.

Dentro do contexto matemático, Iezzi e Murakami (2004) definem função, como “[...] dois conjuntos e contidos em  $\mathbb{R}$ , não vazios. Uma relação de de em recebe o nome de *aplicação de A em B* ou *função definida em A com imagens em B* se, para todo existe um só tal que”.

Para Lima (2013), “Uma função chama-se *Afim* quando existem constantes com tais que para todo .

O conceito de função se aplica em diversas situações matemáticas encontradas no cotidiano. Um exemplo prático, é quando procuramos saber o preço de uma corrida de táxi, na qual é cobrado  $x$  reais por km rodado e mais uma taxa fixa de  $b$  reais, chamada “bandeirada”. Neste caso, o preço da corrida é dada em função da quantidade de quilômetros. Essa função é expressa por reais.

De acordo com Os PCNEM (1998, p. 42), o estudo de função consiste em “Analisar e valorizar informações provenientes de diferentes fontes, utilizando ferramentas matemáticas para formar uma opinião própria que lhe permita expressar-se criticamente sobre problemas da Matemática, das outras áreas do conhecimento e da atualidade”.

Nesse aspecto, a BNCC (2017, p. 530) destaca a competência específica de Nº 4 para o estudo de função, delineando o seguinte objetivo:

Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de resolução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Essa competência está vinculada a uma habilidade que exerce um papel fundamental e decisivo na aprendizagem dos estudantes, proporcionando um conjunto de ferramentas que potencializam de forma significativa a arte de resolver problemas. E, em resposta a tal competência, a BNCC (2017, p. 531) destaca a seguinte habilidade:

Reconhecer funções por uma ou mais sentenças (como tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, convertendo essas representações de uma para outra e identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decréscimo.

Desse modo, percebemos que Função Afim é um conteúdo que está contido em diversos contextos, permitindo a compreensão e interpretação dos modos e formas de representação, favorecendo as relações de diálogo com o cotidiano, e conseqüentemente, a aprendizagem.

## **Instalação Matemática**

A prática pedagógica apresenta uma forma alternativa de estudar Função Afim, tomando como base, a pesquisa, a investigação, a criatividade e a descoberta, com a intencionalidade de promover a aprendizagem com significado e remodelar positivamente a práxis pedagógica. Para Bruner (2008) a descoberta conduz o aprendiz a ser um construcionista, além de apresentar uma variedade de formas para resolução de problemas, transformando a informação para melhor aprender e de como tratar com a tarefa de aprender por meio da exploração de alternativas e das aplicabilidades.

A seguir, apresentaremos os elementos constituintes da Instalação Matemática e suas relações de conhecimentos explorados no estudo de Função Afim.

**Quadro 1** - Elementos constituintes da Instalação Matemática

Elementos	Significação
1. Tapete de estopa	Representando o piso, ou seja, uma superfície plana, contendo diversas retas e pontos formando um plano. Tamanho: 1m.
2. Uma vela de 7 dias de cor azul	Simbolizando a Área da Matemática; a chama significa luz/ sabedoria.
3. Um <i>laser</i>	para apontar os elementos contidos na Instalação.
4. Duas cerâmicas	Formato tridimensional contendo figuras geométricas - representando os efeitos matemáticos em diversos contextos, direção/ caminho, espaço e forma.
5. Cinco hastes de madeira	As pontas continham elementos circulares representados por fones de ouvido - dando a ideia de pontos, de forma que, a distância entre uma haste e outra, era ligada por um fio de lã formando um segmento de reta (fio azul).
6. Ficha técnica	Continha informações sobre a instalação - impressa numa folha 40 kg.
7. Uma luminária	No formato geométrico (cilindro) - representando a sabedoria, agregada à história da matemática (acúmulo de conhecimento).
8. Uma escada	Indicando proporcionalidade entre segmentos. Representando área, perímetro, altura, distância, reta e relação entre duas variáveis - função.

**Fonte:** própria

À medida que íamos juntando esses elementos, a Instalação ganhava significado e forma, materializando o objeto de estudo com ação pedagógica, abrindo dessa forma, um leque de possibilidades para investigação, interpretação e leitura. A arte representada na Instalação promove encantamento, e ao mesmo tempo, a elevação do espírito criativo, a autonomia e a ampliação de novos olhares, voltado para o espaço cultural associado a diferentes formas de aprendizagens.

Segundo Pimenta e Franco (2014), a ação pedagógica se fundamenta nas práticas vivenciais do cotidiano escolar, visando superar os desafios, produzir o conhecimento com significado, melhorar a prática profissional, transformar o meio, desenvolver estratégias para reflexão, e posteriormente, a interação e organização de diferentes saberes, estabelecendo um diálogo crítico e construtivo entre o objeto e o contexto observado.

Agora, apresentaremos o quadro 2, no qual, realçamos as relações de conhecimentos abordados no estudo de Função Afim.

**Quadro 2** – As relações de conhecimentos abordados no estudo de Função Afim - Ficha Técnica

Abordagem matemática
1. A quantidade de graus está em função do segmento que une duas hastes, com a ideia de proporcionalidade;
2. A distância da primeira à última haste está em função do lado do quadrado;
3. O perímetro P do quadrado é dado em função da medida do lado do quadrado multiplicado por quatro (segmento total referente à linha azul); ;
4. O piso formado por figuras geométricas, significa a dinamização do espaço, por meio de formas e aplicações.
5. A altura da escada é diretamente proporcional ao número de graus ( $n^{\circ}$ de degraus pode ser dado em função do tamanho da escada)
6. As hastes dão a ideia de segmento de retas, além do mais, estão todas alinhadas dando a ideia de pontos (obedecendo à condição de alinhamento de pontos - Geometria Analítica), mostrando ainda, a proporcionalidade entre segmentos representando uma função.

**Fonte:** própria

Ao abordar a temática Função Afim, a partir da exploração de alternativas em um formato lúdico e criativo, ilumina e renova o pensamento reflexivo, misturando arte, imaginação e conhecimento, delineando um percurso de possibilidades, estimulado pela arte de aprender. Nesse sentido, Bruner (2008, p. 77) salienta que, a arte só “[...] atinge a genialidade quando provê a imagem ou o símbolo por onde a fusão pode ser compreendida e acolpada”.

A elaboração e construção desta Instalação foi de fundamental importância para a demonstração do objeto de estudo, tanto na parte teórica quanto na parte prática pedagógica, tratando-se de uma metodologia de ensino que tem a função de fornecer subsídios para o processo da construção a partir de signos e símbolos com enfoque na pesquisa, investigação e no processo de descoberta com significado.

## **Relato experiencial da Instalação matemática**

Apresentamos a Instalação no dia 27 de novembro de 2019, às 19h30min na Praça da Sé, no Crato-Ceará, tendo como Tema “Mix de Função Afim”, com o objetivo de apresentar o conteúdo num formato dinâmico e inovador, estabelecendo a eficácia construtiva da metodologia de ensino: Instalação Matemática, construída a partir da curiosidade e da criatividade, processando a dialogicidade e o conhecimento de forma contextualizado.

O estudo ressalta a aplicação de diferentes contextos do cotidiano, tendo como proposta o processo de ensino e aprendizagem com significação. Desse modo, conduz o estudante a ingressar em um universo criativo e reflexivo, traçando possibilidades, compartilhamento e inserção sociocultural, partindo da compreensão, interpretação e resolução de problemas. O foco da metodologia é encorajar o discente a uma ação reflexiva acerca do meio em que está inserido.

Na exposição do trabalho, observamos a curiosidade das pessoas que passeavam pela Praça da Sé no Crato/CE, ficavam paradas, olhando com expressões questionadoras e olhares curiosos. Mas, com algum depois, aproximaram-se e fizeram perguntas, tais como: qual era a significação do trabalho, como foi feito, onde é aplicado, às relações com o cotidiano, e assim, foram se familiarizando com o contexto de estudo apresentado. Percebemos que, no decorrer da apresentação, as pessoas que nos assistiam expressavam compreensões e percepções diferentes, com suas leituras de mundo e vivências. Por isso, indagavam e problematizam em formatos heterogêneos.

O que mais nos chamou a atenção, foi quando um senhor que estava na plateia fez uma relação da Instalação Matemática com a construção civil, mostrando que a altura da laje de uma casa é proporcional à altura da escada para o acesso ao 1º andar. Já outros conhecedores do assunto, fizeram relações com o meio ambiente, com o estudo da Geometria das Posições, Geometria Espacial, Geometria Analítica, História da Matemática, e, destacaram ainda, a tridimensionalidade do piso onde estava posta a Instalação.

Com foco nessa abordagem, Smole e Diniz (2001, p. 15), salientam que a aprendizagem “[...] pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia. Ela depende, então, da multiplicidade de relações que o aluno estabelece entre diferentes significados”.

Caracterizamos o momento, como sendo bellissimo e rico, efetuado por meio do compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes, mostrando que a aprendizagem ocorre em diversas formas, e que cada indivíduo traz consigo uma maneira interpretativa de mundo, e, a aprendizagem dá-se através das vivências coletivas, decorrentes das necessidades e da curiosidade humana.

Na imagem 1, exibiremos a Instalação Matemática destacando o cenário de apresentação na Praça da Sé, Crato-Ceará.

**Imagem 1** - Cenário de apresentação da Instalação na Praça da Sé



**Fonte:** própria

A concretização representativa dessa Instalação culminou numa série de reflexões, destacando a importância de trabalhar a matemática a partir do contexto sociocultural do estudante, delineando implicações para o processo de construção do conhecimento.

156

Na imagem 2, destacamos o momento do processo avaliativo da Instalação Matemática para o estudo de Função Afim, mostrando a importância para o processo de ensino e aprendizagem com significado. Na visão de Bruner (2008), a aprendizagem com significado deve proporcionar ao estudante uma visão de mundo transformador, tornando-o sujeito reflexivo, crítico e construtor de sua história.

**Imagem 2** - Momento avaliativo da Instalação Matemática



**Fonte:** própria

De acordo com Luckesi (2011, p. 171), “O ato de avaliar é um ato de investigar [...]”, pois, consiste em subsidiar o processo de aprendizagem, a fim de proporcionar um percurso para discussão e conhecimento. Nesse sentido, o autor (2011, p. 149), salienta que é preciso “Investigar para *conhecer* e conhecer para *agir* [...]”. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, e, sem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade”.

Desse modo, a Instalação aplicada na prática pedagógica proporciona um diálogo entre conteúdo, a arte imaginativa de criar e de lidar com situações diferentes, representada a partir de uma proposta real, configurando-se nos moldes significativos.

## Considerações finais

A prática abordada estabelece formas diferentes de pensar e refletir uma ação no espaço escolar, consistindo em dinamizar e materializar o conteúdo abordado por meio de uma abstração concreta e criativa, com o propósito de pôr o estudante na centralidade do processo de ensino e aprendizagem.

A Instalação Matemática, vista como uma prática metodológica de ensino, descreve várias possibilidades de interpretações e aprendizagens, trazendo em sua essência uma proposta pautada na pesquisa, investigação, criatividade, observação, reflexão, leitura de mundo, descoberta, e, na representação escrita e oral, propondo ferramentas de análises em torno do conteúdo abordado com vista na prática sociocultural, alicerçada no respeito, autonomia e na construção de saberes compartilhados.

À medida que as ideias são construídas e postas em prática, evidenciamos as diferentes formas de manifestações culturais, revelando-se através da transformação concreta do objeto de estudo num palco de possibilidades, ancorada em uma práxis construtiva, estruturada na criação e recreação das formas e significados.

A partir desse estudo, verificamos que existe uma facilidade interativa e interpretativa da Função Afim acerca da compreensão da linguagem, porque a metodologia propõe uma conexão e incorporação de novos pensamentos e ideias para desmistificar o sentido da aprendizagem, fundamentando-se na arte de modelar, na criatividade, na contextualização e na concepção de promover uma consciência crítica para o desenvolvimento de novas potencialidades.

Portanto, a ideia central desse trabalho é apresentar o conteúdo de Função Afim em um formato dinâmico, criativo, embasado em situações do cotidiano, conduzindo o estudante à exploração e construção de diferentes alternativas de aprendizagem, ressaltando a importância de exprimir suas ideias gerando diferentes conhecimentos, concepções e valores. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem da matemática deve se fundamentar na formação e no encorajamento de seres capazes de lidar com a diversidade cotidiana. Assim, é preciso ousar, aguçar e inventar para aprender.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento**: ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte, 2008.

D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. - Curitiba: CRV, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. Vol. 4. - São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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

IEZZI, Gelson; MURAKAMI, Carlos. **Fundamentos da Matemática Elementar 1: Conjuntos e Funções**. 8. ed. - São Paulo: Atual, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Emerson. **Arte e criatividade em geografia: práticas pedagógicas em instalações geográficas**. Fortaleza, 2016.

RIBEIRO, Emerson. ITINERÁRIO EPISTEMOLÓGICO - OS SIGNOS E SÍMBOLOS POR ASSOCIAÇÃO PARA O PROCESSO DE CONHECIMENTO EM INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS/PEDAGÓGICAS. In: TELES, G. A. *et al.* (Org.) **Ensino e Formação de Professores de Geografia: Experiências no Semiárido Brasileiro e em Portugal** - Número 20. Sobral, CE. Sertão Cult, 2020.

SERGIO, Lorenzato. **Para aprender matemática**. 2. ed. ver. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Formação de Professores).

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Elon Lages. **Números e Funções Reais**. Rio de Janeiro: SBM, 2013 (Coleção Profmat).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. - Petrópolis, Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**; Tradutora Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. Apresentação e comentário Ana Luíza Smolka; Tradução Zoia Prestes. 1. ed. - São Paulo: Ática, 2009.



# Cinema e educação: o filme como recurso pedagógico na sala de aula

João Paulo Bezerra Maciel<sup>1</sup>  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro<sup>2</sup>

## Introdução

Pensar o cinema e sua utilização em sala de aula não é uma questão recente. Serrano (1932) levanta a hipótese de pensarmos uma proposta de educação pelo cinema, visto que nas primeiras décadas do século XX o Brasil encontrava-se povoado pelas propostas pedagógicas oriundas da Escola Nova estadunidense, que já colocava o cinema como um fator de educação.

Apesar do manifesto interesse do cinema na educação e da educação pelo cinema, até bem pouco tempo o cinema estava restrito a um pequeno círculo intelectual que pensava sobre educação e a programas governamentais, de forma pontual e transitória. Diante do exposto, faz-se necessário refletirmos a partir da articulação entre Educação e Cinema, em torno de uma real necessidade de mudança, de valorização e autonomia para o profissional da educação.

Os educadores precisam pensar novos caminhos para a utilização dos filmes em sala de aula, ultrapassando o seu uso como mera ilustração/reprodução de conteúdo. Trata-se de perceber que o uso de filmes em sala de aula pode desenvolver o senso crítico e a formação ética, política e estética do educando, caracterizando-se como uma forma de pensar, ver e conceituar o mundo, distanciando-se de práticas reprodutivistas.

Este estudo aparece como uma contribuição para essa discussão. No primeiro momento, intitulado *Cinema, Produção Cinematográfica e Educação*, abordamos aspectos relativos ao estudo do tema. É apresentado um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos que discutem a temática, para em seguida trazermos a discussão *O Cinema enquanto ferramenta pedagógica*, enfatizando a possibilidade de utilizarmos as produções cinematográficas em sala de aula, destacando o caráter formador dos filmes.

Em seguida, buscamos refletir a partir da temática *A experiência fílmica como prática cultural*, em que tentamos mostrar que devemos ir além da utilização do cinema enquanto instrumento de revisão e/ou compreensão de conteúdos estudados, e sim como recurso que proporcione formação estética. Finalizamos com uma reflexão a partir do tema *A obra fílmica na escola à luz das Orientações Curriculares Oficiais*, pois faz-se necessário verificarmos que orientações são dadas sobre o uso de tais recursos em sala de aula, a partir de documentos como LDBEN, PCNs, BNCC, dentre outros.

1 Egresso do Programa de Mestrado em Educação Profissional em Educação (MPEDU), Universidade Regional do Cariri. E-mail: joaopaulo\_bezerra@hotmail.com.

2 Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional em Educação (MPEDU), Universidade Regional do Cariri. E-mail: mdstou@uol.com.br.

Esperamos que este estudo venha a colaborar com a prática dos professores como possibilidade de ampliação ao acesso a recursos midiáticos como o filme.

## **Cinema, produção cinematográfica e educação**

Quando a educação - tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas - se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema - jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina (FRESQUET, 2017, p. 19).

Percebemos que, com o passar dos anos, o desenvolvimento das tecnologias digitais e as imagens estão cada vez mais presentes em inúmeros espaços e nas mais diferentes situações sociais do nosso cotidiano. Porém, isso não ocorre na mesma proporção e intensidade nas práticas educativas e escolares. A escola historicamente é constituída e tem como um de seus objetivos transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, por meio de informações, comunicação e ilustrações de conteúdos, quer seja oralmente ou através da escrita, ou das imagens, uma vez que trabalha com a representação de conteúdo. Dessa forma, uma mera representação dissociada de significados e sentidos pode se contrapor com o criar e o recriar saberes.

Trabalhos importantes sobre cinema e educação foram publicados no Brasil: na *Revista Brasileira de Educação*, o *Dossiê Cinema e Educação*, e o livro: *A escola vai ao cinema* publicados em 2008; A série *Salto para o Futuro: Cinema e Educação, um espaço em aberto*, publicada em 2009; *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*, em 2017; *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema*, publicado em 2018; entre outros.

Ao analisar tais obras, pode-se observar a ênfase dada à formação e produção de audiovisuais, de imagens, de vídeo e de cinema na educação escolar, como também uma grande diversidade de abordagens teórico-metodológicas e de desdobramentos temáticos em torno dos trabalhos sobre cinema e educação. Conforme destaca Lanza (2015), as pesquisas nessa área expõem que o trabalho realizado com o cinema no campo da educação não precisa mais ser abordado como filme educativo e/ou como ilustração didática de conteúdos escolares. O cinema vem ganhando espaço dentro da educação na medida em que possibilita uma forma de aprendizagem própria, ou seja, o cinema educa seu espectador.

Os trabalhos anteriormente citados sinalizam para diversas possibilidades de, na educação, se fazer cultura, de participar da cultura em seu saber-fazer. Segundo Lanza:

O cinema no território escolar possibilita uma formação, podendo conversar em diversas frequências de saberes, aproximar a prática educacional do que está ausente ou mesmo proibido do fazer pedagógico e submeter às coisas do mundo aos alunos. [...] A criação do cinema na escola possibilita experimentar um trabalho escolar diferente daquele da rotina que tomou conta das relações de ensino, uma vez que, nas escolas, ações próprias e criação de caminhos múltiplos, com objetivos mais amplos de aprendizagem, que tornem os alunos autores, estão muito distantes das práticas escolares, que se caracterizam por uma rotina construída pela definição e cumprimento de metas, mensuradas, pelos sistemas de avaliação de larga escala que cerceiam em grande parte a suposta autonomia do aluno e do professor (2015, p. 21).

Mas é possível resistir e existir. Enquanto professores, precisamos criar, inventar e buscar caminhos diferentes daqueles da rotina escolar, construindo encontros que tragam confiança em cada um dos alunos, que não se feche entre os muros da escola, mas que se abra para o mundo. De acordo com Lanza:

Para que a imagem possa estar na escola como forma de alteridade, esta precisaria se desapegar da premissa da condição informativa, comunicativa e ilustrativa centrada em conteúdos e conhecimentos formais, que gera clausuras no que tange às potencialidades do ato de pensar e de aprender (2015, p. 23).

Percebe-se então um nítido acoplamento no intuito de se potencializar ações de criação, saberes e práticas em prol de aprendizagens para alunos e professores. A relação entre cinema-educação e alteridade desponta ao destituirmos o processo educativo das suas arraigadas configurações aparentemente inamovíveis, permitindo que a fluidez do movimento de assimilação aconteça de dentro para fora. A ausência desses grilhões, que tolhem a autonomia do aluno, propiciará um ambiente acolhedor, lúdico, fértil e espontâneo. Em suma, um âmbito ideal para que a prática pedagógica aflore.

## O Cinema enquanto ferramenta pedagógica

Os meios de comunicação são hoje não apenas veículos, mas o local em que se suscitam e discutem temas polêmicos de interesse da sociedade. Enquanto educadores, precisamos procurar aprofundá-los com o intuito de estimular um debate produtivo no qual os educandos possam se situar diante de posições diferentes, não necessariamente antagônicas.

161

Para Baccega (2003), ao tratarmos de questões<sup>3</sup> do campo comunicação e educação, devemos ter a compreensão de que estamos entrando em um espaço de convergência de vários saberes, fundamental na construção da cidadania.

Para que possamos utilizar os filmes enquanto recurso pedagógico, é fundamental um conjunto de conhecimentos que nos permitam não só o conhecimento do indivíduo, como também das possibilidades de direções que aquela sociedade, naquele determinado momento histórico, tem em construção e que estão virtualmente contidos nas possibilidades já desenhadas. Operando a partir de conceitos científicos presentes nas produções, permitindo assim uma aproximação à realidade enfocada.

Conforme España (1996), o cinema, que em suas origens surge como um entretenimento de massa, tomado como fator ideológico e de propaganda tanto na Primeira quanto na Segunda Guerra Mundial, não possuía uma finalidade de problematizar questões por meio da imagem. Se isso pode ser feito em algum momento anterior à construção da narrativa fílmica, deu-se em boa medida devido ao olhar e imaginação do espectador, ou seja, por uma intencionalidade do sujeito que intui e percebe a obra.

É a partir do momento em que o cinema passa a “contar histórias” que se tem, em certa medida, a possibilidade de desenvolver problematizações, tornando-o um campo fértil para a presença do pensamento filosófico. Essa aproximação entre o cinema e a filosofia é uma discussão que perpassa a análise de muitos

3 Baccega complementa: “As fronteiras entre os campos de conhecimento tornaram-se fluidas. Embora cada um dos campos guarde suas especificidades (Linguagem, História, Sociologia, Antropologia etc.), há entre eles um intercâmbio permanente, formando novos campos, em outro patamar. Essa dialética entre intercâmbio e especificidade, entre totalidade e particular, num movimento que impede que as disciplinas se fechem em si mesmas e cada uma se considere a melhor, fragmentando a apreensão científica da realidade (que não é compartimentada), constitui a transdisciplinaridade, e é o grande desafio daqueles que se dispõem a refletir, criticar e construir uma nova variável histórica. É nesse patamar que transitam questões básicas da contemporaneidade. Entre elas, as de *comunicação*, incluindo as manifestações tecnológicas (rádio, TV, internet etc.)” (1999, p. 07).

professores, pesquisadores e filósofos, todos inculcados numa tentativa de pensar os limites e possibilidades da relação entre filosofia e cinema.

Vale relatar o pensamento de Cabrera (2006), ao dizer que a experiência fílmica é capaz de produzir conceitos tal qual os conceitos criados pelos filósofos ao longo da história da Filosofia. Tais conceitos, o autor nomeia de “conceitos-imagem”, que seriam o produto da boa obra fílmica.<sup>4</sup> Para o referido autor, alguns cineastas não seriam apenas meros diretores, mas, sim, filósofos, por problematizarem nos filmes ideias e conceitos que só poderiam ser tratados mediante a compreensão e leitura de um texto filosófico.

Segundo Duarte (2002), de acordo com Bourdieu, a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”<sup>5</sup>, isto é, certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica.

Duarte, em seu livro *Cinema & Educação* (2002, p. 14), nos lança o seguinte questionamento: “E o que isso (cinema) tem a ver com a educação? Por que o gosto ou preferência por uma determinada forma de arte cultural deveria interessar professores e pesquisadores dessa área?”.

Se pensarmos a educação como um processo de socialização,<sup>6</sup> esse tema torna-se bastante relevante para nós. Conforme Duarte: “Tomando essa análise como ponto de partida, somos levados a admitir que o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está muito ligado à origem social e familiar das pessoas” (2002, p. 14).

A referida autora ainda alerta que:

[...] Não é por acaso que as pesquisas de mercado indicam que 79% do público do cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, das camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes têm maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de ter essa prática valorizada no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam.

Nesse contexto, ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver os recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente (2002, p. 14).

Se voltarmos ao questionamento lançado por Duarte, percebemos que a educação, ministrada no interior da escola, precisa ser vista como umas das muitas formas de socialização de indivíduos humanos, como um entre muitos modos de transmissão de conhecimento, de constituição de padrões éticos, de valores morais e de competências profissionais.

Com frequência, a educação é apresentada, especialmente nos discursos políticos, como a via de solução das assimetrias sociais, econômicas, culturais, sempre que olhada em perspectiva, como processo longo e efetivo de apropriação (FRESQUET, 2017). Isso se torna mais claro quando levamos em consideração que a educação já foi um privilégio de poucos, hoje um benefício de muitos. Mas ainda não suficiente para sanar as diferenças sociais existentes.

4 Segundo Cabrera, estes conceitos são apreendidos a partir de uma experiência “logopática” que envolveria tanto a capacidade de afetação dos sentidos (*pathos*) quanto à capacidade de pensar e refletir de forma lógica (*logos*), fazendo do filme uma verdadeira experiência filosófica. Para Cabrera (2006), todos os filmes não apenas “pensam”, como são verdadeiras máquinas de fazer pensar, devido ao potencial logopático que reside nas imagens.

5 Bourdieu (1979) assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes: a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas - que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia - é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema.

6 “O conceito socialização é uma ferramenta importante na análise dos fenômenos sociais, razão pela qual seu uso e aplicabilidade científicos vêm sendo objeto de discussão desde que a Sociologia se constituiu como ciência autônoma” (DUARTE, 2006, p. 14).

Fresquet alerta que “[...] ela é uma dívida interna para a maioria dos países latino-americanos, um saldo pendente, sobretudo no que diz respeito à sua qualidade, como direito de todos” (2017, p. 20).

Duarte (2002) chama a atenção para o fato de que ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas outras. Ressalta:

Embora isso ainda não seja de todo verdadeiro no Brasil, o valor cultural e social do cinema não está em discussão na maioria dos países desenvolvidos, especialmente na Europa. Na França, o cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial dos Ministérios da Cultura e da Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. Lá, é parte de uma estratégia política de preservação do patrimônio cultural da nação e, principalmente, da língua francesa (DUARTE, 2002, p. 17-18).

Precisamos estar atentos e dispostos a compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para atrair crianças, jovens e adultos. Faz-se necessário compreender o que é o cinema, sua metodologia e contribuição para o trabalho pedagógico do professor em diversas áreas e níveis de ensino.

## **A experiência fílmica como prática cultural**

Os meios de comunicação, e quando assim falamos, pode-se referir a TV, internet, aparelhos celulares, materiais audiovisuais, dentre outros, já estão presentes direta ou indiretamente no ambiente escolar. Enquanto falamos em educação para os meios, leitura crítica ou utilização consciente desses meios, o campo comunicação-educação já está constituído. A questão hoje não é discutir se devemos ou não utilizar os diversos meios de comunicação no processo educacional, mas sim procurar estratégias de educação para se trabalhar com esses meios. Conforme Baccega:

Já há muitas décadas, desde que os meios de comunicação, em particular a televisão, expandiram-se, instalou-se uma disputa acirrada entre as agências de socialização - família e escola - e a televisão. A emergência de uma nova cultura, de sensibilidades desenvolvidas nesta nova realidade, chegou a trazer o pânico e a acirrar a disputa (2003, p. 55).

O mundo contemporâneo é marcado pela aceleração do tempo, pela onipresença das informações colhidas e selecionadas a todo o momento, pela grande influência que os meios de comunicação exercem sobre todos.

Na hipótese de afirmar a igualdade entre os pares, pensamos que a escola tem um papel primordial diante de tal desafio. Para Fresquet (2017), a educação tem muito a contribuir para ampliar as possibilidades de acesso ao mundo informatizado, e, assim, possibilitar que o gosto de professores e estudantes se configure em função de uma vastidão maior de opções. Segundo a autora:

Tais processos partem de ensaios e erros, às vezes, orientados por perguntas, que são genuínas curiosidades de manipulação que vão traduzindo conhecimentos e apontando caminhos. Hoje, muitas crianças filmam - sem nunca terem sido ensinadas -, com seus celulares e pequenas câmeras de fotografias. Aulas de cinema na escola, por exemplo, conseguem sofisticar alguns usos e promovem novas possibilidades para diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam es-

tranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas e *shoppings* e na TV. Filmes que não satisfaçam o gosto imediato. Esse gosto é possível de ser conjugado, sempre com diferentes objetos, em passado, presente e futuro (2017, p. 23).

Podemos perceber que a relação da criança com o mundo, sendo apresentado pelos olhos da câmera, produz uma determinada vivência para ela enquanto espectador e, em alguns momentos, produtor. O tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, proporcionando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte. Tal pensamento vem comungar com a ideia de Duarte:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo. A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência, ou seja, vendo (na telona ou telinha) e conversando sobre eles com outros telespectadores (2002, p. 38).

O significado cultural de um filme é sempre constituído no contexto em que ele é visto ou produzido. Muitos deles reproduzem ações, mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas, da mesma forma que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido.

Sabendo disso, a indústria cinematográfica procurou criar formas de narrar que cruzassem diferentes codificações culturais, de modo a tornar os filmes acessíveis ao maior número de pessoas de distintas nacionalidades, conseqüentemente lucrando cada vez mais com tamanho avanço.

O cinema também contribuiu para a criação, definição e representação de estereótipos que atravessam a maioria das culturas, na qual Duarte (2002) chama a atenção para os seguintes: definições de masculinidade, feminilidade, infância, dever, honra, patriotismo e assim por diante.

Essas convenções cinematográficas servem para exemplificar a influência que o cinema e a sociedade exercem entre si. Conforme Duarte (2002), se, por um lado, refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando como instrumento de reflexão, em contrapartida podem constituir um padrão amplamente aceito que possa dificultar ou retardar o surgimento de outras formas de representação. Para os estudiosos da cultura, isso torna-se objeto de interesse e preocupação.

## **A obra fílmica na escola à luz das Orientações Curriculares oficiais**

Há atualmente uma tentativa de imposição à escola brasileira para que esta desenvolva competências e habilidades voltadas especificamente para leitura e escrita. Muitas vezes relacionadas a uma leitura que dê apenas condições de reproduzir o que lhe é transmitido, manifestando resistências à imagem e a todas as novas linguagens, as quais a obrigariam a um repensar que para muitos profissionais torna-se incômodo, mesmo que necessário. Baccega nos alerta que:

[...] Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo o tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação está presente

no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. É urgente que esses discursos outros saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula (2003, p. 61).

É fundamental diminuir o descompasso que existe entre o discurso pedagógico tradicional, a cultura escolar que vem se reproduzindo há tanto tempo e a cultura na qual os alunos vivem e que trazem para a escola.

A utilização do contexto do aluno como ferramenta para seu próprio aprendizado permite atribuir maior significado ao que se está aprendendo. Gouvea (2009) condiciona o desenvolvimento da criatividade à imaginação, sendo estes os ingredientes basilares de uma boa aprendizagem. Respalda esta assertiva quando afirma que

A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se essa fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto (2009, p. 34).

A partir deste nexos, necessário se faz que se engendrem meios capazes de unir o imaginário infantil a ferramentas que possibilitem à criança um desenvolvimento do seu pensar, criando possibilidades em suas reflexões, permitindo que seja capaz de indagar de forma racional situações concretas ou fictícias presentes em seu cotidiano.

Nos últimos anos, temos visto um esforço por parte de muitos profissionais para adequação do cenário em relação à utilização de tais ferramentas em sala de aula. Com a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, temos instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs.<sup>7</sup> Em sua abordagem, os PCNs definem que currículos e conteúdo não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem.

Os PCNs estão divididos a fim de facilitar o trabalho da instituição, principalmente na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Além do documento introdutório que trata dos PCNs de forma geral, temos seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Outros três volumes trazem elementos que compõem os temas transversais. O primeiro deles explica e justifica o porquê de se trabalhar com temas transversais, além de trazer uma abordagem sobre ética. No segundo volume, os assuntos abordados tratam de pluralidade cultural e orientação sexual; e o terceiro volume aborda meio ambiente e saúde.

Os PCNs estão divididos em 10 volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e 10 volumes para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Aqui nos deteremos a discutir os PCNs voltados ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

7 Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. São separados por disciplinas e devem ser adotados tanto pela rede pública quanto privada de ensino. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Vale lembrar que cada instituição deve montar o seu Projeto Político Pedagógico, sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida. O documento é uma orientação quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade.

Tentamos analisar os 10 volumes, no intuito de identificarmos como tratam sobre o uso de filmes e vídeos junto ao professor dentro da sala de aula.

No Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento apresenta que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p. 51).

O PCN defende que é preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por eles mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem.

Podemos observar, ainda que de maneira tímida, a defesa ao uso de filmes em três momentos dentro do documento introdutório, enquanto proposta metodológica para uso do professor como recurso didático, mesmo que na maioria das vezes atrelado somente ao desenvolvimento da leitura e da escrita:

[...] para realizar uma pesquisa, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder com êxito à tarefa que lhe foi proposta. É preciso que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do assunto a ser pesquisado, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em **filmes**, comparar as informações obtidas para apresentá-las num seminário, produzir um texto. Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação, a documentação e a organização, entre outros (1997, p. 52).

O uso de filmes enquanto recurso pedagógico ou de trabalho aparece aqui na defesa de que se faz necessário o trabalho entre a escola, a sociedade e cultura:

Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para a aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extra-escolar, como, por exemplo, jornais, revistas, **filmes**, instrumentos de medida etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares (1997, p. 65).

A defesa de materiais diversos além do livro didático, trazendo o filme enquanto instrumento que possa aproximar o aluno a sua realidade social:



Materiais de uso social freqüente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, **filmes**, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (1997, p. 67).

Em alguns volumes do documento, vemos menção à utilização de filmes e vídeos, principalmente nas partes em que se trata de recursos metodológicos, como forma de complementar o trabalho do professor.

Os documentos que fazem essa referência são os seguintes: Volume 3 (Matemática) aparece somente uma vez; Volume 4 (Ciências Naturais), a defesa quanto a utilização de filmes aparece em três momentos; Volume 5 (História e Geografia), aparece em seis momentos quando a discussão está voltada para a disciplina de História e em dois momentos, voltados à discussão de Geografia; Volume 10 (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), aparece apenas uma vez, quando está proposta a discussão sobre Educação Sexual.

O volume 6 do documento (Artes) é o que mais faz menção à utilização de tais recursos em sala de aula. A sugestão de estudar e investigar o uso de filmes e vídeos são abordados em nove momentos dentro do documento. Podemos encontrá-los como conteúdos junto à discussão das seguintes temáticas: expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais; a dança como produto cultural e apreciação estética; o teatro como produto cultural e apreciação estética; orientações para avaliação; a organização do espaço e do tempo de trabalho; ao incentivo quanto à pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte.

Os Volumes que tratam de Língua Portuguesa, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde em nenhum momento trazem a discussão voltada para a utilização de filmes, bem como também não são feitas críticas ao não uso do material em sala de aula.

O Brasil tem hoje uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>8</sup> A BNCC do Ensino Fundamental é fruto de uma determinação legal e tem por objetivo contribuir com o trabalho das escolas e seus professores. É o resultado de um longo processo de discussões envolvendo amplos setores da sociedade que lutam para que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente do local e da condição social em que vivem.

Em pesquisa junto à BNCC, observa-se que o documento propõe em diversos momentos a utilização de filmes, vídeos, gravações amadoras, como complemento ao trabalho do professor.

De acordo com a BNCC, na primeira etapa da Educação Básica, os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras) devem ser assegurados em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, são eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: i) O eu, o outro e o nós; ii) Corpo, gesto e movimento; iii) Traços, sons, cores e formas; iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação; v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

8 "A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos em escolas de Educação Básica públicas e privadas de todo o Brasil. Ao definir direitos, define também os deveres: deveres do Estado, dos governos, das famílias, das escolas, dos profissionais da educação e até mesmo os deveres dos estudantes, já que estudar e aprender é também um desafio para eles. Portanto, a BNCC é uma contribuição para a equidade, para a igualdade de oportunidades educacionais" (CALLEGARI, 2018, p. 12).

Vale destacar que no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a sugestão de se trabalhar com filmes e vídeos aparece no objetivo destinado a crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses: “relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, **filmes** ou peças teatrais assistidos etc.” (2018, p. 47).

No Ensino Fundamental, o Eixo Leitura, direcionado a crianças do 1º ao 5º ano, compreende que:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (**filmes, vídeos etc.**) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (2018, p. 69-70).

O trabalho com recursos audiovisuais também aparece enquanto habilidade de Língua Portuguesa e ser desenvolvida com crianças do no 5º ano:

Roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs*<sup>9</sup> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (**filmes, desenhos animados, HQs, games** etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (2018, p. 125).

O cinema apresentando através de obra fílmica, dentre outros meios, também aparece nas competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental. Quando apresenta que os alunos deverão ser capazes de

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, **pelo cinema e pelo audiovisual**, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (2018, p. 196).

Considerando o exposto sobre a BNCC, denota-se sua condição primordial no que concerne ao processo democrático atribuído à utilização do cinema e da produção audiovisual como meio de viabilizar maior fluidez para a aprendizagem. Abrangendo âmbitos públicos e privados, o currículo se apresenta como um norte. Entretanto, abrem-se lacunas em termos de definições e priorizações de determinadas produções a serem trabalhadas em sala. Assim, necessário se faz que discussões ocorram no sentido de melhor identificá-las, privilegiando aquelas ações que mais se adequem no que se refere a temas, acessibilidade e relevância filosófica para o público em questão.

9 *Vlog* é uma espécie de blog em vídeo. Ou seja, o produtor de conteúdo - o *vlogger* ou *vlogueiro* - escolhe alguns temas, faz produções audiovisuais a respeito deles e publica na web, em espaço próprio.

## Considerações finais

Nosso trabalho intenciona colaborar com a reflexão dos professores sobre a possibilidade de ampliação ao acesso a recursos midiáticos como o filme. Corroborou-se após apresentação da revisão bibliográfica o quanto é benéfico e significante o uso de filmes em nossas salas de aula, uma vez que utilizar tal recurso é ir além de uma transferência de conhecimento, diligenciando-se criatividade, curiosidade, coerência, expectativas e inclusive aceitação de rejeição pela intermediação.

Sabemos que se faz necessário o uso do filme de forma organizada e bem planejada, não podendo este ser visto pelo(a) professor(a) apenas como um suporte metodológico que enfatiza apenas o ensino, mas sim como parte integrante para o desenvolvimento estético, ético, cultural e social.

Consideramos ser necessário expandir o entendimento e a valorização da concepção estética e do caráter formador do uso do cinema em sala de aula. Independente da intenção do professor, deve-se proporcionar um olhar estético, prazeroso e encantador. O uso de filmes em sala de aula deve desenvolver sua função estética e se colocar como elemento cultural e necessário no processo de formação do educando.

Cabe a nós, enquanto educadores, perceber que desempenhamos um papel essencial na formação de nossas crianças e jovens, compreendendo que o trabalho com filmes em sala de aula contribui com a expansão dos padrões estéticos, ampliação do vocabulário, de conceitos, despertar emoções e sensações, suscitar o encantamento, a fantasia, criatividade e imaginação. Além de favorecer o prazer, ainda possibilita diversas releituras da nossa realidade.

Esse novo campo cocriado torna-se fecundo no que tange ao cumprimento dos objetivos aqui dispostos. A ação pedagógica pode ocorrer de forma mais fluida, abrindo espaço para que a didática tome novos contornos, ofertando subsídios ao docente no sentido de que sua autonomia seja viabilizada de maneira mais abrangente. Por consequência, o uso de filmes em sala de aula será capaz de ser ultrapassado como simples método de ilustração ou reprodução de conteúdo, assumindo a configuração de elemento instigador que aponta para um horizonte de novos caminhos, de novas possibilidades.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **A comunicação/educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem.** In Comunicação & Educação, Nº 12, São Paulo, CCA-ECA-USP/Moderna, maio-ago. de 1999.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** Volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** Volume 2: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 3: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 4: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 5: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 6: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 7: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 9: Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - EDUCAÇÃO É BASE**. Brasília: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf).

CABRERA, Júlio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CALLEGARI, Cesar. A construção da BNCC. In: Vários autores - Equipe Educacional da Editora (Orgs.). **BNCC na prática**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESPAÑA, R. Guerra, cinema e propaganda. In: **Revista O olho da História**, v. 3. Salvador: UFBA, 1996.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História**: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LANZA, Renata. **Conjunções entre escola e cinema**: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP, 2015.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Dossiê Cinema e Educação. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, **Revista Educação e Realidade**, v. 33, 2008.

REINA, Alessandro. **Filosofia e cinema**: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2014.

SERRANO, J. **A escola nova**: uma palavra serena em um debate apaixonado. Rio de Janeiro: Schimdt, 1932.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

# **Estratégia para a alfabetização científica no ensino fundamental: aplicação de sequência didática no contexto das plantas medicinais**

*Luiz Paulo da Penha Ferino<sup>1</sup>  
Ariza Maria Rocha<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O conhecimento apoia-se em alguns pilares que permitem discutir com mais propriedade sobre o que nos cerca e nos auxilia a perceber que a ampliação do conhecimento também se dá pela interação de sociedade, hábitos, cultura e educação, fazendo com que haja propagação do conhecimento científico por meio da discussão com outros setores diferentes do que estamos habituados a fazer parte.

A discussão e a propagação do conhecimento possibilitam o acontecimento da Alfabetização Científica e pode favorecer conhecimentos necessários para entender os debates públicos, bem como mudanças e evoluções sobre as questões de Ciência e Tecnologia. Este conceito envolve um conjunto de fatos, vocabulários, entendimento sobre história e filosofia da ciência (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A amplitude do termo Alfabetização Científica revela ressignificados, a partir da sociedade em que o indivíduo está inserido, dos traços culturais envolvidos e principalmente das influências que recebe ao longo do tempo. Ferreira (2013), por exemplo, defende com uma síntese crua e direta a Alfabetização Científica, como a compreensão e interpretação de tudo que circunda a leitura e a escrita de textos científicos.

Na polissemia do conceito de Alfabetização Científica, os autores conseguem nos mostrar dentro do mesmo campo semântico outros olhares, como (CHASSOT, 2003, p. 38), que diz “é o conjunto de conhecimentos que facilitarão aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. O autor detalha, ainda, que os indivíduos devem não se limitar a fazer apenas uma leitura, mas sejam também capazes de compreender e perceber a necessidade de intervir de forma a transformar o mundo, aprimorando-o, preferencialmente.

Para esse cuidado educacional, é imprescindível ensinar ciências. Então, a fim de que isto seja permitido ao discente, o alcance da Alfabetização Científica, as formas estão em grande parte nas mãos do docente, que deve aproveitar a curiosidade natural dos educandos, caracterizada pelo ensejo de conhecer, de agir, de dialogar, de interagir, de experimentar e de teorizar (PAVÃO, 2008).

Para Bowyer (*apud* PENICK, 1998), a alfabetização nas ciências e suas tecnologias é importantíssima para o desenvolvimento econômico na atualidade, principalmente se pensarmos em um desenvolvimento de forma sustentável. Diante de todas as desumanidades, de uma educação muitas vezes não libertária, de um capitalismo desenfreado buscando lucros a qualquer custo, precisamos de uma pedagogia inovadora que contribua para a construção positiva dos ambientes educacionais, já que

a escola será tanto mais eficiente quanto mais estiver aberta às condições do país e do mundo em que vivemos. O interesse pelos problemas atuais que afligem a humanidade não poderá deixar de existir dentro da escola, na medida em que esta pretende formar pessoas para atuarem de forma construtiva na solução desses problemas; a civilização é instigada a superar o desafio da busca pelo conhecimento, pela democracia e pela educação universal, num caráter interdependente (BIZZO, 2002, p. 307-314).

Esses pontos nos levam a uma reflexão mais ampla sobre o trabalho realizado em nossas escolas na atualidade. Mesmo diante das más condições de salário, propostas insalubres de algumas escolas, projetos político-pedagógicos em confronto com os valores sociais e morais, vemos professores ultrapassando diferentes desafios daqueles de tempos atrás. Um deles é a tentativa de mudar os formatos das aulas com a busca da introdução da Alfabetização Científica para que a releitura de mundo seja feita de forma conjunta e rápida, a partir da entrada do indivíduo na escola.

O que podemos esperar é que o indivíduo que entre em processo de Alfabetização Científica seja capaz de ir além de, apenas, saber reproduzir os conceitos científicos e, portanto, esteja preparado para interagir socialmente, tecnologicamente e culturalmente com o mundo em que vive (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Por intermédio dessa possibilidade de mudança dos professores, Bonatto (2012) revela que o professor deve desenvolver ações educativas que articulem a teoria, as experiências e reflexões juntamente com o processo de ensino e aprendizagem relacionado à área de Ciências e a interdisciplinaridade.

172

Com o objetivo de inserir uma metodologia inovadora, como a Sequência Didática (SD), para a conquista da Alfabetização Científica, buscou-se no Projeto Político-Pedagógico da escola os conteúdos e objetivos para o 4º ano do Ensino Fundamental no ensino de Ciências.

Assim, guiados por estas orientações iniciais, avaliando alguns conteúdos referentes à comparação de diferentes ambientes naturais e construídos; os modos com que diferentes seres vivos se relacionam com o ambiente; as relações simbióticas entre os seres humanos e o reino vegetal, associando-os à familiaridade dos pesquisadores com as práticas farmacológicas e fitoterápicas, elegeu-se o tema da proposta didática para o ensino fundamental: plantas medicinais.

Por isso, o ensino precisa, além de dinâmico, ser ousado, arrojado para quebrar paradigmas de um ensino mais tradicional e colocar na sala de aula metodologias diferentes que possam agregar ao processo de ensino-aprendizagem. Essas implicações modernizam a relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar saberes e alguém que está aberto a ouvir e apreender novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes.

Nessa busca de introduzir metodologias novas para a Alfabetização Científica, surgem estratégias, como a Sequência Didática (SD), que os autores começaram a conceituar. Um deles, Araújo (2013), a partir do contexto da aprendizagem de língua escrita com os trabalhos desenvolvidos por Dolz et al. (2004), cujas investigações tinham como foco a relação entre linguagem, interação e sociedade.

Nesse âmbito, a SD foi adotada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (ARAUJO apud DOLZ, 2004, p. 97).

Zabala (1998, p. 18), por exemplo, conceitua o termo “Sequências Didáticas” como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Para esse autor, é perceptível o uso desse sig-

nificado para as SD como uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino.

Em um contexto mais específico, para autores como (KOBASHIGAWA et al., 2008) essa metodologia didática é elaborada não como um plano de aula, uma vez que admite várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência que também pode ser destinada a vários dias. Para esses mesmos autores, as SD “podem ser concebidas como um conjunto de atividades - intervenções planejadas - etapa por etapa com a finalidade os aprendizes compreendem os conteúdos objetos de ensino”.

Para uma possibilidade de um modelo estrutural de acordo com a concepção desses autores (DOLZ; NOVERAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98), esse procedimento metodológico de SD é concebido por quatro fases distintas, que seguem como: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final. E, a partir desses pontos principais, tivemos a construção da nossa SD para a pesquisa, buscando adequar a realidade das salas de aula às motivações metalinguísticas da metodologia em questão.

Podemos utilizar, então, a sequência didática no Ensino de Ciências para que o professor assuma uma função de mediador do conhecimento científico com os alunos, consolidando sua prática em uma perspectiva construtivista, fundamentada na relação dialógica, na valorização dos saberes prévios dos alunos e na busca constante da inter-relação entre os conteúdos escolares e o cotidiano do estudante.

Como base para a execução da Sequência Didática dentro de um plano maior de planejamentos de aulas, Libâneo (1994) orienta que o processo de ensino e de aprendizagem seja formado por sequências de fases, isto é, “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação [...]; aplicação; avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 241).

173

O que é imprescindível ressaltar é a importância da flexibilidade dos planejamentos, pois na prática educativa a subjetividade de cada um dos envolvidos interfere diretamente na ação pedagógica. É nesse momento que acontece a reflexão do trabalho docente, pois o caminho percorrido pelo grupo de trabalho é fonte de verificação e possível adaptação dos objetivos educacionais.

Esse dinamismo das Sequências Didáticas pode fazer com que as aulas de Ciências sejam laboratórios vivos para que a maneira de ensinar todo esse conhecimento possibilite a formação de um aluno capaz de participar ativamente na sociedade em que vive. Quando a ausência de sentido para o conhecimento ensinado tem imperado dentro das escolas, observa-se uma maior dificuldade para sua aprendizagem.

Essas etapas sequenciadas podem estar presentes nas mais variadas disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, objetivo também da Alfabetização Científica. Carvalho (2005) reforça a ideia de várias áreas ao mesmo tempo quando declara que proposta de ensino de Ciências devem desenvolver, nos alunos, a produção do conhecimento significativo sobre o conteúdo científico e sobre o processo de construção da própria ciência. Portanto, o objetivo do trabalho foi aplicar uma Sequência Didática sobre plantas medicinais em salas de aula de escolas públicas da cidade de Iguatu.

## **Desenvolvimento**

A pesquisa qualitativa foi o ponto de partida para responder os questionamentos que estão presentes na atmosfera do tema. Este tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A escolha da abordagem qualitativa já se opõe ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na realidade da pesquisa, a abordagem metodológica qualitativa também foi escolhida, pelo fato de se desejar construir conhecimentos a partir do entendimento de uma realidade e sua significância presentes em sala de aula, quando se faz uso de uma sequência didática sobre plantas medicinais no 4º ano do Ensino Fundamental. A partir disso, viu-se o docente como pesquisador, que pode investigar, estudar e refletir sobre sua própria atuação, transformando-a sempre que necessário.

Entra-se então no campo da pesquisa-ação, procedimento para a sequência da pesquisa que, quando definida por Thiollent (1988), mostra que é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em síntese, a pesquisa possui as seguintes características metodológicas: possui uma abordagem qualitativa, porque busca o entendimento de determinadas ações humanas; quanto à sua natureza, determina-se, como aplicada, porque se dirige à solução de problemas específicos; em relação aos objetivos, é considerada como explicativa, porque tenta explicar o porquê das coisas através dos resultados oferecidos; e quanto aos procedimentos, uma pesquisa-ação, porque o pesquisador passa a ter papel relevante no processo de mudança do local da pesquisa (SILVEIRA, 2009).

Durante o processo da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação participante na aplicação da Sequência Didáticas, bem como a visão das professoras em entrevista realizada com elas. Em todas as etapas da sequência didática, utilizou-se de: observação e registro no diário de campo, gravações em áudio/vídeo dos relatos das crianças e suas considerações ao realizarem as atividades propostas, fotos, entrevistas, ilustrações e aplicação dos testes finais.

A alternativa metodológica se deu a partir de conversas prévias com professores da Educação Básica para uma tentativa de resgate e melhoria nas aulas de Ciências. O desenvolvimento da pesquisa se deu em duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, pelo fato de as crianças se encontrarem com o conhecimento sobre a realidade do seu mundo em construção concomitante ao projeto político-pedagógico na escola.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública do Município de Iguatu, no estado do Ceará, em duas classes compostas por 30 alunos, nos turnos manhã e tarde, ambas do 4º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos alunos variou entre 7 e 10 anos. A escolha da escola e da turma se deu pela disponibilidade das gestoras em acolher projetos que possibilitem o desenvolvimento dos alunos, bem como de dar visibilidade a atividades alternativas para o enriquecimento do espaço.

Assim, para organizar uma sequência didática, o professor precisa definir os objetivos, o conteúdo que será abordado e, a partir daí, planejar intencional e sistematicamente as atividades que serão propostas ao grupo de alunos. Desse modo, o primeiro momento do projeto teve como objetivos: dialogar com os alunos sobre a proposta



da pesquisa; saber da motivação dos alunos em relação ao tema; buscar conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática do plantas medicinais.

O pesquisador, nessa primeira etapa, promoveu um círculo com todos os alunos, tanto da manhã quanto da tarde, e no meio deles havia cinco mudas de plantas medicinais. Alguns questionamentos foram iniciados, para iniciar a apresentação do projeto e verificar o interesse das crianças sobre a temática “plantas medicinais”.

Uma das primeiras perguntas lançadas ao grupo da manhã foi “*O que vocês estão vendo aí no chão?*” e face à essas perguntas algumas respostas foram bem sugestivas: “*plantas, né, tio?*” (A1); “*plantinhas bonitinhas*” (A2); “*uns pés de pau*” (A3); “*umas plantas que tem cheiro que minha mãe faz*” (A4); “*apenas plantas*” (A5).

A mesma pergunta “*O que vocês estão vendo aí no chão?*” foi feita ao grupo da tarde que disseram: “*plantas cheirosas*” (A1); “*na minha casa tem uma igual a essa*” (A2); “*cidreira e hortelã, tio*” (A3); “*árvores para plantar*” (A4); “*plantas da saúde e remédios*” (A5).

Após a sondagem inicial, sobre o que eles achavam das mudas e o que poderiam representar para eles, realizou-se o teste diagnóstico com as duas turmas.

O teste diagnóstico foi dividido em duas fases: primeira fase, exibição de um desenho animado chamado de “O pequeno urso: aprendendo a plantar” disponibilizado pela plataforma do site YouTube e em seguida um jogo didático. Divididos em 5 equipes de cinco alunos e uma equipe com 4 alunos, cada equipe tinha caixas contendo perguntas sobre o contexto das plantas medicinais.

Essa atividade inicial mostrou em um panorama mais geral que os alunos trazem consigo conceitos relevantes, embora de forma não completamente argumentada, a respeito das plantas medicinais. As crianças já entendem que há relação entre plantas medicinais e a saúde, mas ainda não conhecem o suficiente para diferenciar atividades farmacológicas, bem como também não conhecem como realizar determinados métodos farmacêuticos, como as infusões e decoções nos chás.

Nessas situações, tanto a atenção do adulto quanto da criança está focada na ação realizada, e não na atividade cognitiva que ambos estão desenvolvendo, ou seja, o adulto não realiza intencionalmente uma ação para ensinar à criança as significações culturais (FONTANA; CRUZ, 1997), ainda que a criança aprenda muito em situações interativas assistemáticas.

No que diz respeito às construções do conhecimento em sala de aula, essas condições de entendimento para os conceitos modificam-se grandemente, pois adulto (professor) e criança (aluno) interagem a partir de “uma relação específica - a relação de ensino”, e a atuação do adulto é explícita e intencionalmente voltada para a aprendizagem de conceitos pela criança (FONTANA; CRUZ, 1997).

A afetividade, apresentada pelo pesquisador nas primeiras ações, não modifica o funcionamento da inteligência do aluno, mas poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir em sua inteligência, estruturalmente falando-se (ANDRADE, 2007). Martinelli (2006) afirma que o que se observa com mais frequência é o fato de que o aluno admirado ou valorizado pela escola tem suas características valorizadas, cada vez mais acentuadas e, conseqüentemente, demonstra-as com mais frequência.

De acordo com Oliveira (2003, p. 57), “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”.

Pensando junto ao autor, é imprescindível que as atividades realizadas pelos professores de Ensino Fundamental, por exemplo, tenham como princípios a integração dentro e fora da sala de aula, para que o aluno motivado por esses princípios comece a entender e transformar a realidade.

Atividades de campo, como processo da SD, nas etapas 2, 3 e 4 para um conhecimento maior do ambiente escolar, foram executadas porque, além das relações pedagógicas que as atividades de campo constroem, principalmente com o meio ambiente, essa ação permite também estreitar as relações de estima entre o professor e alunos, favorecendo um companheirismo resultante da experiência em comum e da convivência agradável entre os sujeitos envolvidos que perdura na volta ao ambiente escolar.

Portanto, o envolvimento dos aspectos afetivos e emocionais positivos favorece a motivação intrínseca, despertando uma atração que impulsiona o estudante a aprofundar-se nos aspectos estudados e a vencer os obstáculos que se interpõem à aprendizagem (TAPIA; FITA, 1999).

A atividade teve que ser bem elaborada e executada, porque embora seja de grandes resultados, Lopes e Allain (2002) lembram que a complexidade que envolve a atividade, em que os educandos se deparam com uma grande quantidade de fenômenos que ainda não compreendem, pode confundi-los na construção do conhecimento e gerar confusão durante o processo da atividade. Alguns princípios da Alfabetização Científica soaram forte nas ideias lançadas ao grupo, mostrando que atividades como aquela eram formas de questionar sobre a realidade concreta de cada um, debater sobre ideias que eles já tinham sobre as plantas medicinais e desenvolver neles a capacidade de argumentação, uma postura crítica e investigativa, para que eles pudessem ter a capacidade de intervir no ambiente onde eles vivem.

176

A observação participante, escolhida para a pesquisa, confirma o papel de realizador da “pesquisa-ação”, que envolve não só a investigação de um problema ou questão do âmbito da sala de aula, como também a tomada de um conjunto de atitudes objetivas que visam à modificação de práticas pedagógicas e que possibilitem o aluno a construir seu próprio conhecimento tendo o professor como mediador do processo.

Diante disso, já se percebe uma evolução nas respostas dos alunos, mesmo em pouco tempo de atividades, demonstrando que, quando instigamos mais o aluno a pensar, intervir e modificar sua realidade, ele se sente cada vez mais capaz de estudar e gostar de estar no ambiente escolar.

Mesmo a realidade sendo algoz para muitas professoras do ensino fundamental, se elas forem estimuladas para a mudança de algumas atitudes pedagógicas na sala de aula, o conhecimento científico é construído cada vez mais cedo.

Villani (2002) e Zanotto (2004) afirmam que, nos processos que acontecem dentro das escolas, as crianças podem ter acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, além de aprenderem habilidades que serão úteis em contingências futuras. A partir disso, destaca-se a figura da professora da escola pesquisada, por se tornar uma profissional que busca maior contato com os alunos e pelo fato de ser a responsável por estabelecer interrelações no ensino-aprendizagem com comportamentos relevantes.

O estudo das interações estabelecidas entre professor e aluno é importante, pois nelas há uma relação de influência recíproca entre o comportamento dos dois lados, o que repercute sobre diversos aspectos. Portanto, a forma como o professor interage com seus alunos influencia o comportamento da criança que, por sua vez, influencia as habilidades utilizadas pelos professores no dia a dia da sala de aula.

Ribeiro (2010) aponta que o papel do professor diz respeito à parceria na construção de novos saberes e atitudes que possibilitam aos estudantes integrar, no processo de aprendizagem das disciplinas, os aspectos cognitivos e afetivos, bem como a formação de atitudes sustentáveis e cidadãs.

Na etapa 5, foi realizada uma oficina pedagógica, já que vem evoluindo como situações de ensino e aprendizagem de natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública - instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Esse tipo de estratégia possui um enorme potencial pedagógico quando usado com sabedoria, o que poderia significar uma ótima estratégia para trabalhar determinados assuntos, incluindo as plantas medicinais, dentro do Ensino de Ciências. As oficinas também são capazes de proporcionar aprendizagens mais completas, pois valoriza a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora, baseada em situações do cotidiano do aluno (NASCIMENTO *et al.*, 2007).

Com a etapa final da SD começou a seguinte reflexão: *"Durante esse tempo de atividades, o que contribuiu para o nosso aprendizado"* Nesse momento, foi fundamental levar os alunos a identificar ações que contribuem para uma boa saúde, quais os principais conceitos que foram aprendidos e como os trabalhos puderam ajudá-los durante todo esse tempo.

A equipe 1 da tarde, por exemplo, teceu afirmações do tipo: *"ei, tio, eu conversei com minha mãe e minha avó, sobre os chás. E elas disseram que vão fazer um pro senhor provar. É um como se fosse um lambedô que ajuda quando a gente em dor no corpo e febre"*. Essas relações fazem inferir que a medicina alternativa tem várias possibilidades e os alunos estão conhecendo o tema de várias maneiras, mostrando que o conhecimento, quando relacionado com o cotidiano, fica mais fácil de ser interpretado.

A maioria dos pontos que foram investigados, durante a aplicação da metodologia Sequência Didática, mostra que as ações das etapas colaboraram para uma construção mais resistente dos conhecimentos dos alunos, em relação à área de ciências e iniciação à alfabetização científica, e contribuíram, também, para colocar o assunto "plantas medicinais" cada vez mais presente no dia a dia dos alunos.

Os pesquisadores junto às professoras realizaram um trabalho embasado no respeito, na atenção, no amor e principalmente, no diálogo; construído juntos aos responsáveis para que a sociedade se uma numa responsabilidade maior; e na solidariedade de motivar os conteúdos escolares e o cotidiano das crianças, como meio de abrir caminhos à construção do conhecimento científico.

## **Considerações finais**

O desafio de desenvolver uma estratégia metodológica inovadora como a SD, no ensino fundamental de uma escola pública, torna a educação cada vez mais instigadora e possibilita chegar em resultados ainda não pensados como meios de transformação para alunos e professores.

A partir dessa pesquisa, vê-se a necessidade de se aumentar as parcerias entre Universidades e Escolas de Educação Básica, a fim de que se construam atividades ousadas, incentivem formações de professores continuadas, promovam ações diferenciadas para os professores, e melhorem a realidade enfrentada por muitos alunos.

É inegável que a tríade gestão escolar (formada por gestores e coordenadores), sala de aula (formada por professores e alunos) e comunidade escolar (formada por responsáveis pelos alunos e instituições governamentais) precisa ser vista de forma horizontalizada, para que todos os resultados positivos das variações tecnológicas sejam alcançados a todo instante.

O intuito da Alfabetização Científica por meio da aplicação de Sequências Didáticas foi iniciado com o desenvolvimento da pesquisa. O desenvolvimento das atividades com os alunos foi possível pelo estímulo da gestão, pela aceitação das professoras, pela flexibilização curricular e pela participação dos alunos.

Durante o desenvolvimento da sequência, conseguiu-se ver alunos mostrando habilidades e compreensões. Cada aluno, particularmente, foi dando indícios disso com respeito e atenção às opiniões dos outros, conceitos e respostas mais fundamentadas, calma e coerência na postura durante a ação metodológica, participação e integração nas atividades, elaboração de perguntas mais aprofundadas e um conhecimento sobre plantas medicinais diferente do início da sequência.

Esse conhecimento construído ao final, na última etapa da atividade, foi tido como um progresso, já que os alunos responderam categoricamente sobre indicações farmacológicas, formas de feitura dos chás, plantas medicinais como alternativa a um alcance mais rápido, sustentabilidade e meio ambiente, o que ampliou o horizonte dos alunos sobre o conhecimento dos assuntos em questão.

A educação, sem dúvidas, é a chave do sucesso. Até mesmo frente a tempos tão tenebrosos quanto à propagação da COVID-19, das milhares de mortes ao redor do mundo, quando a e gente reflete sobre um assunto, analisa-o, comenta-o e ajuda-se enquanto humanidade, sabemos que em algum momento da nossa vida, a Alfabetização Científica pode fazer a diferença.

178

## Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o Parecer consubstanciado do CEP de número 3.952.168.

## Referências

- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil**. São Paulo: Ática, 2002.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.** [online], v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- CHASSOT, A. **Educação conSciência**. Ijuí: Editora Unijuí. 2003.
- DENCKER, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: futura, 286p. 1998.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- FONTANA, Roseli; CRUZ Nazaré. A relação entre pensamento e linguagem. In: FONTANA, Roseli; CRUZ Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, D. VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em ensino de Ciências**, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. p. 241, 1994.

LOPES, G. C. L. R.; ALLAIN, L. R. Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência. In: VIII ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 6, 2002, São Paulo. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 2002. ICD-ROM.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Catarina. 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em ciências**. v. 3, n. 1, jun. 2001, p. 1 - 17.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG: ANPEd, 2006.

NASCIMENTO, M. S. *et al.* Oficinas pedagógicas: Construindo estratégias para a ação docente - relato de experiência. **Ver. Saúde Com.**, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: EdUFSCar, p. 169-172, 2008.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial - atuação do pedagogo na empresa**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010

TAPIA, J.; FITA, E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

VIECHENESKI, J.; LORENZETTI, L.; CARLETTI, M. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau. v. 7, n. 3, p. 853- 876, set./dez. 2012.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec, 2004.



# O efeito do ensino remoto no ensino emergencial de sociologia: uma análise da práxis docente e o uso de metodologias ativas

*Francisco Wellery Gomes Bezerra<sup>1</sup>*

## Introdução

O uso de redes sociais como ferramenta pedagógica para o ensino de Sociologia demonstra o potencial didático na promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo no contexto escolar. Joaquim (2014, p. 08) alerta que “é preciso que o professor leve em conta que seu aluno mudou, e a escola já não é mais sua única forma de acesso ao saber”.

Segundo Bauman (2001, p. 34), vivemos em uma “sociedade de indivíduos livres - fez da crítica da realidade, da insatisfação com o que aí está e da expressão dessas insatisfações” lugar comum para as juventudes, que encontram nas redes sociais um modo de exteriorizar suas tensões, desejos e anseios. O fato de os jovens manifestarem suas opiniões na rede, não só em relação a gosto estético e opções culturais, mas também em relação a posicionamentos políticos, existenciais, sociais e filosóficos, com conteúdo estreitamente relacionado à formação sociopolítica do ser humano, oferece um campo rico para atuação do docente, funcionando como uma alternativa para a realização de pedagogias mais ativas e significantes para o estudante.

A exemplo das possibilidades de articulação, intervenção nesse campo, temos o que aconteceu no Oriente Médio, com a chamada Primavera Árabe, que foi um dos maiores movimentos sociais já organizados essencialmente pela rede social Facebook. No Brasil, no ano de 2013, manifestações contra a corrupção tiveram, como motor de organização, também, as redes sociais. Esses são exemplos do funcionamento de uma sociedade em rede na perspectiva de Castells (1996) ao afirmar que “o poder, na sociedade em rede, é o poder da comunicação”.

Um olhar mais detido no que se refere ao uso das mídias digitais na formação acadêmica e social de estudantes suscita a questão de, como o professor pode se utilizar dessas mídias para estimular seus estudantes a um posicionamento mais crítico e reflexivo em relação às demandas sociais a eles apresentadas em ambiente virtual?

As redes sociais têm em si o mesmo potencial alienante que outras mídias, no sentido de tornar aquele ou aquela que a utiliza um consumidor passivo, de maneira a ser influenciado na formação de uma “agenda pública” (MACCOMBS, 2009), como é o caso do rádio, televisão, cinema e revistas. Na medida em que é possível apropriar-se do veículo de forma crítica, segundo Martino (2015, p 100), “qualquer pessoa provida de equipamentos relativamente simples e barato como câmeras, gravadores de áudio, crie e publique seu próprio conteúdo”. Com a

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professor de Sociologia.

cultura digital, o uso de dispositivos móveis passaram a ser a realidade dos (as) muitos professores (as) sobretudo se pensarmos num cenário de pandemia e o pós-pandemia do COVID-19, com a ascensão do Ensino Remoto emergencial. Diante dessa demanda, quais desafios os docentes tiveram no processo de formação e adaptação à nova realidade? Refletir sobre essa questão é fundamental para a inserção de métodos e técnicas que se utilizam de tecnologias digitais em sala de aula.

A sala de aula invertida:

Onde a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula (BACICH *et al.*, 2015, p. 55).

Passou a estar mais presente no cotidiano docente. O método sala de aula invertida, proposta pela educadora Lilian Bacich no ano de 2015, se tornou a realidade de muitos profissionais da educação em abril de 2020, quando o planeta foi acometido pela pandemia do novo coronavírus, o que fez com que o mundo todo passasse por processos de transformações emergenciais.

A educação, segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), vivenciou um processo de Ensino Remoto Emergencial, em que professores(as) tiveram que se adaptar rapidamente a uma realidade pautada em organização em ambientes digitais em rede, seleção de tecnologias e conteúdos digitais, produção de e-atividades e avaliações digitais, características de uma educação digital em rede que não faziam parte da realidade da grande maioria dos profissionais da educação básica e passou a ser a alternativa que a educação teve para dar continuidade aos trabalhos.

## Tecnologias digitais na educação

Apesar dos avanços das tecnologias digitais, estas ainda se apresentam, para a educação, como um problema a ser, pedagogicamente, superado. Mesmo que no cotidiano escolar as tecnologias sejam uma realidade, tanto professores quanto gestores ainda têm dificuldades em utilizá-las como recurso didático.

As redes sociais da internet, através de metodologias ativas como o ensino híbrido, aparecem nessa seara como um auxílio ao professor, contudo a formação continuada do professor é fator preponderante para o bom funcionamento de metodologias ativas. Segundo Bacich *et al.* (2015, p. 162) “quando o professor, na perspectiva do modelo de ensino híbrido, muda seu papel na sala de aula, passando de orador a mediador e de generalista a especialista” a prática de curadoria da disciplina, encontra na formação contínua o caminho para tornar sua aula cada vez mais significativa, pois incorpora novas formas de se pensar a sua prática pedagógica.

Contudo com a chegada abrupta do ensino remoto, os docentes tiveram que adaptar-se rapidamente a ambientes virtuais como salas de aula virtual, video chamadas, produzir conteúdos digitais, avaliações digitais e com isso manter o ensino de maneira a dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. Quais foram os efeitos que o ensino remoto emergencial causou no ensino e de que maneira escola e Universidades, e sobretudo os professores adequaram-se a nova realidade? Quais plataformas foram usadas? Quais conteúdos permaneceram, quais foram adotados? Que tipo de avaliações tiveram maior eficiência? O que os docentes têm a refletir sobre todo esse processo?



Lançando um olhar mais atento ao “ritmo rápido das novas tecnologias de informação e comunicação: computador, Internet, celular” (CHARLOT, 2014, p. 47) é possível perceber que “nascem espaços de comunicação e informação que escapam ao controle da escola e da família e que fascinam os jovens” e influenciam na sua formação de identidade e pertencimento social, colocando o professor no cerne dessa questão na medida em que atua como facilitador e orientador do uso das tecnologias em âmbito escolar. Todavia, muitas vezes a formação do professor não atende as demandas que as novas tecnologias digitais trazem para a escola.

A era digital, na qual a informação e a comunicação vem colocando a profissão do professor em cheque, traz consigo questões fundamentais a serem discutidas e aprofundadas no tocante à maneira como os professores podem desenvolver a habilidade de acompanhar os avanços tecnológicos adequando suas metodologias as tecnologias digitais que no contexto pandêmico, onde a suspensão das atividades letivas presenciais por todo mundo passou a ser a realidade dos professores, colocando uma responsabilidade de curadoria de conteúdos, avaliações, e produção de conhecimento ainda não vivenciada pela maioria dos profissionais da educação aceleraram os processos de desenvolvimento e adequação de metodologias que tenham o uso de tecnologias digitais incorporadas as práticas dos professores, desde ministrar o conteúdo até avaliar a eficácia do método utilizado (MOREIRA, ENRIQUES E BARROS, 2020).

Para Martino (2015, p. 103) as formas de “identidades, sejam pessoais ou coletivas, que costumam se organizar a partir de veículos que reúnem indivíduos a partir de algum traço, mais forte ou mais fraco em comum,” como é o caso do uso que fazem os jovens das redes sociais, põem o docente para meditar sobre a sua ação pedagógica sobre quais recursos didáticos se tem para lidar com uso de celulares, computadores e outras tecnologias digitais em sala de aula de forma a promover educação e não somente entretenimento. Assim o “professor maker”<sup>2</sup> também passa a ser um novo desafio para docentes que não estão familiarizados com tais programas.

183

Partindo dessa premissa, a necessidade de formação dos professores para o uso de Metodologias Ativas através de ensino Híbrido e de redes sociais como o WhatsApp e Instagram; plataformas educacionais como Moodle e Google Classroom, Microsoft Teams; plataformas de vídeo como Meet, Zoom e tantas outras que possam a fazer parte do cotidiano do professor não somente durante o ensino remoto emergencial, mas que possam ser integrados as metodologias no cotidiano escolar nessa nova cultural digital.

## Cibercultura

O termo Cibercultura foi proposto na década de 1990 pelo filósofo francês Pierre Levy e expressa o conjunto de práticas culturais gerados pelas TIC. Levy (1999, p. 92) o define a cibercultura como: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. É a fusão semântica da palavra cultura ao termo ciber, cujo significado amplia-se para a melhor compreensão dos sistemas cibernéticos da informação e seu alcance sociocultural no sentido de formação de opinião pública, determinantes de comportamentos sociais, e alcance midiático das informações globais (LEMOS, 2010).

Cibercultura não é somente uma materialização das informações digitais, mas também uma forma infinita de informações em que pessoas acessam e produzem constantemente (LEVY, 1999). Nesse ambiente virtual<sup>3</sup> é

2 Para além da utilização destes recursos disponíveis na web social, é importante, também, que o professor se “atreva” a produzir o seu próprio material audiovisual através de softwares de fácil utilização, que seja um “maker”. Um “maker” que produza vídeos curtos que não “cansem” os estudantes, porque na realidade é preferível criar vários vídeos curtos a ter apenas um muito longo. Para além dos já conhecidos softwares, MovieMaker e iMovie, do Windows e da Apple, respetivamente, existem muitas ferramentas online gratuitas para edição e partilha de vídeo (MOREIRA; ENRIQUES; BARROS, 2020, p. 357).

3 “A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis* derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar - se, sem ter passado, no entanto, a concretização efetiva ou formal” (LEVY, 1997, p. 15).

crescente o desenvolvimento das comunidades virtuais que “são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p. 127). E as comunidades são espaços férteis para a multiplicação da inteligência coletiva “uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2007, p. 212).

Levy (1999), aponta que a Cibercultura surge como movimento social entre os jovens que de alguma maneira não encontravam aceitação na cultura social vigente, dessa forma as TIC, o poder midiático, político e econômico encontrou nesse movimento social juvenil o solo fértil para crescer.

De acordo com Lemos a Cibercultura é um produto social e cultural que por meio da virtualização das relações sociais pelas tecnologias de informação e comunicação, fomentando “uma atitude social de apropriação criativa (vitalista, hedonista, presenteísta) das novas tecnologias” (LEMO, 2010, p. 259).

Na Cibercultura, o uso das redes sociais passam a ser o meio “onde as trocas informacionais redefinem a comunicação entre as pessoas” (CASTRO FILHO *et al.*, 2016, p. 3), isto é, a criação de perfis dão maior amplitude a ação social do usuário da internet, já que na rede social os jovens sentem-se mais livres para expressarem suas opiniões e seus entendimentos sobre temas que, no ambiente físico, são considerados assunto de adulto, como economia, política, arte, ética, ou porque estão protegidos pela rede virtual de relações sociais. As pessoas podem ser muito cruéis e hostis no ambiente virtual também. Há um outro viés de aprendizado aí. As regras de convivência são mais flexíveis na internet.

184

A Internet, de acordo com Lemos (2010 p. 116), “[...] age como potencial descentralizadora do poder técnico industrial-midiático abrindo ‘uma rede verdadeiramente aberta e acessível’ [...]”. Espaço favorável para a criatividade de uma juventude ávida por conhecimento e novas experiências, que, nesse ambiente, encontram lugar para expandir sua rede de saberes, interesses e afetividade.

O desenvolvimento mais recente de tecnologias móveis, em especial, dos smartphones ampliou a dimensão da Cibercultura, permitindo não somente incluir um número maior de indivíduos, mas também ampliando a capacidade de produção e comunicação (CASTRO FILHO *et al.*, 2016, p. 4).

Dessa forma, as informações e a comunicação ganham uma intensidade e velocidade de propagação de informações que nos faz questionar quem acelerou quem: se os desejos ávidos dos jovens por mais informação e comunicação, ou se as tecnologias é quem inspiram os jovens a consumir essa cultura cibernética de forma tão avassaladora visto que todos os dias aparecem novas e diferentes mídias digitais que oferecem conteúdos voltados para esse público.

“A Cibercultura provoca mudanças também na maneira como aprendemos. Os estudantes de hoje têm muito mais acesso às informações e formas de se comunicar do que há uma década” (CASTRO FILHO *et al.*, 2016, p. 5). Via de acesso contínuo e certo pelos jovens, as tecnologias de informação e comunicação penetram nos muros da escola criando um universo paralelo ao que se processa no mundo físico da sala de aula.

Contudo, o professor que se mostra resistente a essa tendência acaba por entrar num embate feroz com os aparelhos eletrônicos dos alunos em sala de aula. Os espaços físicos da escola, as salas de aula, e as relações interpessoais entre alunos, professores gestores e funcionário já não são mais a única relação social que os jovens têm no período em que estão em sala de aula.

Neste sentido, Lévy coloca em xeque a organização do sistema educacional e o papel do professor. Ambos devem levar em conta o crescimento do ciberespaço e o avanço da cibercultura. O professor deveria deixar o papel historicamente construído de centralizador do conhecimento para se tornar um incentivador da inteligência coletiva (JOAQUIM, 2018, p. 1).

A sala de aula digital não deve ser encarada, segundo Moreira, Henriques e Barros (2020) como um repositório de conteúdos digitais, mas sim um espaço onde o docente tem a possibilidade de ampliar-se como professor, a curadoria dos conteúdos, mídias e recursos a serem utilizados nesse novo espaço escolar exige do profissional uma aproximação não só das técnicas e dos recursos disponíveis, mas, também, da cultura dos jovens estudantes que estão vivenciando toda essa transformação na educação.

Segundo Joaquim (2018, p. 11) “a escola também assiste a um ruir dos seus muros, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências”. E as devidas consequências desse ruir de muros não é algo negativo como a expressão pode parecer, mas sim uma desconstrução de muros que aprisionam a expansão dos saberes e de horizontes que edificam novos conhecimentos. Podemos citar a concorrência cada vez maior da informação difundida pelos meios eletrônicos, pois “as tecnologias digitais começam a fazer parte da rotina escolar, encorajando muitos educadores para a mudança de mentalidade” (BACICH *et al.*, 2015, p. 48), de atitude pedagógica ao não oferecer resistência as novas demandas e sim agregando ao se leque de possibilidades pedagógicas novas metodologias mais ativas, trata-se de abrir a mente para o mundo digital adequando-o ao tradicional.

## **Ensino híbrido e a sala de aula invertida**

O ensino híbrido é uma modalidade de aprendizagem que tem o estudante como foco central de suas metodologias, de forma que a sinergia entre a gestão e a cultura escolar são aspectos fundamentais no processo de construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor na construção do aprender do aluno envolve uma melhor adequação do espaço de sala de aula, utilizando-se das tecnologias para repensar esses espaços com vistas ao uso, também, do ciberespaço como campo de aprendizagem. Moran (2015, p. 40) nos auxilia a compreender essa modalidade de ensino afirmando que

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora da sua residência.

A definição para hibridismo utilizada por Moran (2015) versa sobre o mesmo significado de misturado, mesclado, utiliza-se da palavra “blended” que por sua vez tem o mesmo sentido. Pensando nessa era digital em que vivemos, o ensino híbrido torna-se mais difundido, pois a internet favorece a mescla necessária para se ter esse tipo de ensino, isto é, “com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo, podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplas formas” (MORAN, 2015, p. 27) com variadas possibilidades de adequação as diversas realidades de sala de aula.

O professor ganha maior amplitude na sua ação docente quando amplia sua área de atuação, isto é, a educação é híbrida porque ocorre num contexto de uma sociedade plural, com alto nível de diversidade, onde numa única sala de aula tem-se alunos em níveis diferentes de cognição. “Híbrido também é articulação de processo de ensino e

aprendizagem. Implica em misturar e integrar áreas profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos” (MORAN, 2015, p. 29).

Vive-se numa era em que a produção do conhecimento e o consumo dele foi acelerado pelas redes digitais de acesso à internet. Hoje, encontra-se facilmente conhecimento de uma diversidade de assuntos a um “click” de um site de busca ou rede social, seja na forma de vídeos, texto, imagem, música etc. Em consequência disso, tornamo-nos tanto consumidores quanto produtores de conhecimento. E as mídias digitais são as plataformas utilizadas na disseminação desse conhecimento. É bem sabido que os jovens buscam em redes sociais como YouTube<sup>4</sup> conteúdos voltados aos seus estudos. E não só buscam, como também, produzem esses conteúdos; de forma que a metodologia híbrida leva essa realidade em consideração e apropria-se desses recursos para alcançar interesse dos jovens. O ensino híbrido busca utilizar-se do entretenimento como uma forma de ensino, para tornar este mais prazeroso e significativo, pois “não basta estar conectado para aprender o essencial” (MORAN, 2015, p. 31).

Há uma real necessidade de se adequar o currículo escolar quando se pretende fazer uso de metodologias ativas, pois o “currículo e a aprendizagem são narrativas que também se constroem ao longo do percurso” (MORAN, 2015, p. 30). Como expressa bem Contreras (2002, p. 118) “o currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza”. Afirmando ainda que o conhecimento não precede a ação está na própria ação em que o docente tem a capacidade, de forma reflexiva sobre sua prática, de oferecer uma educação de qualidade e significativa aos alunos. Para tanto, o professor passa a ser pesquisador de sua ação e “como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119), pois tem consciência que “de pouco adianta saber muito se não saímos do nosso egoísmo nem praticamos o que conhecemos” (MORAN, 2015, p. 30). Com efeito o ensino híbrido oferece ao docente a possibilidade de ao passo que ensina o que sabe, aprender o que os estudantes têm a ensinar. É o que o professor Cortella (2015) nos auxilia a compreender o “só sei que nada sei” atribuído a Sócrates, dizendo que não há nada do que eu saiba que outro não possa saber, e não há nada que eu e outro juntos não possamos saber mais. Bacich *et al.* (2015, p. 35) mostram que

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes. Em um mundo tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa, junto com todas as interações sociais, encontrar tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses.

A reflexão do professor é fruto do conhecimento implícito em confronto dialético com sua ação, assim como a pesquisa da prática educativa é o caminho para um currículo significativo (CONTRERAS, 2002). Para tanto, as metodologias ativas como pesquisas, sala de aula invertida, integração na sala de aula e atividades on-line, precisam ser coerentes com os objetivos pretendidos em sala de aula. Moran (2015, p. 34) nos auxilia a compreender o fenômeno da metodologia ativa mostrando que

4 *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “youtube” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. A ideia é idêntica à da televisão, em que existem vários canais disponíveis. A diferença é que os canais são criados pelos próprios usuários, onde podem compartilhar vídeos sobre os mais variados temas.

As atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal. As tecnologias móveis e em rede que permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos quais são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos. Conviveremos nos próximos anos com modelos ativos não disciplinares e disciplinares com graus diferentes de misturas, de flexibilização, de hibridização. Isso exige uma mudança de currículo, da participação dos professores, das organizações das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo.

Essas questões tornam-se muito salutares no que tange a necessidade de uma melhor qualidade na formação dos professores, na infraestrutura da escola, no afinar de instrumentos entre gestão e professores, pois como o ensino híbrido tem no aluno o seu principal foco, o centro dessa metodologia passa a ser atender a todos os alunos em sua pluralidade cognitiva.

A professora Lilian Bicich (2015) ao tratar das metodologias ativas através do ensino híbrido, leva em consideração a existência de alunos diferenciados em sala de aula, uns que têm maior facilidade de compreensão dos conteúdos e os que apresentam mais resistência ou até mesmo dificuldades na aprendizagem.

Para solucionar esse paradoxo cognitivo que se apresenta na maioria, senão em todas as turmas, boa parte dos professores vê-se num dilema na elaboração de suas aulas: faço uma aula superficial que ninguém tenha dúvidas para atender aos que têm maior dificuldade de aprendizagem, ou elevo o nível da aula para atender os que apresentam melhor rendimento? O que fazer numa situação dessas? O que normalmente os professores fazem é uma aula intermediária, criando um aluno que seja mediano, ou seja, uma aula média, para alunos médios.

O que acaba não atendendo de forma mais eficaz nem os que têm melhor rendimento, nem os que precisam de maior atenção. “O modelo híbrido, misturado, com foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personalizadas e colaboração das tecnologias digitais” (MORAN, 2015, p. 42) possibilita ao professor aproveitar melhor os potenciais que existem nas salas de aula, onde os alunos com maior rendimento passam a protagonizar seu aprendizado dividindo com os colegas, que têm maior dificuldade, aqueles conteúdos aprendidos, estudados e (re)significado em sala de aula.

As metodologias ativas, sobretudo as que utilizam as tecnologias digitais, possibilitam através de jogos, projetos, postagens, redes sociais, atividades usando computadores, smartphones, tablets etc. um melhor aprendizado por parte dos alunos se compararmos ao modelo convencional de aulas expositivas. Porém, é importante destacar que a metodologia híbrida não descarta o espaço físico da sala de aula, é híbrido exatamente porque mistura o espaço físico com os espaços digitais, e outros espaços da escola e do cotidiano do aluno. O que torna a aula presencial, coletiva, em sala de aula diferente e mais atrativa.

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem o sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido de cuidador: ele cuida, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno (BACICH *et al.*, 2015, p. 42).

O professor se torna cada vez mais um facilitador das habilidades e inteligências e menos um detentor único dos saberes acadêmicos ao passo que expande sua área de atuação nos campos educacionais quando leva em

consideração novas formas de pensar a sua ação docente. As metodologias ativas por meio do ensino híbrido abrem portas para essa nova cara do professor da era digital, tornando cada vez mais real a necessidade de mudanças na ação docente e os espaços escolares.

## Considerações finais

A reflexão que se pode fazer diante do exposto é que a realidade a qual o profissional da educação está vivenciando, aponta para a necessidade de uma imersão deste em formações que o proporcione um olhar mais esclarecido para o uso de tecnologias digitais bem como a necessidade de se atualizar constantemente, pois a cibercultura é mais presente no cotidiano acadêmico e escolar do que alguns profissionais estão conseguindo acompanhar. Isto é, a chave de uma aula bem articulada com os métodos e técnicas que utilizam as tecnologias digitais o recurso didático é a constante preparação do profissional da educação.

As mídias digitais têm um alto poder de mobilização social, se por um lado as tecnologias dão cada vez mais poder de comunicação as pessoas por outro nada garante que esse poder seja bem utilizado; dessa forma o desafio que a educação se depara diante dos avanços tecnológicos a inserção destes no cotidiano escolar é que se lance mão de diálogos mais abertos e incentivos estruturais as escolas e academias, e ao docente que está no cerne dessas transformações.

Em análises mais detidas sobre o tema é possível ouvir as demandas de educadores que apontam desafios plurais que têm que enfrentar, mas que também a partilha de ideias, métodos eficazes já testados, são bases que orientam a adequação destes as demandas que as juventudes, diretamente ligadas aos avanços tecnológicos, trazem para dentro de sala de aula e ao ambiente escolar. É possível defender a tese de que toda vez que uma nova tecnologia surge, gera um efeito de influência coletiva, o que preocupa intelectuais e educadores é como minimizar os efeitos negativos destas tecnologias ampliando o seu potencial. E a educação se apresenta como o catalizador que proporciona essa potencialização do uso de tecnologias na promoção do conhecimento e difusão de ideias.

## Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida** / Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzen. - Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Edição revisada e atualizada. Paz e Terra. 2018.

CASTRO FILHO, Claudio Marcondes; SILVA, Márcia Regina. Breves reflexões sobre a leitura hipertextual no contexto das bibliotecas escolares. **Ponto de Acesso**, v. 10, n. 1, p. 2-13, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** / José Contreras; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; - São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual a tua obra?** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética / Mario Sergio Cortella. 24. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O uso do Facebook no ensino de Sociologia: um relato de experiência docente. **Revista café com Sociologia**. Vol. 3, nº 1. jan. 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/viewFile/173/pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LEMONS, André. Cibercultura. Porto Alegre, **Sulina**, v. 320, 2002.

LEVY, Pierre. **O Que é Virtual?** São Paulo: Editora34, 1996.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MCCOMBS, Maxwell. **A Teoria da Agenda: a mídia e a opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José. Metodologias Ativas Para uma Aprendizagem Mais Profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez. Abril / 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa - Ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Mordoch. 2005.





# Ensino de Filosofia: construindo novas metodologias a partir da música e da literatura

Raimundo Erivan Lucena de Almeida<sup>1</sup>

## Introdução

A dificuldade de compreensão dos temas filosóficos e a demonstração de desinteresse de uma parte significativa dos alunos de Ensino Médio por esse campo do conhecimento tem exigido do professor de Filosofia metodologias de trabalhos capazes de envolver os alunos com o universo filosófico com o intuito de possibilitar aprendizagem satisfatória dos conteúdos abordados nessa disciplina.

Diante dessa realidade, torna-se necessário que o professor de Filosofia procure fazer reflexões sobre sua prática docente, analisando o comportamento dos alunos diante dos conteúdos apresentados estudados e o resultado da aprendizagem.

Em face do exposto, o presente trabalho pretende fazer um relato de uma experiência pedagógica realizada com alunos da Escola de Ensino Médio Menezes Pimentel localizada na cidade Potengi por um projeto educativo organizado e aplicado a partir de reflexões feitas sobre minhas metodologias de trabalho como professor de Filosofia.

Parte-se do pressuposto de que a elaboração de trabalhos que valorizem a experiência pedagógica como uma ferramenta significativa para a compreensão do processo dialético que envolve os diferentes aspectos referentes a formação de professor reflexivo<sup>2</sup>. A exposição de ideias resultante do pensar sobre a prática docente tem ocupado espaço bastante significativo no universo acadêmico e proporcionado importantes e inovadoras contribuições para o campo da educação, possibilitando ao professor pesquisador uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e propiciem condições favoráveis a torná-lo um professor reflexivo.

O trabalho foi desenvolvido através de um projeto educativo intitulado Literatura e Filosofia e realizado com alunos das turmas de 1º, 2º e 3º, envolvendo atividades de debates, leitura e escrita utilizando como recurso pedagógico o livro *O Sonho de Anne*<sup>3</sup>. Com o intuito de fazer um levantamento teórico necessário às questões propostas neste trabalho, realizaram-se leituras e análises direcionados a metodologias de ensino de filosofia e a educação musical e, em clássicos da filosofia como a *República* de Platão, a *Política* de Aristóteles.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação - PMPEDU/URCA, professor da rede básica de ensino.

2 A ideia de professor reflexivo reside na capacidade de investigar sua própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho. Um professor reflexivo é um profissional que constrói seus conhecimentos a partir de investigações sobre sua prática, suas metodologias e sua relação com os alunos, atuando de forma inteligente e flexível. Acredita-se que uma prática pedagógica baseada na reflexão proporciona uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades (2016, p. 09).

3 Produto educacional escrito no ano de 2020 como exigência para conclusão de curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, contando com orientação da Professora Dr. M. Dulcineia da Silva Loureiro e do ilustrador Antônio Renan Alves da Silva.

O presente texto está organizado em três partes. A primeira direcionada a reflexões sobre o ensino de Filosofia, a segunda para relatos das minhas práticas pedagógicas pautadas na utilização da música como recurso pedagógico para o ensino de Filosofia e a terceira para a apresentação do projeto Literatura e Filosofia, atividade pedagógica desenvolvida com alunos da Escola Menezes Pimentel localizada na Cidade Potengi-CE.

## **Ensino de Filosofia: por quê?**

Tomando como base que o fim último do conhecimento filosófico deve atingir a dimensão humana em sua totalidade, e não apenas em fragmentos da realidade como infelizmente determina nosso sistema educacional voltado para interesses do mercado de trabalho, nunca aceitei e provavelmente jamais ficarei conformado com a ideia de que a finalidade da atitude filosófica tenha como principal objetivo possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências previamente pensadas e estabelecidas pelo Estado.

Considerada por muitos estudantes do Ensino Médio como uma disciplina muito abstrata, complexa e, de certa forma, socialmente inútil, a Filosofia cada vez mais se torna necessária a formação do ser humano e a construção de uma nova percepção sobre os amplos aspectos da realidade.

Buscando justificar a importância da Filosofia para a formação humana e contribuir para a desconstrução da ideia de inutilidade dos estudos de filosóficos nas escolas, Joaquim Severino (2002, p. 3) defende que “[...] não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação das pessoas, do ensino fundamental ao superior”.

Ao iniciar a trajetória como professor de Filosofia, entrei em sala de aula bastante empolgado e com muitas expectativas a respeito dos resultados das aprendizagens e, principalmente, com ações de envolvimento dos alunos com temáticas filosóficas, procurando perceber se elas seriam satisfatórias ou não, do que eu esperava encontrar.

Um dos primeiros impactos que tive como professor de Filosofia surgiu quando percebi que todo meu amor e atenção dedicado ao universo filosófico estava bem distante do interesse e do apreço de uma boa parte dos meus alunos por essa disciplina.

Apesar de notar que uma boa parte dos alunos participavam das aulas, dos debates, resolução de trabalhos, entregas de exercícios e de atividades realizadas fora de sala de aula, envolvendo pesquisas e exposições de trabalhos, gradualmente, percebi que eles não conseguiam captar o real sentido dos conteúdos estudados e as finalidades que eles poderiam proporcionar à vida.

A partir dessas observações, compreendi que apesar da importância das temáticas abordadas pelo universo filosófico, em si mesmo não conseguem despertar o amor pela sabedoria e levar a maioria dos estudantes à real compreensão e finalidade dos estudos dessa disciplina. Essa constatação suscitou alguns questionamentos: que sentido tem o papel do educador, em especial de um professor de Filosofia, se através do seu trabalho não conseguir ajudar o aluno a compreender ou alcançar o significado desse campo do conhecimento humano? Qual o sentido e papel socioeducativo de um professor de Filosofia, se através de seu trabalho conseguir despertar apenas em alguns alunos o gosto e interesse por essa disciplina? O conhecimento filosófico é realmente destinado a poucos ou pode ser alcançado por todos? Se sim, de que forma o educador pode alcançar essa finalidade? Se não, o que pensar dos estudantes que não são chamados ou atingidos pelo amor à sabedoria, à verdade e o respeito ao conhecimento?

Essas indagações abriram caminho para que eu procurasse desenvolver alternativas educacionais capazes de atingir de forma mais consistente um maior número de alunos e de direcioná-los ao encontro da filosofia que a maioria dos estudiosos considera ser para poucos, conseguindo identificar sua finalidade e aplicação na vida em sociedade.

Em meio a reflexões, análises, tentativas e erros em busca de uma maneira mais abrangente e aplicada de desenvolver atividades educacionais mais inclusivas e acessíveis, encontrei na arte, mais especificamente na música, possibilidades de trabalhos que favoreceram a construção de atividades pedagógicas que respeitassem os conceitos filosóficos e os tornassem mais compreensíveis e aplicáveis na realidade concreta do aluno.

Com as práticas educativas elaboradas e concretizadas através da utilização da música como recurso pedagógico, em pouco tempo percebi um melhor rendimento na resolução de trabalhos e principalmente no interesse dos alunos pelas aulas e os conteúdos nelas estudados.

É importante destacar que o trabalho com música em sala de aula não significa aqui o descuido com o espanto, ou despertar da consciência crítica, mas uma possibilidade de fazer desse campo da arte uma oportunidade de estabelecer ligações entre a realidade concreta do aluno com as temáticas voltadas para o campo da filosofia.

## **Arte e filosofia: a música como recurso pedagógico?**

Com a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio em 2008 por meio da Lei n.º 11.684/08 (MEC, 2018), intensificaram-se os debates sobre o papel e a importância desse saber na formação dos jovens envolvendo questões pedagógicas (metodologia, avaliação, conteúdos) e filosóficas (por quê? Para quê?). Com a realização de eventos (congressos, colóquios, seminários, cursos de pós-graduação etc.), publicação de materiais didáticos, livros, artigos, teses e dissertações, assistimos nas últimas décadas o fortalecimento do campo do ensino de Filosofia, visibilizando seus desafios e possibilidades na formação dos jovens.

Em meio às diversidades de questões acima mencionadas envolvendo o trabalho com a Filosofia no Ensino Médio, encontra-se inserida a preocupação com as metodologias de ensino dessa disciplina, procurando entender e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno uma compreensão dos conteúdos trabalhados nessa área do conhecimento.

Essa preocupação com a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos pode ser percebida em estudos como o de Pedro Gontijo (2013, p. 50). quando nos diz que “[...] o que queremos é que conteúdos como estes sejam ensinados e sejam aprendidos”.

Diante da ideia expressa por Gontijo, pode-se entender que somente o acesso a um determinado conteúdo não é suficiente para o alcance dos objetivos ou finalidades dos estudos filosóficos, pautados na compreensão dos fenômenos que compõem a realidade.

Na tentativa de encontrar didáticas capazes de possibilitar a compreensão dos conteúdos filosóficos, muitos professores passaram a questionar suas práticas pedagógicas encontrando no campo da arte um caminho favorável a esse objetivo.

Ao estudarmos a história da filosofia é possível perceber que a aproximação entre a arte e o universo filosófico constituiu área de observações e preocupações de muitos sábios desde o Período clássico, algumas delas expressas nas ideias de filósofos como Platão e Aristóteles.

Pautado em sua concepção metafísica sobre a constituição do plano material percebida pelo mundo dos sentidos e do mundo das ideias alcançadas pela razão, Platão compreende a arte como um campo passível de erros e enganos e o artista como um reproduzidor de cópias imperfeitas das essências de todas as coisas manifestas nesse universo de aparência que constituem a nossa realidade. Nesse sentido, Platão procura despertar o cuidado do observador para não ser enganado pelas percepções proporcionadas pelos sentidos, lugar onde encontra-se exposto o trabalho das representações artísticas construídas a partir de uma observação ilusória da realidade.

A respeito das ideias de Platão no tocante à arte, Michel Ribon (1991, p. 59) nos fala:

Como vimos, Platão condena a arte baseada na mimesis, entendida como representação ou expressão imitativa de um modelo; sua crítica recai principalmente sobre a arte grega de seu tempo, que sem cessar perde sua amena simplicidade e austeridade primeiras para degenerar numa arte que, submetida às aparências sensíveis, sacrifica-lhes a apresentação do Ser.

Discordando da teoria platônica a respeito do universo artístico e profundamente voltado para uma concepção empírica do conhecimento, Aristóteles concebe a arte como uma capacidade necessária à espécie humana, criadora e transformadora do mundo, capaz de levar a razão do ser humano a uma relação direta com os conceitos universais que constituem a essência ou a verdade de todas as coisas. Para o filósofo estagirita, apesar de atuar como um imitador da natureza, o artista pode trazer ao mundo os objetos (produtos artificiais) considerando suas concepções, formas de trabalhos e finalidades socioculturais.

194

Esse processo de imitação criadora pode ser percebido nas reflexões de Stirn (2008, p. 65) em sua obra *Compreender Aristóteles*, quando, discorrendo a respeito dessa capacidade humana, nos diz que “[...] imitar, no caso das belas-artes ou da arte do belo, não é copiar. A imitação artística metamorfoseia reproduzindo”.

Em suas reflexões sobre o campo da arte, Platão e Aristóteles dedicaram especial atenção à importância da música, considerando-a como uma ferramenta essencial para processo de formação e purificação da alma humana.

As ideias platônicas a respeito da arte musical como ferramenta pedagógica, podem ser encontradas em seu livro *A República*, trabalho filosófico onde o autor procura refletir a respeito da formação de um Estado ideal e de uma educação favorável à formação de um cidadão bom e justo.

No processo educacional apresentado pelo filósofo grego para a constituição de sua república, a música teria um papel fundamental para a formação dos estudantes. Ela seria responsável pela purificação da alma e o despertar pela busca da verdade.

As preocupações de Platão (1999, p. 92) com a educação podem ser demonstradas em uma das passagens da *República*, quando, discorrendo a respeito das escalas musicais a serem estudadas pelo jovem Sócrates com um dos participantes do diálogo:

Sócrates - De tais harmonias, meu amigo, tu te servirás para formar guerreiros?  
 Glauco - De maneira nenhuma. Receio que não te restem senão a dórica e a frígia.  
 Sócrates - Não conheço todas as harmonias, mas deixa-nos aquela que imita os tons e as entonações de um valente empenhado em batalha ou em qualquer outra ação violenta, quando, por infortúnio, corre ao encontro dos ferimentos, da morte ou é atingido por outra infelicidade, e, em todas essas circunstâncias, firme no seu posto e resoluta, repele os ataques do destino. Deixa-nos outra harmonia para imitar o homem empenhado numa ação pacífica, não violenta mas voluntária, que procura persuadir, para obter o que pede, quer um deus por intermédio de

suas preces, quer um homem por intermédio das suas lições e conselhos, ou, ao contrário, solicitado, ensinado, convencido, se submete a outro e, tendo por estes meios sido bem-sucedido, não se enche de orgulho, mas se comporta em todas as circunstâncias com sabedoria e moderação, feliz como que lhe acontece. Estas duas harmonias, a violenta e a voluntária, que imitarão com mais beleza as entonações dos infelizes, dos felizes, dos sábios e dos valentes, estas deixa-as ficar.

Glauco - As harmonias que me pedes para deixar não são senão aquelas que mencionei há pouco.

Com respeito à música, Aristóteles, no livro V de *A Política*, discorre sobre a educação musical desenvolvendo questionamentos relacionados à sua necessidade e às finalidades de seus estudos, quais instrumentos musicais a serem estudados, qual sonoridade a ser vivenciada pelos homens livres e a sensação que as diferentes formas de ritmos e harmonias podem causar ao espírito humano. Os cuidados voltados para o desenvolvimento de uma boa educação musical levariam os estudantes, principalmente aos considerados homens livres, a um controle das paixões e ao desenvolvimento de ações justas e ponderadas.

Conforme o pensamento aristotélico, a melhor harmonia a ser utilizada na educação dos homens é a dórica podendo-lhes ser acrescentadas outras classes de harmonias desde que estas sejam reconhecidas pelos músicos e filósofos estudiosos nesse assunto.

O fato de compreender a importância atribuída a arte musical pelos filósofos citados acima e de outros pensadores, como Santo Agostinho e Schopenhauer, que também atribuem a esse fenômeno um valor especial para o processo educacional teve uma influência considerável na minha opção metodológica, me levando a escolher trabalhar com música nas aulas de filosofia e colocar em prática minhas competências e habilidades musicais a favor da educação dos meus alunos.

Essa escolha praticamente mudou por completo minha docência e a relação com os alunos, tornando a aula mais dinâmica e participativa, possibilitando condições de trabalho mais eficientes e situações de diálogos mais satisfatórios com as turmas.

As atividades pedagógicas e educativas envolvendo a música ocorriam com configurações diferenciadas, buscando focar na reação dos estudantes e nos resultados socioculturais que poderiam trazer ao processo de formação intelectual dos alunos. Para o desenvolvimento dessas práticas, procurei fazer escolhas de composições atuais e conhecidas pelos estudantes e outras muitas vezes desconhecidas por eles e compostas em contextos históricos bem distantes dos que estavam inseridos.

O porquê dessa seleção encontra-se relacionado ao fato de perceber que, influenciados pelo contexto histórico em que vivemos onde o “velho” parece ser descartável, a maioria dos alunos acabava demonstrando preconceito com as músicas mais “velhas” considerando-as muitas vezes sem utilidades ou significados para nossa existência.

Buscando desconstruir essa ideia preconceituosa de inutilidade que os jovens atribuíam a esse universo musical, buscou-se trabalhar um repertório mais “velho”, objetivando demonstrar por meio dele o quanto algumas dessas composições podem nos oferecer como teorias filosóficas. Essas composições eram escolhidas para trabalhar determinados conteúdos filosóficos complexos e relacionados ao estudo de temáticas referentes ao início da filosofia. Como exemplo desse trabalho, pode-se citar a escolha da música *Aleluia*, composta por Roberto Carlos no ano de 1984, selecionada para iniciar os conteúdos relacionados aos filósofos da natureza que, igualmente às reflexões expressas na letra dessa composição, buscavam compreender a natureza e suas causas.

Utilizando de trechos da música *Aleluia* e os questionamentos nela apresentados, relativos a perguntas como quem pintou as plantas? Ascendeu o sol?, entre outras indagações referentes aos fenômenos naturais, passei a relacioná-los às perguntas e respostas elaboradas pelo primeiro filósofo Tales de Mileto.

Para o trabalho com as músicas “atuais”, ou seja, as mais conhecidas pelos alunos e reproduzidas nas mídias, procurava escolher alguns trechos da composição que aparentemente não tinha nada de filosófico e através deles fazer uma ponte entre o conteúdo da disciplina, procurando realizar por meio desse recurso pedagógico o desenvolvimento de competências e habilidades que os ajudassem a perceber na realidade concreta as temáticas trabalhadas na filosofia e como elas estão presentes em nossa vida.

Como exemplo dessa atividade, pode-se citar passagens de muitas músicas que falam da história de um determinado personagem que, após ter vivido um romance, descobriu quem verdadeiramente era a pessoa amada e do que ele realmente tinha a oferecer em um relacionamento. Esse é um fato bastante relatado nas músicas de mercado e pode nos ajudar a falar da questão empírica, ou seja, de aprendermos com a experiência. Por mais simples e até ordinário que pareça, essas temáticas acabam chamando a atenção de muitos alunos e provocando debates que possibilitam trabalhar não só o conteúdo escolhido para aula, como também ampliar o campo de discussão para outras temáticas que ajudem na compreensão do assunto.

Apesar de compreender que o ato de recorrer à arte como atividade pedagógica não é novo ou exclusivo, elas passaram a apresentar-se como uma ferramenta inovadora nas aulas, não somente pela didática como pelas suas finalidades, direcionados para o alcance de objetivos previamente elaborados a partir de análise do processo de aprendizagem dos alunos e da prática docente.

É importante frisar que a escolha de músicas midiáticas para serem utilizados como ferramentas pedagógicas não implicou o desprezo pelo bom senso ou descaso com as questões éticas e morais voltadas para o processo educacional, pois, para a realização das atividades, sempre buscou-se evitar composições com letras apelativas que corrompesse a formação dos alunos, aproveitando até mesmo o repertório trabalhado nas aulas para fazer indagações sobre o mercado musical, procurando despertar o olhar crítico dos estudantes sobre temas como o sucesso, a fama, o descaso com os artistas populares e o lucro de empresários e gravadoras.

Essa prática pedagógica pautada na observação crítica de sua realidade sociocultural, nesse caso específico, a cultura de massa expressa nas músicas midiáticas, aproxima-se bastante das ideias educacionais de Santos (2020, p. 127) expressas no livro *Ensino de Filosofia* quando nos diz:

O ensino da filosofia, não deve gravitar em torno da sabedoria do professor que ensina. O ensino deve girar em torno do estudante, não no discurso do professor. Trata-se, portanto, de colocar do ponto de vista de quem aprende a filosofar e não do ponto de vista de quem sabe filosofar.

A ideia de trabalhar com a arte musical logo passou a apresentar bons resultados e conquistar o respeito e a atenção da grande maioria dos alunos através desses exemplos concretos possibilitados pelas ligações feitas entre os conteúdos filosóficos e situações da vida real apresentadas nas letras das músicas.

Essa experiência encorajou-me a continuar apostando em ações reflexivas dentro e fora de sala, procurando sempre desenvolver análises sobre a prática docente e a aprendizagem dos alunos, acreditando que o trabalho como educador é capaz de servir aos discentes como uma oportunidade para mudança de comportamento e transformação social.

Foi diante desse processo de encorajamento centrado em projetos educacionais diferenciados e pautados na importante relação da arte com a filosofia que desenvolvi uma nova experiência pedagógica em um momento muito complexo, marcado pela pandemia do coronavírus, período de muitos obstáculos para professores e alunos e de novas exigências socioeducacionais, em que o trabalho docente foi profundamente afetado.

## Buscando novos caminhos, aliando literatura, música e Filosofia

Novamente envolvendo a arte, dessa vez aliando Literatura e música, o Projeto foi com todas as turmas do 1º ao 3º Ano, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de capacidades intelectuais que possibilitem ao estudante fazer uma ligação entre produções literárias e o conhecimento filosófico.

Para a aplicação da atividade educacional, foi escolhido um Livro *O Sonho de Anne* que narra uma jornada em busca da verdade ou essência do som e da arte musical, vivenciada pelas jovens Anne e Eloísa, marcada por muitas aventuras, obstáculos e pela realização de uma missão cujo principal objetivo é salvar a humanidade.

A obra fala de uma viagem realizada pelo Musicotéssonos (mundo música), onde, através de um sonho, a personagem Anne e sua prima, Eloísa, aprendem sobre questões fundamentais a respeito do som e suas propriedades e das três partes constituintes da música conhecidas como harmonia, melodia e ritmo. Uma das particularidades deste livro encontra-se no fato de cada propriedade do som (altura, duração, duração e timbre) e das partes da música (harmonia, melodia e ritmo) encontrarem-se representadas por personagens elaborados especialmente para essa obra. Os fenômenos sonoros são representados por um grupo de magos chamados Intensónero, Durasónero, Altosónero e Timbreosónero, que, juntos, constituem uma unidade imaterial que ficou conhecido no mundo da música pelo nome de som.

As partes constituintes da música (harmonia, melodia e ritmo) são representadas no Sonho de Anne por um grupo de seres inteligentes chamadas melosóneros e outros seres inteligentes apresentados pelo nome de harmosóneros e ritsóneros. A leitura musical e a arte do improviso musical também são trabalhadas no livro *O Sonho de Anne*, essas habilidades são representadas na obra pela personagem Notamusónero, uma espécie de musa que vive nas profundezas das águas subterrâneas de caverna localizada no Musicotéssonos (mundo música).

Apesar de ser direcionado ao ensino de música, essa produção literária expressa em todo seu roteiro reflexões filosóficas a respeito da música e sua influência no processo de formação intelectual do ser humano e de purificação ou corrupção da alma.

No decorrer do livro *O Sonho de Anne* também são lembrados personagens de diferentes culturas e fundamentais para o entendimento de nossa sociedade como poetas da Grécia e do sertão nordestino e artistas como Luiz Gonzaga, Sivuca e Oswaldinho.

Foi justamente esse universo de conhecimentos, constituído de elementos diversos, presentes no campo filosófico e trabalhados no livro *O Sonho de Anne* que determinou a escolha dessa produção literária para o trabalho na disciplina de Filosofia.

Realizado no decorrer de três semanas, a primeira parte do trabalho foi iniciado no 23 de abril com apresentação do Projeto e postagem do livro *O Sonho de Anne* para que os estudantes fizessem a leitura e identificassem as questões trabalhadas pelo autor e vivida pelas personagens com os conteúdos estudados nas aulas de Filosofia. Como caminho de concretização dessa primeira atividade os alunos tiveram uma semana para a realização da leitura, identificação dos tópicos de filosofia e demonstrar alguns tópicos que podiam ser alterados na obra.

Na semana seguinte foi feito um debate através de uma videoconferência, onde puderam falar as questões encontradas no decorrer da leitura do material para o Projeto e expor suas ideias e opiniões a respeito do livro. Infelizmente, ao iniciarmos nosso debate, alguns alunos comentaram que devido às muitas atividades aplicadas pelos outros professores e por dificuldades de fazer leitura em formato PDF, ainda não haviam conseguido realizar a atividade. No entanto, já haviam iniciado e estavam gostando bastante do livro.

Percebendo a empolgação desse grupo de alunos e procurando compreender a realidade que se encontram inseridos, marcada pela forte dependência tecnológica e o distanciamento social, decidi prolongar a atividade por mais uma semana para eles conseguirem realizá-la com mais calma e atenção.

Passada a primeira etapa do projeto, iniciei o processo de análise dos trabalhos entregues pelos alunos, ficando surpreso com os resultados obtidos, pois a maioria não só conseguiu identificar os conteúdos de filosofia no texto trabalhado como também estabelecer uma ligação entre todas as questões que envolve o universo filosófico com a vida concreta.

Com as turmas dos (1º) anos, compostas por quatro turmas e com participação significativa em cada uma delas, apareceram muitas referências a poderes sobrenaturais nos conteúdos relacionados à mitologia grega, a importância dos poetas para a narrativa mitológica e sobre o pensamento de Platão com respeito à verdade.

O Ser Misterioso expresso no livro e relatado nas apresentações dos alunos aparece no texto como uma das principais personagens da história, responsável por orientar Anne nos caminhos secretos capazes de conduzi-la à realização de sua missão e possibilitando o acesso a passagens secretas que só poderiam ser abertas através da execução de uma melodia sagrada que só ele poderia executar.

Foi justamente esse poder e responsabilidade de executar melodias sagradas capazes de abrir passagens secretas que conduzem ao encontro da verdade que levaram os alunos a relacionarem o Ser Misterioso com narrativas dos poetas, já que ambos utilizavam da arte para direcionar as pessoas no caminho do conhecimento.

Os alunos do 2º ano, compostas por três turmas, conseguiram identificar a maioria dos pontos encontrados pelas turmas dos primeiros anos, acrescentados de questões estudadas no 1º semestre de 2020 voltadas para a teoria do conhecimento, conseguindo relacionar de forma precisa muitos tópicos da filosofia do conhecimento com as aventuras vivida pela personagem principal do livro. Esse conteúdo foi mencionado por essa turma, pelo fato de o livro ser todo ele pautado na busca pelo conhecimento, demonstrando os obstáculos e cuidados necessários ao alcance da verdade, fator este que levou os alunos da turma de 2º ano a relacioná-lo ao conteúdo de Filosofia estudados em sala de aula e referente à temas como empirismo, racionalismo, indução e dedução.

As três turmas do 3º ano, pelo fato de estarem mais avançados nos estudos de filosofia, conseguiram encontrar muitas questões referentes a essa disciplina, identificando pontos da mitologia grega, da teoria do conhecimento e do pensamento existencialista.

Nessas turmas, apesar de aparecerem relatos relacionados a todos os temas abordados pelos alunos do 1 e 2º Ano, um trabalho destacou-se pelo fato de conseguir relacionar passagens do livro *O Sonho de Anne* com a teoria existencialista de Kierkegaard. Escrito por uma aluna do 3ºA, tal atividade sobressaiu-se pela precisão feita por colocações que conseguiam fazer ligações precisas entre as temáticas trabalhadas no livro com as questões abordadas pelo existencialismo, conseguindo encontrar o pensamento onde aparentemente ele não existia.

Essa ligação de conteúdo foi desenvolvida em torno de uma passagem do livro, na qual Anne passa pelo desafio imposto pelo mestre e está consciente de que teria apenas uma oportunidade para escolher uma porta que a levaria à próxima etapa de sua missão. A ponte feita entre essa passagem do livro *O sonho de Anne* com o pensamento de Kierkegaard foi expressa pela aluna através da seguinte colocação:

Prosseguindo com a sua jornada, a protagonista vai passando por diversas etapas da missão que lhe foi concebida, e dessa maneira vai adquirindo mais e mais conhecimento no que diz respeito à



música e às suas propriedades. Em uma dessas etapas, ela se vê diante de 3 portas, entretanto só possui uma oportunidade para selecionar a que a levará adiante na missão. Se ela falhar, todo o mundo e toda a raça humana serão destruídos pelas criaturas malignas prestes a serem libertas. Diante da pressão e da difícil escolha, a protagonista se encontra em um estado de angústia profunda e precisa ser acalmada e incentivada pela sua amiga. O desespero vivenciado por Anne diante das oportunidades de falhar ou de acertar, de tomar a melhor decisão ou não, é um tema abordado pelo filósofo dinamarquês, considerado por muitos o pai do existencialismo, Soren Kierkegaard. Esse, afirma que esses sentimentos são estados perfeitamente normais da condição humana, e que no fim das contas, não importa qual decisão você finde por tomar: escolhendo a porta errada, ou escolhendo a porta certa, a angústia e o desespero são etapas pelas quais você terá que passar de um jeito ou do outro. Desse modo, elas são simplesmente naturais (2021, p. 2).

Um ponto importante a ser enfatizado é que houve uma pequena diferença entre as formas de exposição e interpretação dos estudantes durante os debates na videoconferência e nos trabalhos escritos, alguns deles destacando-se mais pela construção de textos e outros pela exposição de ideias.

Um fator marcante nesse processo de análise foi perceber que muitos alunos, muito bem na apresentação durante os debates pela videoconferência, não conseguiram um bom desenvolvimento com a exposição escrita. Esse fator nos mostra como muitos dos nossos alunos, apesar de entenderem muito bem os conteúdos apresentaram dificuldades de exporem suas conclusões por meio da linguagem escrita.

Por meio da leitura do livro, muitos alunos conseguiram compreender questões relacionadas a outro Projeto desenvolvido em minhas aulas de filosofia no ano de 2020, intitulado a *Influência da Filosofia na Música Brasileira*, envolvendo artistas como Raul Seixas, Belchior e o movimento do Rock Nacional Brasileiro dos Anos 80.

Após aplicação da primeira parte do Projeto envolvendo Literatura e Filosofia, utilizando como referência o livro *O Sonho de Anne*, iniciei o trabalho de novos conteúdos, objetivando fazer uma ponte entre questões trabalhadas no decorrer das aulas com os temas expressos neste texto e os resultados foram muito positivos.

## Considerações finais

Construído a partir de reflexões sobre a prática docente como professor de Filosofia, o presente trabalho oportunizou-me um repensar da minha trajetória pessoal e perceber a importância da música e da Literatura para a construção de novas metodologias de trabalho envolvendo temas filosóficos em sala de aula com alunos do Ensino Médio.

A reflexão encontrou-se acompanhada e sistematizada pela leitura de clássicos da filosofia, de livros e artigos sobre Arte, História da Música e Ensino de Filosofia, proporcionando-me a construção de conhecimentos sobre minha atuação como músico e educador.

O esforço para chegar a desenvolver metodologias de trabalhos mais satisfatórias à compreensão dos conteúdos filosóficos tem possibilitado um repensar constante da prática. Nesse processo, consegui desenvolver um novo olhar sobre a relevância de um produto de Mestrado e da importância no espaço escolar e em diferentes setores da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e de formação intelectual das novas gerações.

Com respeito aos resultados do Projeto *Literatura e Filosofia* é possível perceber que a utilização de livros didáticos voltados para o estudo de arte pode contribuir de forma significativa para o estudo e compreensão de temas filosóficos trabalhados no Ensino Médio e de como a música e a Literatura podem ajudar a pensar novas propostas de metodologia para atividades pedagógicas voltadas para a educação filosófica no Ensino Médio.

## Referências

ALMEIDA, Raimundo Erivan Lucena. **O Sonho de Anne**. Crato. 2020. Produto Educacional/Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) Universidade regional do Cariri.

BLACKBURN, Simom. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Filosofia e Sociologia no Ensino Médio**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710>.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI. **Ensinar filosofia**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013 (vol. 2).

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2007.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços** [recurso eletrônico]. Curitiba: Bagai, 2020.

NETO, Armindo Quillici. **Educação, Justiça e Política na República de Platão**. São Paulo/SP: Editora Altana, 2002.

PLATÃO. **A República**. Coleção Os Pensadores. São Paulo-SP: Editora Nova Cultura, 1999.

RIBON, Michel, **A arte e a natureza**. Campinas, SP: Papyrus, 1991 (Coleção Filosofar no Presente).

RODRIGUES, Daniela Silveira. **O Professor Reflexivo**. Campina Grande. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade Estadual da Paraíba.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. KOHAN, Walter Omar (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STIRN, François. **Compreender Aristóteles**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e Especificidades Metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p. 10-23, jan.-jun. 2015.



**PARTE IV**  
**Educação, escola e inclusão em**  
**contextos educacionais**



# **Educação em Direitos Humanos no Brasil: é preciso mudar as mentalidades e construir novas consciências**

*Fernando Menezes Lima<sup>1</sup>  
Maria Dulcinea da Silva Loureiro<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A efetivação do direito à educação se concretizou através das políticas públicas como categoria jurídica e ações estatais deliberadas, com fulcro na materialização e universalização da educação como um direito eminentemente humano para todos os sujeitos de direitos. Especialmente para aqueles que, de alguma forma, sofreram algum tipo de opressão ou injustiça, seja ela ligada à diferença cultural ou simbólica, social, econômica, étnica, racial, religião, de gênero e orientação sexual, entre outras advindas das diversidades de coletivos sociais.

Entretanto, para que o direito à educação se consolidasse conforme observamos hoje, foram necessárias diversas ações, reflexões, lutas e diálogos sobre a importância da educação como um direito humano. Sendo assim, o direito à educação não advém apenas da legislação, mas também é fruto da luta e da resistência da sociedade brasileira.

Ora, a educação é um dos direitos humanos e tem origem no direito natural, por isso é assegurada de maneira primordial. Considerada não apenas um direito social, a educação é mais que isso. Inscrita no direito à vida, é instrumento fundamental para que o homem possa se realizar como homem. Conforme propõe Tomás de Aquino, o homem tem sede de saber. Seu potencial para aprender só se transformará em conhecimento quando lhe forem destinados meios e condições para que este se efetive (MUNIZ, 2002, p. 79).

Entretanto, é preciso ir além do direito à educação. A despeito da evolução em unificar a regulamentação para a educação básica e superior, do aumento de matrículas, de ideias e concepções pedagógicas, a educação em e para os direitos humanos tem um objetivo maior: priorizar a dignidade da pessoa humana e sua emancipação como sujeito de direitos.

203

---

1 Mestre em Educação. Docente do curso de Direito da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: fernando.menezes@urca.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Para abordar nosso objeto teórico, optamos por uma postura centrada no materialismo histórico-dialético,<sup>3</sup> por meio do qual se busca relacionar a institucionalização da educação<sup>4</sup> no Brasil e os direitos humanos ao longo da história brasileira. Para tanto, ancoramo-nos, principalmente, nos estudos de Brandão (1995), Muniz (2002), Freire (2005), Gramsci (2006), Saviani (2008), Arroyo (2014), Santos (2013) e Sarmiento (2019).

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma breve incursão histórica da relação entre a educação como direito no Brasil e os direitos humanos, a partir do período imperial até a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, a fim de trazer à discussão a importância da educação em Direitos Humanos na educação básica.

## A educação como direito no Brasil e os Direitos Humanos: da República aos dias atuais

As primeiras iniciativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público ocorreram no início do período imperial-embora, no período de 1759 a 1827- já houvesse uma preocupação do poder público nesse sentido, através das reformas pombalinas, com a instauração das aulas régias e as tentativas de instaurar uma escola pública, desestruturando todos os colégios jesuítas que tinham se firmado desde a chegada da Companhia, em 1549.

Além disso, mesmo já havendo uma iniciativa relacionada ao direito à instrução primária no período imperial, este era bastante excludente, já que a educação era restrita a pequenos grupos. Já havia algumas conquistas neste período, como a promulgação da primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a criação das primeiras faculdades de Medicina e Direito,<sup>5</sup> em São Paulo e Olinda. Contudo, para Roque (2007), faltavam homens para dirigir o país, pois não havia ainda a consciência de Estado e nacionalidade. Mesmo entre os brasileiros nascidos no Brasil, restava a dúvida quanto à nacionalidade brasileira, visto que o Brasil ainda não tinha um *status* de país independente.

Com a Proclamação da República em 1889 e o advento do regime federativo, segundo Saviani (2008, p. 165), a instrução popular se manteve sob a responsabilidade dos estados -as antigas províncias. Ainda segundo o autor, algumas reformas foram implementadas naquele período. Buscavam a organização administrativa e pedagógica do sistema, bem como a organização das escolas em grupos escolares; porém, não conseguiram se consolidar nesse período. Por outro lado, tem-se a consolidação do domínio da política cafeeira, que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores.

Foram 39 anos (de 1891 até 1930) de oligarquias e governos populistas. Somente com a crise dos anos de 1920, foram retomadas as reformas estaduais da instrução pública. A partir de 1910, aponta Carvalho (2011, p.

3 O materialismo histórico dialético de Marx é influenciado pelo pensamento dialético idealista de Hegel; porém, para Marx, para entendermos a realidade objetiva, é necessário que a entendamos como processo histórico presente nas relações humanas, pois o materialismo considera como matéria (essência do mundo) tudo o que existe objetivamente nas práticas sociais, sem dependência com a consciência, pois esta seria reflexo da relação do ser com o mundo e, de forma dialética, com as leis da dialética: lei da passagem da quantidade à qualidade, da contradição e da negação da negação. Assim, neste estudo, optamos por uma abordagem dialética que, para Lakatos e Marconi (2003, p. 101), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; ‘o fim de um processo é sempre o começo de outro’, através do movimento dialético repetido da tese, antítese e síntese”.

4 Para Brandão (1995, p. 13), “a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”.

5 A Lei de 11 de agosto de 1827 criou dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais: um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda.

539), os movimentos populares ganharam força e adeptos, fazendo surgir revoltas civis e rebeliões militares que culminaram com a Revolução de 1930.

A partir de 1930, com o movimento dos pioneiros da educação, o problema do sistema de ensino volta a fazer parte da discussão nacional. Daí, teremos toda uma luta de educação por uma escola igualitária, acesso igualitário à instrução e gratuita para todos, pois não se produz cidadania sem acesso à educação. Segundo Bonavides (p. 256 *apud* CARVALHO, p. 539), a década de 1930 pertenceu, por inteiro, à polêmica do capital com o trabalho.

A primeira constituição democrática brasileira e segunda Constituição republicana, embora vigente apenas de 1934 a 1937, trouxe uma série de avanços importantes para uma mudança de mentalidade. Devido à influência da Constituição Alemã de Weimar de 1919, foram incorporados em seu texto vários direitos sociais, típicos das conquistas do século XX, como o voto feminino, os direitos trabalhistas e previdenciários e, pela primeira vez, o mandado de segurança e a ação popular, dois importantes remédios constitucionais, garantias das quais o cidadão poderia fazer uso para efetivar os direitos previstos na constituição.

Na área educacional, esta foi uma das Constituições brasileiras que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sociocultural do país, devido à urbanização e a industrialização do país nesse momento histórico. A partir de então, a educação começa a ser tratada, pelo menos em nível de discurso, como uma questão importante para o cenário nacional.

O período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, foi um período de grandes obstáculos para o avanço dos Direitos Humanos. Isso porque ocorreu o fechamento do Congresso nacional e a proibição de muitos partidos políticos. Além disso, houve restrição das liberdades políticas, de expressão e de opinião, como também se reprimiu a participação social, impondo-lhe mecanismos de controle. Diante desses fatos, o brasileiro sentiu a necessidade de ir à luta para conquistar a liberdade novamente.

Nesse contexto, uma nova Carta é outorgada em 1937. Esta ficou conhecida como “Carta Polaca”, por sofrer forte influência do modelo autoritário e fascista da Constituição ditatorial polonesa de 1935. Manifestando elementos do autoritarismo que devastava a Europa naquela época, foi redigida por Francisco Campos, ministro da Justiça de Getúlio Vargas. A educação será tratada no título da educação e cultura, nos artigos 128 ao 134.

Nesse período, os direitos fundamentais foram enfraquecidos e esquecidos, descaracterizando as conquistas anteriores, o que para Cury (2005 *apud* GOMES, 2011) representou o enfraquecimento dos direitos fundamentais em virtude das arbitrariedades do regime autoritário, limitando a liberdade de pensamento. Foi dada ênfase ao ensino cívico; a política educacional assume caráter centralizador; houve subsidiariedade do ensino público ao ensino particular, mantendo-se a família e o segmento privado como partes principais, pois o Estado só ofereceria ensino gratuito a quem não tivesse recursos financeiros para custear a escola privada.

Por outro lado, nesse período ditatorial foi criado o INEP, cuja organização e direção foram dadas a Lourenço Filho. Aprovou-se também, segundo Saviani (2008), a maior parte das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reformas Capanema, pois o ministro de Educação, Gustavo Capanema, estruturou, por meio de decretos, toda a organização educacional, a saber: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613,

de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Para Saviani (2008), a ordem dos decretos tinha por objetivo atender as conveniências políticas da época.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha um caráter centralista fortemente burocratizado. Além disso, era dualista, pois separava o ensino secundário, destinando às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido. Apenas o ramo secundário detinha a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior. Essas reformas também eram corporativistas, pois vinculavam estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Afirma ainda Saviani (2008) que a característica mais marcante dessas reformas empreendidas por Campos e Capanema foi trazer a marca do pacto com a Igreja Católica, costurado por Francisco Campos no início da década de 1930. Esse pacto consistia em maior apoio político da Igreja ao Estado, em troca da inclusão de suas teses na Constituição de 1934.

[...] essa circunstância, ao aproximar a igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores. Com efeito, pelo acordo estabelecido, a Igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na Educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário (SAVIANI, 2008, p. 270).

Portanto, a igreja passa a ter uma forte influência no Estado e maior presença nas políticas educacionais. Porém, já se percebe a descontinuidade dessas políticas nos anos seguintes - o que, aliás, é um problema político que se mantém ainda hoje.

Com o fim do Estado Novo, ocorre a redemocratização do país e a celebração da nova Constituição de 1946. Esta resgatou os direitos e garantias individuais, além de fazer uma ampliação em relação à Constituição de 1934. Foi também criada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, entrando em vigor em 1962.

A constituição promulgada em 18 de setembro 1946, após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1945, é fruto do movimento de redemocratização, por meio do qual se procurou restabelecer a ordem democrática, restaurando-se a tradição do sistema de controle de constitucionalidade. Caracterizada por ideais republicanos e democráticos, muito parecida em sua essência com a constituição de 1934, Saviani (2008) afirma que "restabeleceram-se elementos que integravam o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934[...]". É muito mais enxuta na área educacional, por se tratar de um documento de inspiração ideológica liberal democrática.

Entretanto, esse cenário não dura. Em 1964, é instaurado o Regime Militar, iniciando-se, então, um novo ciclo de desrespeito aos direitos fundamentais que perdurou por 21 anos, marcado pelo autoritarismo e centralismo, fechamento do Congresso Nacional, extinção dos partidos políticos e a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI), caracterizada como uma polícia política.

Com a implantação do regime militar em 31 de março de 1964, após o golpe militar, promulga-se em 15 de março a Constituição de 1967, que entra em vigor no dia da posse do general Artur da Costa e Silva, segundo presidente militar. Era uma constituição formalmente democrática, de modelo ocidental, mas de tendência centralizadora, conferindo amplos poderes ao presidente da República. Ratifica-se, mais uma vez, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, inciso XVII, alínea "q").



A educação foi um importante instrumento para o governo militar implantar sua política da “unidade e da segurança nacional”, embora unidade e segurança nacional fossem confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial. Estendia-se a obrigatoriedade do ensino para a faixa dos sete aos quatorze anos (art. 168, §3º, II) e **permitia-se o trabalho infantil a partir dos doze anos** (art. 158, X, grifo nosso). Mais um retrocesso da política social do Governo Militar, uma vez que a Carta de 46 estipulara em quatorze anos a idade mínima para o trabalho de adolescentes. O acesso gratuito ao ensino pós-primário foi restringido, pois passou-se a exigir a demonstração de aproveitamento escolar para que a continuação dos estudos fosse patrocinada pelo Poder Público (art. 168, §3º, III).

Foi um período de repressão, privatização de ensino, exclusão de parte da população do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante legislação educacional. A vinculação orçamentária perdeu *status* constitucional e ficou limitada aos municípios, o que acarretou em precarização do ensino público, tornando a constituição falácia, quando atesta que “a educação era um direito de todos e dever do Estado”.

Dessa forma, quando os jovens de alguma forma são silenciados, alienados e oprimidos, não só em período de ditadura, mas no exercício pleno de sua cidadania, então é necessário aprender novas táticas para lidar e resistir às formas de abuso, assédio e violência nos diversos espaços da família, da rua, da escola, da sociedade. Como afirma Freire (2005, p. 87), “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

Passado o período do regime militar, em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a atual constituição brasileira, redemocratizando o país. Esta teve forte influência da Constituição Portuguesa de 1976 e foi a que apresentou maior legitimidade popular. Portanto, é considerada democrática e liberal, sendo chamada pelo então Deputado Ulysses Guimarães como “Constituição Cidadã”, já que contemplou os direitos e garantias individuais, sociais, políticos, coletivos em seu texto normativo, bem como assegurou a democracia já no seu preâmbulo,<sup>6</sup> ao instituir um Estado Democrático a assegurar os direitos sociais e individuais, com base em valores supremos de uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos. Além disso, a Constituição de 1988 trouxe a dignidade da pessoa humana<sup>7</sup> como fundamento da República Federativa do Brasil.

Podemos destacar outros aspectos importantes da Constituição Cidadã no que concerne à educação brasileira, a saber: traz no seu texto a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV); prevê competência concorrente da União, dos estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, porém de forma suplementar (art. 24, IX); dá autonomia aos municípios como unidades política-administrativas da União (art. 18); é a que traz o maior número de artigos dedicados ao tema educação, no Título da Ordem Social (arts. 205 a 214), reafirmando o direito à educação pública e gratuita (arts. 205 e 206, inciso IV); e, como direito social fundamental (art. 6º), no mesmo patamar dos demais direitos sociais, aplicam-se as mesmas prerrogativas necessárias para a sua efetivação.

6 “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL”.

7 Sarmento (2019, p. 67), defende que “o principal déficit de efetividade da dignidade da pessoa humana no Brasil deriva não de uma razão puramente jurídica ou mesmo econômica. A sua origem está em uma cultura muito enraizada, que não concebe todas as pessoas como igualmente dignas, nesse cenário, a dignidade humana, periga, paradoxalmente, converter-se no seu inverso: um veículo adicional para reprodução e reforço do status quo de hierarquias e assimetrias, que consagra privilégios para uns à custa do tratamento indigno dispensado a outros”.

Vimos até aqui a evolução do direito à Educação brasileira, perpassando os marcos políticos e o modo como as constituições brasileiras demarcaram o lugar da educação nos textos normativos. No entanto, só o direito à educação não garante a emancipação do discente como sujeito de direitos. É preciso ir além. É imprescindível que se desenvolva, no âmbito da educação básica, a educação em/para os direitos humanos, pois é através dela que o sujeito desenvolve a consciência de seu lugar no mundo.

## Do direito à educação à educação em Direitos Humanos: construindo novas mentalidades

As crianças precisam aprender a reagir desde cedo a toda forma de violência e de preconceitos a que são submetidos. Assim, elas precisam viver os direitos humanos e ter consciência desses direitos culturais, seja através do processo de educação<sup>8</sup> formal, seja das práticas informais presentes na sociedade. Para tanto, é necessário o fortalecimento desses espaços democráticos, como a escola por exemplo.

Gramsci (2006) defende que, em uma escola que se presta para a formação das crianças, as noções científicas<sup>9</sup> deveriam servir de suporte contra a concepção mágica do mundo e da natureza, para servir de luta contra toda forma de folclore, magia ou bruxaria, resistindo a todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo. Além disso, o autor defende que o aprendizado dos direitos e deveres da criança deveriam servir para introduzi-las na vida estatal e na sociedade civil, servindo de luta contra a inclinação do ser humano à violência. Desse modo, Gramsci (2006) aponta a aprendizagem das noções científicas e dos direitos e deveres como os dois aprendizados fundamentais para que a criança possa transformar a realidade de forma ativa, através do desenvolvimento de uma nova concepção histórica e dialética de compreensão do mundo.

Gramsci (2006) critica a educação como mera instrução, pois considera absurdo tratar o discente com passividade, como se fosse um “recipiente mecânico” e propõe uma educação para construir uma cultura e mudança de mentalidade. Para o autor (2006, p. 44),

[...] a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia etc. [...] Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos

8 A educação na Constituição de 1988 foi consagrada como direito social, tratada nos artigos 205 a 214, observando o Pacto Internacional do Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Resolução n. 2.200-A da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966, e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992 que, no artigo 13, assim prescreve: §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. §2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: 1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. 2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. 3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

9 Para Gramsci (2006, p. 42), “As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore [...]”.

alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Portanto, educar para o respeito integral aos direitos humanos<sup>10</sup> no cotidiano escolar deve ser parte do currículo escolar na cultura das instituições, através dos processos de aprendizagem, para conhecer seus direitos e não ser omissos, cúmplice dos processos de violação e barbárie presentes na vida cotidiana. Paulo Freire (2005, p. 34) falou da luta incessante para a recuperação da humanidade em seu livro "Pedagogia do Oprimido". Para o educador, "[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 2005, p. 34). Como vimos, somente pela práxis,<sup>11</sup> isto é, pela reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, é possível ao oprimido se libertar da opressão.

É importante garantir e concretizar o acesso aos direitos para que possamos viver na prática os direitos humanos conquistados historicamente. Por essa razão, as políticas públicas devem se apresentar como formas de concretização dos direitos humanos, principalmente dos direitos sociais.<sup>12</sup> Dessa forma, Bucci (2006, p. 11) expressa que toda política pública tem uma forma exterior, que se apresenta por meio de diferentes suportes legais e "[...] podem ser expressas em disposições constitucionais, ou em leis, ou ainda em normas infralegais, como decretos e portarias [...]". Seguindo essa perspectiva, podemos entender que toda política pública é manifestada como programa de ação governamental, buscando atingir objetivos determinados.

Vivemos atualmente um momento de consolidação, embora ainda haja uma mentalidade conservadora, patriarcal, preconceituosa na sociedade. Diante disso, indagamos: como construir uma mentalidade de preservação das conquistas importantes dos Direitos Humanos até então? A presente questão nos faz pensar sobre importantes conquistas do Brasil, quando ratifica e institucionaliza sua política no campo dos Direitos Humanos<sup>13</sup> por meio de diversos textos legais, como o Estatuto da Igualdade Racial, Estatuto da Criança e Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha e outras normativas internacionais e nacionais, para trazer ao centro da análise o princípio da dignidade da pessoa humana, que deve ser a bandeira de luta por liberdade, igualdade e melhores condições de vida. Sarmiento (2019, p. 24) declara que "o Direito é um instrumento que pode ser usado para emancipar as pessoas, para garantir que sejam tratadas como gente, com igual respeito e consideração".

A implementação da educação em direitos humanos nos currículos escolares deve ter por objetivo tratar do conteúdo de forma interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, a fim de que valorize a diversidade e minimize preconceitos. Além disso, é sua função desenvolver uma consciência que rompa com a cultura hegemônica e que evite

10 A Educação em Direitos Humanos encontra-se consagrada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo Decreto n. 7037/09, Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Resolução n. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação.

11 Freire (2005, p. 42): "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos".

12 Bucci (2006, p. 3) ressalta: "já os direitos sociais, típicos do século XX, que aparecem nos textos normativos a partir da Constituição mexicana de 1917 e da Constituição de Weimar, de 1919 (entre nós, com a Constituição de 1934), são, se assim se pode dizer, direito-meio, isto é, direitos cuja principal função é assegurar que toda pessoa tenha condições de gozar os direitos individuais de primeira geração. Como poderia, por exemplo, um analfabeto exercer plenamente o direito à livre manifestação do pensamento? Para que isso fosse possível é que se formulou e se positivou nos textos constitucionais e nas declarações internacionais o direito à educação. Na mesma linha, como pode um sem-teto exercer o direito à intimidade (art. 5º, X, da Constituição brasileira)? Isso será uma ficção enquanto não lhe for assegurado o direito à moradia, hoje constante do rol de direitos sociais do art. 6º da Constituição. E assim sucessivamente".

13 Santos (2013, p. 57) distingue nove tensões que atravessam hoje as lutas políticas por referência aos direitos humanos. Elas são: "a tensão entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado e o seu desdobramento na questão das gerações de direitos humanos; entre o secular e o pós-secular; entre direitos humanos e deveres humanos; entre a razão de Estado e a razão dos direitos ou, se se preferir, entre a continuidade dos direitos humanos e as descontinuidades dos regimes políticos; entre os direitos humanos e os direitos dos não-humanos; entre igualdade e reconhecimento da diferença; e entre desenvolvimento e autodeterminação [...]".

o surgimento de padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. O desenvolvimento dessa consciência é uma das primeiras mudanças importantes para se alcançar no âmbito do projeto político-pedagógico das escolas.

O tema é relevante neste cenário atual de negação/segregação de direitos, visto que pode melhorar a qualidade da educação básica, permitindo uma melhor preparação dos professores e estudantes para enfrentar questões de direitos humanos no cotidiano. Os docentes da educação básica precisam conhecer não só a legislação pertinente aos Direitos Humanos, mas também os contextos históricos de produção desses direitos, além dos princípios e bases epistemológicas, para que possam articular o conteúdo oriundo das leis aos conteúdos curriculares, desenvolvidos a partir do multiculturalismo - “movimento teórico e político que busca resposta para os desafios da pluralidade nos campos do saber, incluindo não só a educação, como também em outras áreas” (CANEN, 2002).

Para desenvolver um trabalho curricular nessa direção, numa perspectiva transformadora, Sacristá (1999, p. 83 *apud* CANEN, 2009, p. 67) nos fornece uma reflexão para pensarmos ambas as questões:

Em outras palavras, o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas as que tenham oportunidades de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Nossa conclusão final será que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas, para torná-lo possível, é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.

Para tanto, é preciso pensar um currículo que trabalhe com as diferenças de forma crítica, percebendo os processos históricos de ocultamento, segregação e inferiorização, de não reconhecimento, para uma libertação e superação dos marcos legitimadores de formas inferiorizantes de pensar os outros em raça, classe, etnia, gênero, orientação sexual, campo, indígena, pobre, favelado, trabalhador, da floresta, do campo, da região, da periferia etc. na construção de políticas e diretrizes.

Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 179) aponta que:

[...] Ao legitimar as políticas destinadas aos pobres, negros, favelados, indígenas, dos campos e das florestas como garantidoras dos direitos à humanidade, à igualdade, à cultura, ao conhecimento, a cidadania, a educação... está implícita ou explícita a persistência das formas de pensá-los como ainda não humanos, não iguais, não cidadãos, sem cultura, conhecimento, educação. Há um juízo, uma forma de pensá-los que persiste ao longo de nossa história política, cultural e pedagógica. Reconhecem-se nessas formas de pensá-los subjacentes ou explícitas nas justificativas das políticas públicas e das ações pedagógicas de que são destinatários? Reagem a essas formas de pensá-los e a esses princípios, juízos e valores? Que juízos, valores explicitam nas formas de pensar-se e de autorreconhecer-se?

Assim, existe a necessidade de superar a visão inocente de que são inferiores porque são diferentes, bem como a libertação desses padrões históricos de não reconhecimento, para uma formação de autorreconhecimento

consciente, crítico e participativo que promova a diversidade cultural, a ascensão social e inserção no mundo plural, conflituoso e em permanente mudança.

Diante disso, constatamos a necessidade de uma mudança curricular que leve em consideração os Direitos Humanos, considerados como fundamentais. Conforme defende Dallari (1999, p. 7), “sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Por isso, todos os seres humanos devem ter, desde o nascimento, as condições e possibilidades mínimas para o seu desenvolvimento em sociedade.

A educação em Direitos Humanos deve ser objeto de estudo no âmbito das escolas, das secretarias de educação tanto da esfera municipal quanto estadual, nos cursos de formação de professores, como também nas universidades do país. Com efeito, o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos nos currículos pode proporcionar melhorias no padrão de qualidade do ensino básico, visto que o conhecimento sobre os direitos humanos é um saber fundamental para o educando que está se preparando para sua própria sobrevivência em sociedade.

Em seu livro “Direitos humanos e cidadania”, Dallari (1999) apresenta um estudo pertinente dos direitos humanos, a saber: direito à vida, direito de ser pessoa, direito à liberdade real, direito à igualdade de direitos e oportunidades, direito à moradia e à terra, direito ao trabalho, direito de participar das riquezas, direito à educação, direito à saúde, direito ao meio ambiente sadio, direito de participar do governo, direito de ter acesso aos serviços públicos, direito à proteção dos direitos, além de trazer a noção e significado dos Direitos Humanos, da cidadania e sua história. A leitura se torna importante para perceber a evolução histórica desses direitos, o elenco de direitos existentes, as gerações e/ou dimensões, bem como fazer a reflexão sobre a necessidade de criação, alteração e mudança dos direitos a depender da própria evolução da sociedade.

Em relação à evolução dos direitos, que se modificam de acordo com as necessidades de determinada época históricas, Bobbio (2014, p. 13) explica que:

[...] os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que, no momento, nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas.

Nesse contexto, é importante pensar a formação dos professores da educação básica, com conteúdo de direitos humanos fundamentais construído de forma histórica e por meio das lutas reais dos sujeitos, a fim de que não se caracterizem como uma mera transmissão do que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a essência do que verdadeiramente são direitos humanos. Dessa forma, é fundamental a compreensão dos docentes sobre a gênese, principiologia, noção e significado, bem como toda a historicidade dos direitos humanos. Mello (2007, p. 64)

revela que, quando não se considera as reais necessidades dos sujeitos, há um “baixo desempenho dos sujeitos da aprendizagem que, devidamente instrumentalizados, produziram um melhor resultado [...]”. Em outras palavras, sem levar em conta o contexto e a aplicação, alunos e docentes podem vir, no dia a dia, a adotar atitudes e exprimir ideias que não condizem com as que acreditam ou gostariam de reproduzir.

Ensinar os Direitos Humanos na escola não seria apenas uma decodificação ou transmissão de postulados presentes nas normas internacionais e nacionais, mas, sobretudo, despertar nos discentes a consciência jurídica, em consonância com os anseios da sociedade contemporânea. Nas palavras de Mello (2007), o professor deve ser aquele que indica caminhos, que desafia, sugere, questiona, desequilibra e faz o aluno pensar, incentivando-o a buscar a origem e a história dos conhecimentos. Assim, a didática empregada pelo professor deve possibilitar a autorregulação dos discentes no que se refere ao seu processo de aprendizagem.

É muito comum professores e discentes subestimarem a importância dos direitos humanos, principalmente devido à ideia propagada no senso comum de que direitos humanos são para proteger bandidos. Tais discursos precisavam ser desconstruídos e esclarecidos por meio do conhecimento do real significado dos direitos humanos, bem como sua origem dentro de um contexto histórico de produção e de seus objetivos verdadeiros.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser um lugar de debate, reflexão e da crítica. Para Freire (2005), esse tipo de sala de aula rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, que serve à dominação, para a educação transformadora, que promove a libertação através da superação da realidade. Ainda segundo o educador, a primeira “assistencializa”, nega o diálogo, promove a domesticação e inibe a criatividade, enquanto a problematizadora se empenha na desmistificação, na criticização e na estimulação da reflexão e da ação verdadeira dos homens sobre a realidade como ato cognoscente de desvelamento entre os sujeitos educador e educando. Estes, em diálogo com o educador, ao invés de serem recipientes dóceis de informação, tornam-se investigadores críticos, participativos e cooperativos.

Temos a consciência de que o professor é um protagonista do conhecimento, capaz de desafiar o aluno a pensar, a ter paixão por aprender e, juntamente com seus alunos, (re)construir novas formas de aprender. Isso porque, conforme já dito por Freire (2005), saber ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos, isto é, verdades dogmáticas, mas criar possibilidades para a construção e superação da realidade. Além disso, tal como atesta Arroyo (2014), o caminho mais fecundo para a transformação social é a reflexão sobre a condição humana, suas dimensões, suas virtualidades formadoras ou deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras - presentes nos processos sociais, sobretudo nos movimentos humanizadores e na libertação dos oprimidos.

## Considerações finais

A atualidade do tema tem em vista a nossa realidade de violação dos direitos, marginalização com a desumanização de pessoas e atrocidades presentes no cotidiano. Portanto, são arbitrariedades construídas historicamente e assimetricamente através de processos de segregação e aprofundamento de desigualdades e exclusão social, comprometendo, dessa forma, os Direitos Humanos e direitos fundamentais já devidamente normatizados constitucionalmente no país desde 1988. O tema se insere no contexto social da atualidade, por isso revela a necessidade de mudanças, tanto no nível de consciência quanto da práxis.

Embora o direito à educação esteja formalmente presente no ordenamento jurídico brasileiro de modo expressivo, com 10 artigos dedicados à matéria, além dos dispositivos infraconstitucionais, existe um distanciamento entre o ser e o dever ser, pois a prática educacional institucionalizada tem demonstrado a ineficácia dos dispositivos legais e a total falta de compromisso com uma educação voltada para a emancipação de todos os sujeitos.

A fragilidade das políticas públicas nas constituições, nas quais prevaleceram as políticas de determinado governo e não as políticas de Estado, desencadearam a descontinuidade, a fragmentação, a ausência de padrões de qualidade, a ineficiência dos órgãos gestores, tanto dos altos quanto baixos escalões, a insuficiência de recursos financeiros, principalmente dos entes municipais, e a desorganização do ensino público que é ofertado para as classes mais vulneráveis.

Por outro lado, o Brasil ratificou normas internacionais e institucionalizou a Política de Educação em Direitos Humanos, porém esse conhecimento não chega à sala de aula. Como pode o sujeito ser consciente de seu papel transformador de sua própria realidade, se ele não tem acesso ao conhecimento que pode libertá-lo da opressão?

Por essa razão, é imprescindível que a educação em direitos humanos seja inserida nos currículos escolares. Esse conhecimento deve ser inserido de forma interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, a fim de que valorize a diversidade e minimize preconceitos. Isso pode ser feito por meio da promoção do diálogo, da discussão a partir de situações significativas, da proposição e da superação de hegemonias preconceituosas, massificadoras e construídas historicamente, formando novas consciências e promovendo mudanças significativas com a verdadeira participação dos docentes e discentes nesse processo.

As crianças precisam viver os direitos humanos e aprender esses direitos culturais para que possam exercer a cidadania plena. Precisam, sobretudo, conhecer seus direitos e não serem omissos, cúmplices dos processos de violação.

É nosso papel como professores educar para construir uma cultura e mudança de mentalidade, para o respeito integral aos direitos humanos. Deve ser parte de nossa luta inserir os direitos humanos no cotidiano e nos currículos escolares, na cultura das instituições, para que se possa preservar e consolidar as conquistas históricas importantes e realizar novas conquistas de direitos humanos.

213

## Referências

- ALBEGARRIA, B. **Histórias do Direito**: evolução das leis, fatos e pensamentos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTAR, C. B. **Educação e direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de direitos humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito jurídico. *In*: BUCCI, M. P. D. (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-49.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação Multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2009.

CARVALHO, K. C. **Direito Constitucional**. 18. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

CASTILHO, R. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DALLARI, D. A. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, M. T. U. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELLO, R. I. C. **Ensino Jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MUNIZ, R. M. F. **O Direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

ROQUE, S. J. **História do Direito**. São Paulo: Ícone, 2007.

SANTOS, B. S.; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

214

SARMENTO, D. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



# A evasão escolar no município do Crato-CE: percepção dos gestores escolares

Tânia Pereira Santana<sup>1</sup>  
Zuleide Fernandes de Queiroz<sup>2</sup>  
Cicero Magerbio Gomes Torres<sup>3</sup>

## Introdução

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.*  
Paulo Freire

Diante do cenário educacional brasileiro em que vivemos hoje, de desvalorização do professor e de condução de um projeto de educação como campo de segregação, não poderia iniciar a escrita deste artigo sem antes citar o grande mestre e patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Através da instigante reflexão que o tema provoca, quero permeanar as primeiras linhas deste artigo ressaltando a importância da educação para o desenvolvimento social, político, educacional, cultural, econômico e profissional de todos, todas e todos que ao terem acesso à educação, está como sinaliza Paulo Freire, transforma significativamente suas, nossas, vidas.

No bojo desse contexto, a evasão escolar figura como um dos maiores problemas no cenário da educação brasileira e na prática, os números mostram uma dificuldade de retenção dos alunos em sala de aula e ilustram aspectos da educação que precisam ser melhorados. Entram nessa lista a qualidade do ensino, a formação dos professores, o transporte escolar, a violência, as questões socioculturais, a estrutura das escolas e os níveis de aprendizado.

Em 2013, uma pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) mostrou que um a cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental no país abandona a escola antes de completar a última série. O Brasil com taxa de (24,3%) figura no estudo como a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) atrás apenas da Bósnia, Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Em maio de 2017 a publicação da pesquisa do sociólogo Marcos Rolim (2017), na British Broadcasting Corporation (BBC) identifica a evasão escolar como sendo a raiz da violência extrema do Brasil. Em experimento inédito no país, ele entrevistou um grupo de jovens de 16 a 20 anos que cumpriam pena na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) do Rio Grande do Sul. Ao final, pediu que indicassem um colega de infância sem ligação

---

1 Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA. Gestora Municipal da Cidade do Crato-CE. E-mail: [tanasann@hotmail.com](mailto:tanasann@hotmail.com).  
2 Doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: [zuleide@urca.br](mailto:zuleide@urca.br).  
3 Doutor em Educação. Professor do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: [cicero.torres@urca.br](mailto:cicero.torres@urca.br).

com o crime e foi atrás dessas histórias. Rolim (2017) esperava que prevalecesse, no grupo, relatos de violência familiar e uso de drogas, mas outro fator se destacou: a evasão escolar.

A pesquisa questionava se “um grupo vira matador e o outro trabalhador. Por quê?”. Para o sociólogo Rolim (2017), “muitos meninos que se afastam da escola são, de fato, recrutados pelo tráfico de drogas e são socializados de forma perversa”. A conclusão, segundo o autor, é que a prevenção da criminalidade deve levar em conta a redução da evasão escolar, aspecto que costuma ser negligenciado no Brasil.

Considerando o contexto descrito acima, sistematizamos a questão central do artigo como sendo: Quais são os fatores relacionados à evasão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino do município do Crato-CE? Esse questionamento desdobra-se em outros mais específicos, tais como, como os gestores escolares têm lidado com a problemática da evasão escolar no município do Crato-CE?

Atuando na gestão escolar há vinte anos e estando hoje gestora de uma escola pública no município do Crato-CE, percebemos a complexidade histórica da evasão no contexto escolar, problemática esta que sustenta o objeto de estudo desta pesquisa e que nos inquieta enquanto gestora e pesquisadora. Embora percebamos os esforços dos gestores e professores em relação a minimizar a evasão escolar, os indicadores educacionais têm nos desafiado cotidianamente para manter os estudantes na escola.

Neste sentido, o artigo tem como objetivo compreender os fatores relacionados à evasão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino do município do Crato-CE, no período de 2016-2018.

A pesquisa delineou-se como sendo do tipo exploratória, fundamentada na abordagem quali-quantitativa fundamentada no referencial teórico metodológico de Gamboa (1995), quando este coloca que as abordagens qualitativas e quantitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados.

Ressalta-se que, o texto é fruto da dissertação defendida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), em 2021, período este caracterizado pela complexidade da pandemia da COVID-19.

## **Aspectos conceituais da evasão escolar**

A evasão escolar tem se desvelado como um dos problemas recorrentes da escola. O problema tem se apresentado com várias denominações, tais como, “abandono”, “repetência”, “dropout”, “deixou de frequentar”, dentre outras terminologias. Embora as denominações sejam diversas, o fenômeno da evasão escolar tem sido estudado como o fracasso do aluno ou como o fracasso da escola. Nesse contexto, os argumentos sociológicos, psicológicos, educativos e pedagógicos, ora focalizam a responsabilidade sobre o aluno, ora sobre a escola, considerando apenas os aspectos relacionados ao contexto escolar ou as famílias deixando de lado questões ligadas ao/aos governo/os e a/as políticas públicas.

Para Riffel e Malacarne (2010), a evasão consiste no ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata da evasão escolar, os referidos autores compreendem como fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

Segundo Pelissari (2012, p. 33), “o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua saída da escola, considerando apenas os fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivíssimo das relações sociais na escola”. Ferreira (2013) conceitua evasão como o “fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivencia o aluno em seu cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e pela prática desafiam a inteligência do indivíduo”.

Destaca-se a partir do exposto que torna-se necessário compreender a definição do termo situado-o dentro do contexto da educação brasileira, considerando para isso as questões políticas, econômicas, sociais, culturais e éticas que perpassam os processos educacionais, haja visto a literatura apresentar a evasão e o abandono escolar como sinônimas.

A exemplo do exposto, podemos considerar que os órgãos oficiais da educação, como por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não apresenta consenso quanto a definição do conceito de evasão escolar. De acordo com o IDEB, entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola em determinado ano letivo e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. Para o INEP, a expressão “*abandono*” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto o termo “*evasão*” corresponde ao aluno que sai da escola e não retorna para o sistema escolar no ano seguinte, seja por abandono ou reprovação.

Na tentativa inicial de problematizar o referido processo conceitual, podemos considerar preliminarmente a evasão escolar como sendo a desistência do ano letivo pelo aluno sem retirada de transferência para matrícula em outra unidade de ensino, tendo como indicador a informação no fechamento anual do censo escolar na aba indicativa ‘deixou de frequentar’.

Desta forma, busca-se ter como eixo a compreensão de suas dimensões, teóricas e epistemológicas que nos permitam contextualizar as definições reconhecidas cientificamente na busca de um conceito que nos conduza à compreensão da problemática tecida por este fenômeno educacional.

Hoje no Brasil, a evasão escolar tem adquirido um maior espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil. Observa-se essa pauta nas reuniões e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas, expressos em relatórios<sup>4</sup> criteriosos. Considerada um problema frequente na agenda educacional e política, a evasão escolar aparece oficialmente nos indicadores educacionais do país ao tempo em que traz consigo um desafio para os gestores públicos, professores e especialmente para os gestores escolares.

Segundo Dourados (2005) essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por fortes desigualdades sociais, que se apresentam em indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica.

## **A percepção dos gestores escolares do município do Crato-CE sobre a evasão escolar: enfrentamentos e desafios**

As experiências educacionais acumuladas ao longo da história da educação, construídas a partir da escola pública enquanto protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, tem possibilitado aos gestores escolares (Diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as), professores/as, funcionários/as, técnicos administrativos assim como toda comunidade escolar a sistematizar ações para reduzir a evasão escolar de forma a contribuir para a permanência dos estudantes na escola e com isso garantir a qualidade da educação. Dá voz a esses gestores, colabora para a compreensão política, econômica, social, cultural, pedagógica, educacional e ética e ainda possibilita a compreensão dos

4 Relatório do UNICEF: Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. O Relatório produzido em 2017 enfatiza a urgência em encontrar e levar para a escola 2,8 milhões de crianças e adolescentes que estão excluídos. A exclusão escolar atinge principalmente meninos e meninas vulneráveis, já privados de outros direitos. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario\\_da\\_exclusao\\_escolar\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf).

Outro relatório do Instituto Unibanco com dados apresentados pela Associação Brasileira de Avaliação Educacional-ABAVE em agosto de 2019: Evasão Maior Entre Meninos. Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.56.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Aprendizagem_em_foco-n.56.pdf).

fatores e estratégias importantes para a concepção e sistematização de políticas públicas relacionadas à prevenção da evasão escolar, ou seja, é construir um processo colaborativo, participativo e amplamente democrático.

A evasão escolar é um fenômeno que traz consigo questões que, por muitas vezes, oculta as situações de exclusão vivenciadas cotidianamente na escola e com isso passa a contribuir com as desigualdades e vulnerabilidades sociais, principalmente no que diz respeito ao acesso aos direitos sociais e aos recursos de sobrevivência básicos a vida humana. Nesse sentido, apresentamos no quadro 01 os fatores associados à evasão escolar no município do Crato-CE na perspectiva dos/as gestores escolares.

**Quadro 01**–Fatores associados à evasão escolar no município do Crato-CE na perspectiva dos/as gestores escolares

<b>GESTOR (A)</b>	<b>FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO CRATO-CE NA PERSPECTIVA DOS/DAS GESTORES ESCOLARES.</b>
Diretor/a 029	Ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar; Falta de interesse em ir à escola; Gravidez precoce; Pobreza extrema; Dificuldades de acesso.
Diretor/a 030	Falta de interesse e incentivo familiar; Violência doméstica; Pobreza e situação econômica desfavorável; Necessidade de ingressar mais cedo no mercado de trabalho; Gravidez na adolescência; Envolvimento com drogas; Dificuldade de aprendizagem; Falta de acompanhamento contínuo por parte da escola.
Diretor/a e Coordenador/a 049	Inexistência ou mudança de moradia; Disfunção familiar; Aliciamento para o crime; Inserção precoce no mercado de trabalho; Gravidez; Repetência; Exploração sexual.

**Fonte:** Autoria Própria, 2021.

Conforme pode ser visto, diversos são os fatores associados à evasão escolar apontados pelos gestores/as, no entanto fatores como trabalho, gravidez, condições econômicas e interesse pelos estudos se destacam na fala dos gestores/as como fatores que interferem diretamente na permanência dos estudantes na escola e no processo de ensino e de aprendizagem, muito embora as questões de acessibilidade a escola, violência, drogas, crime, exploração sexual, dificuldades de aprendizagem, repetência, família e moradia se apresentam como fatores tão quanto relevante no contexto da problemática da evasão escolar.

Em relação ao exposto, o/a diretor/a da escola 030 reitera que “*a grande maioria dos abandonos acontecem devido às questões familiares, por isso aproximar-se das famílias é uma forma de entender o que está afastando o aluno da escola e poder trazê-lo de volta*” (DIRETOR/A-030).

Nesta perspectiva, Santos, Bastos e Oliveira (2020, p. 171) ressaltam que,

[...] é possível dizer que a evasão escolar não está atrelada apenas às decisões individuais de cada estudante que abandona a escola, pois existem tantos fatores individuais quanto fatores institu-

cionais que levam ao abandono do ensino escolar. Portanto, a essência da evasão escolar não se remete apenas a uma escolha isolada de cada estudante, mas sim de vários fatores/disparadores que se interligam, como a desigualdade social e as dificuldades financeiras, bem como o não pertencimento (SANTOS; BASTOS e OLIVEIRA, 2020, p. 171).

Um dado importante apresentado pelos participantes da pesquisa consiste na aproximação da escola com as famílias dos alunos, com a perspectiva de buscar compreender o que leva os mesmos a deixar de frequentar a escola. Dessa forma, os participantes da pesquisa ressaltam sobre a importância de um trabalho integrado da equipe pedagógica com o desenvolvimento de projetos que buscam diminuir o índice de infrequência<sup>5</sup>, reprovação e evasão escolar. A/O Diretor/a 029, apresenta que para reduzir os índices de evasão escolar se faz necessário:

*Trabalhar a consciência e o papel fundamental da escola com as famílias, trazendo os pais para dentro da escola, através de rodas de conversas, palestras, projetos que partam da realidade vivenciadas pelas famílias. Ações pedagógicas que auxiliem no avanço da aprendizagem dos alunos com distorção idade-série (DIRETORA 029, 2020).*

Considerando as ações desenvolvidas para o enfrentamento da evasão escolar no município do Crato-CE, os/as gestores/as destacaram as ações desenvolvidas pelas escolas, são elas: ações relacionadas com a inclusão, diversidade sexual e de gênero, empregabilidade, aprendizagem significativa e colaborativa, drogas, reprovação, prostituição, trabalho infantil, família e escola, vandalismo, formação de valores e preparo para o mundo do trabalho. Para a Diretor/a 029, estas ações se apresentam,

*Como assuntos transversais que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes no nosso dia-a-dia, procuramos abordar durante as aulas, discussões acerca do tema trabalhado por meio de seminários, palestras e rodas de conversas. Não temos projetos específicos, logo que percebemos que o aluno está com certa infrequência, imediatamente chamamos para conversar, e fazemos tipo uma anamnese, procurando identificar o motivo, diante do que é colocado pelo aluno, sejam ou não essas questões pontuadas, procuramos resolver (DIRETOR/A 029, 2020).*

O/A gestor/a da escola 030 ressalta que desenvolve esses temas/ações “através de palestras, não somente para o aluno, mas para toda a comunidade, desta forma integrando todos os segmentos da escola e fortalecendo a relação Escola/Comunidade”. O/A Diretor/a e o/a Coordenador/a da Escola 049 ressaltam que a problemática da evasão escolar tem se tornado ainda mais complexa, principalmente nos últimos anos, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e neste sentido, a escola tem planejado um conjunto de ações e projetos direcionados exclusivamente para a EJA.

Na percepção dos gestores essa, “diversidade de ações e projetos contribuem para a permanência dos/as alunos/as na escola e oferecem subsídios para uma aprendizagem significativa” (GESTORES 029, 030 e 040). Para Santos, Bastos e Oliveira (2020, p. 176) os alunos,

*precisam enxergar uma junção real entre o que eles aprendem e o contexto no qual vivem. Uma maneira de conceder esta ligação é acometendo projetos interdisciplinares e até fora da sala de aula, para encorajar um empenho dos alunos e formar momentos de debate positivo,*

5      Cuja frequência é baixa. Frequência irregular.

fazendo com que haja uma elaboração concreta de conhecimento (SANTOS; BASTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 176).

O trabalho humanizado da gestão em parceria com o corpo docente, considerando a história de cada aluno e distanciando-se da ideia de que eles “*não são números, são pessoas*” (DIRETORA 029, 2020), apresenta-se como uma ação importante para a redução da evasão escolar. Ressalta-se que os gestores 030 e 049 corroboram com a ideia humanizada do processo e por este motivo inserem no fazer pedagógico essa construção de resgate, aluno por aluno, buscando compreender caso-a-caso.

Com isso, pode-se perceber que os programas, projetos e ações desenvolvidos pelas escolas, conforme apresentado, se estabelecem com o intuito de tornar a escola atrativa, viva, com significado para o processo de ensino e de aprendizagem, de forma a contribuir para a permanência do aluno, ou seja, que ele/ela não deixe de frequentar a escola.

Embora os gestores 029, 030 e 049, reconheçam que o desenvolvimento das “*ações pautada no processo de resgate, aluno por aluno, não é uma tarefa fácil, e que o investimento de tempo em cada abordagem/ação é imenso, ressaltam que a escola possui outras questões no seu cotidiano administrativo, financeiro e pedagógico que não podem parar*”, estes reiteram sobre a cobrança do tempo pedagógico aos gestores escolares. Sobre essa questão o/a Coordenador/a 049 destaca:

*Vivemos numa demanda de trabalho muito grande, a rotina da escola é ‘pesada’! Não paramos! Escolas grandes como a nossa, às vezes o tempo pedagógico de sala de aula e planejamento é ‘engolido’ por questões de indisciplina, de atendimento a pais, e tantas outras. Diariamente temos questões sociais que são trazidas para dentro da escola e que temos que tentar resolver para que o processo ensino de aprendizagem aconteça* (COORDENADOR/A 049, 2020).

Os gestores 029, 030 e 049 afirmam que, “*nem tudo depende da escola, mas quase tudo a escola tem que resolver, pois a função social da mesma hoje encontra-se inserida num universo macro de problemas à escola e não da escola*”. Nesse contexto o/a Diretor/a 029 ressalta:

*Tentamos trabalhar tanto no contexto pedagógico como social, mas não é fácil, a gente se sente muitas vezes desamparados, porque tenta ajuda de uma forma, tenta ajuda de outra, e nos sentimos uma formiguinha diante dos problemas que esses alunos passam para saírem da escola, para desistirem ou de estarem na escola* (DIRETOR/A 029, 2020).

Sobre o exposto, Silva (2016) considera que o modelo de gestão implantado na maioria das escolas públicas de ensino precisa ser modificado, pois os gestores precisam conhecer mais a realidade da escola e exercer um papel de integração com todos os colaboradores educacionais, principalmente com os professores, para que juntos possam identificar e amenizar os problemas, permitindo o melhor resultado na educação, sobretudo contra a evasão e repetência escolar.

A evasão escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido analisada ao longo dos anos como desafiadora e complexa para os pesquisadores que se debruçam a investigar esse objeto de estudo, assim como para os gestores escolares e professores.

Para Silva (2015, p. 67) “a evasão escolar no nosso país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, uma vez que as causas e consequências estão ligadas a fatores sociais, culturais, políticos e econômicos”. Em relação à complexidade desses desafios, destaca-se por exemplo os altos índices de abandono dos alunos do município do Crato-CE problematizados ao longo desse texto e melhor definidos e caracterizados na dissertação<sup>6</sup>.

Para Silva (2015, p. 67), a erradicação da evasão nas turmas de EJA implica em “alterações na política educacional” haja visto a necessidade de promover “transformações que favoreçam as camadas menos favorecidas, o que deve resultar em professores bem mais preparados, alunos motivados e conscientes de sua responsabilidade com sua família, com a sociedade e com ele mesmo (SILVA, 2015, p. 67).

De forma análoga, Arroyo (2006) destaca que, na EJA, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada. Reitera Arroyo (2006), o ponto de partida é perguntar quem são esses jovens e adultos. É preciso compreender como eles vivenciam o processo educativo, buscando entender as razões e motivações que levam esses alunos a abandonarem ou retornarem à escola (ARROYO, 2006).

A evasão se apresenta como sendo um dos maiores percalços no desenvolvimento do aluno jovem ou adulto que, por diversos fatores, internos e/ou externos à escola, foram levados ao abandono escolar. E esse problema deve ser conduzido com seriedade para que futuras turmas ou até mesmo a modalidade EJA não acabe por falta de alunos e/ou projetos que visem à garantia de permanência no recinto educacional. Nogueira (2012) acrescenta que o problema da evasão na EJA não é local ou regional, e sim um problema em todo o país, problema esse histórico.

Por fim, os gestores escolares relataram que as ações desenvolvidas para o(s)/a(s) aluno(s)/a(s) que se evadem ou ainda que deixam de frequentar a escola tem sido enfrentada por meio da atividade desenvolvida a partir da Busca Ativa. Sobre o exposto, relata a Diretor/a 029:

*[...] Ai a gente vem pra questão da Busca Ativa né? A gente começa, tenta o telefonema, não consegue! Manda um recadinho pelo colega e muitas vezes não funciona [...] então o que a gente faz pra trazer esse aluno? Aquela visita domiciliar. Muitas vezes vamos à casa desses alunos e nas visitas nos deparamos com a mudança de residência, o que não foi informado à escola, aí vamos em busca, localizamos e encaminhamos para uma escola mais próxima a nova residência. Isso é a busca ativa, infelizmente não existe outro instrumento para trazer de volta esses alunos evadidos (DIRETOR/A 029, 2020).*

A Busca Ativa, embora apresente-se como sendo um programa amplo e de uma interação com diversos órgãos da administração pública, necessita integrar de forma consistente os diversos atores que participam das ações desenvolvidas por este programa e ainda ampliar os recursos humanos para dar conta dos objetivos do programa. No entanto, percebe-se uma sobrecarga elevada de atividades para os diretores e coordenadores, o que poderia ser minimizado a partir de uma articulação mais ampliada de tal forma que o programa fosse fortalecido. Sobre esse contexto, o/a Diretor/a 029, destaca:

6 Os índices de abandono dos alunos do município do Crato - CE referidos, poderão encontrados na Dissertação de mestrado intitulada: Evasão Escolar no município do Crato-CE no período de 2016-2018: percepção dos gestores escolares, defendida em março de 2021, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA, orientada pelos professores: Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz e Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres, disponível no endereço eletrônico: <http://www.urca.br/mpe/dissertacoes-e-produtos-educacionais-turma-2018-2/>.

*[...] ou a escola se dispõe a ir atrás desse aluno [...] ou infelizmente a gente não consegue. Ou o diretor, ou o coordenador pega o seu carro, paga a moto, ou então vai diretamente na casa do aluno saber o que tá acontecendo, e ser um instrumento de ajuda para aquele aluno. Nas situações que, por condições adversas o aluno não quer voltar ou não pode voltar, sugerimos o estudo remoto, na verdade a escola se vira nos trinta (DIRETOR/A 029, 2020).*

Percebe-se com isso um trabalho incansável dos gestores na luta contra a evasão escolar, como também a exaustão desses profissionais. As percepções dos gestores são similares, significativas ao tempo em que retratam suas vivências e experiências tecidas cotidianamente na escola. Dessa forma, observou-se o quanto a escola pública necessita de investimentos para superar a problemática da evasão escolar, assim como os gestores necessitam de formações, apoio, parcerias intraescolar e extraescolar para continuar insurgentemente resistindo contra a evasão escolar.

## **Considerações finais**

A problemática da evasão escolar se apresenta nesta pesquisa como sendo uma dimensão que está para além de dados estatísticos e questões meramente relacionadas à escola. Os aspectos educacionais, econômicos, políticos, culturais e sociais estão legitimamente associados às causas da evasão escolar e ultrapassam os muros da escola, situações estas que podem ser observadas nas falas dos/as gestores/as escolares ao longo dos resultados da pesquisa.

Consideramos que alguns pontos precisam ser melhor investigados a posterior, tais como: a descontinuidade das inúmeras políticas públicas, o estabelecimento de metas, o planejamento de ações e a implantação de programas visando sanar as questões do abandono e da evasão escolar no Brasil. Do contrário, a redução da evasão escolar no Brasil precisará de mais de 200 anos para alcançar a meta de 100% de jovens em idade escolar na escola.

Dessa forma, compreende-se que a evasão escolar continua sendo uma questão atual e que vai além das proporções de indivíduos e das instituições escolares afetados/as, haja visto está se caracterizar como um ato político e pedagógico que envolve situações de poder e combinações de diversos setores da administração pública e da sociedade para pensá-la, problematizá-la e encontrar caminhos para minimizá-la, e esperançosamente, solucioná-la.

Embora os dados apresentados aqui consistam no recorte da dissertação de mestrado intitulada Evasão Escolar no município do Crato-CE no período de 2016-2018: percepção dos gestores escolares, defendida em março de 2021, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA, estes demonstram a urgência de uma política pública que possa fortalecer e contribuir com o trabalho dos gestores escolares e que possam somar esforços e parcerias com outros órgãos da administração municipal para mitigar o problema da evasão escolar.

Com isso retomamos a Paulo Freire, ao nos fazer refletir que “a Educação dentro de um contexto maior, ou seja, no mundo, busca defini-la como uma possibilidade para que o indivíduo se conscientize de que sua existência não se trata de um acontecimento circunstancial”, por isso todos, todas e todes precisam necessariamente estarem na escola (FREIRE, 2009).



## Referências

- ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”. **Revista Nova**, v. 2, 2011. Disponível em: [http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a4\\_v2](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2). Acesso em: 22 fev. 2020.
- DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.
- FERREIRA, F. A. Fracasso e evasão escolar. **Canal do Educador**, 2013. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evacao-escolar.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA-UNICEF. 2017/2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- NOGUEIRA, A. A. S. **Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal**: uma reflexão sobre insucesso e sucesso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14560>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: [http://www.ppgc.ufrpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012\\_Lucas%20Barbosa%20Pelissari.pdf](http://www.ppgc.ufrpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Lucas%20Barbosa%20Pelissari.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.
- RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina - PR, *Cadernos PDE*, v. 1, 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_unioeste\\_ped\\_artigo\\_sonia\\_marmol\\_riffel.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unioeste_ped_artigo_sonia_marmol_riffel.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.
- ROLIM, Marco. **A Formação de Jovens Violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. Curitiba: Appris, 2017.
- SANTOS, Cássia Ramos dos; BASTOS, Regiane Gonçalves e OLIVEIRA, Veronica Heloisa de. DESAFIOS DA GESTÃO CONTRA A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, p. 168-177, jan.-abr./2020.
- SILVA, Z. M. C. da. **A Evasão Escolar dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Escolas Públicas do Município de Tamandaré-PE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/37981796-A-evacao-escolar-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-nas-escolas-publicas-do-municipio-de-tamandare-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.



# A linguagem escrita de pessoas com TEA na AMA Cariri

Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado<sup>1</sup>  
Frank Lane Macêdo Machado<sup>2</sup>  
George Pimentel Fernandes<sup>3</sup>

## Introdução

Entendendo que a construção do saber se dá de forma gradativa e que estamos sempre em busca de novos conhecimentos, iniciamos essa pesquisa. De acordo com Martins (2015), desde a antiguidade, o homem sente a necessidade de saber as causas, os porquês de sua existência, o que deu origem à ciência. Assim, ao longo de muitos anos, o conhecimento científico evoluiu, o possibilitando o conhecimento das origens e das consequências das deficiências: físicas, mentais, auditivas, visuais, sensoriais, comportamentais etc., despertando-nos para a necessidade de conhecer, educar e incluir as pessoas com deficiência na comunidade - e na sociedade, de uma maneira geral - livre de preconceitos.

Não foi diferente entre as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista - TEA, que seguem na busca por inclusão social e por garantia dos seus direitos (CUNHA, 2013). De forma semelhante, seus familiares vivem em busca constante por adaptações escolares que possam favorecer o processo de aprendizagem de seus dependentes autistas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem escrita. Com base nesta necessidade, é que propomos essa pesquisa.

Conforme o seu Estatuto Social (2015), a Associação de pais, amigos e profissionais dos autistas do Cariri - AMA Cariri é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter regional e assistencial, que tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade de vida, inclusão escolar e social das pessoas com TEA. Para isso, presta orientações aos responsáveis por crianças autistas e faz acompanhamento destes por profissionais especializados, em parceria com as famílias, sociedade, iniciativa privada e poder público na região do Cariri-CE.

A Associação funciona em uma sede provisória e desenvolve atualmente um projeto de alfabetização para crianças com TEA. Elas são atendidas individualmente, com horário marcado. A Associação realiza várias outras atividades, grupos de estudos, palestras, encontro de mães, atividades lúdico-recreativas e ações itinerantes nas praças públicas, câmaras municipais, escolas e Universidades (ESTATUTO SOCIAL, 2015).

- 1 MACHADO, Ana Moésia Magalhães Ribeiro - Ma. em Educação pela URCA; profissional de Educação Física, UFPB - 2001; Especialista em educação especial, UVA - 2006; Professora de Educação Física do ensino fundamental - Juazeiro do Norte - 2006 aos dias atuais; Funcionária pública da Secretaria municipal de saúde com lotação no CAPS em Missão Velha - 2008 aos dias atuais; Presidente/ fundadora da Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri - AMA Cariri. 2015 aos dias atuais. moesia-mv@hotmail.com.
- 2 MACHADO, Frank Lane Macêdo - Mestrando em Educação pela URCA; Licenciatura Plena em Geografia, URCA 2002; Especialista Geografia e Meio Ambiente - URCA 2009; Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Ceará - CAED/UFJF 2011; Especialista em Saúde Mental com ênfase em TEA - INESP 2017; Professo da Rede Estadual do Ceará - Ensino Médio - SEDUCE/CE de 2005 aos dias atuais; Vice-Presidente/ fundador da Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri - AMA Cariri. 2015 aos dias atuais. franklanehott@gmail.com.
- 3 FERNANDES, George Pimentel- Doutorado em Educação pela UFRN - 2004; Mestrado em Educação pela UFPB - 1998; Licenciatura em pedagogia pela UCE - 1985; Professor do Mestrado em Educação da URCA (Orientador). pimentelcrato@gmail.com.

O avanço nas políticas públicas de inclusão ainda tem muito a se aperfeiçoar, a se adequar, para que realmente os envolvidos não só tenham suportes suficientes para realizar um trabalho eficiente, conforme é garantido por lei (LBI, 2015), como também é de suma importância a qualificação dos professores, especialmente para o público que necessita ter acesso a esse serviço de inclusão, sobretudo as pessoas com TEA.

Este estudo, portanto, tornou-se relevante por buscar entender como acontecem as atividades pedagógicas para o atendimento dos autistas no Projeto de Alfabetização da AMA Cariri. Em especial, intencionamos responder: As práticas pedagógicas utilizadas contribuem para o processo de desenvolvimento da Linguagem escrita de pessoas com TEA?

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral: Compreender como se desenvolvem os estágios da pré-escrita de autistas do Projeto de Alfabetização da AMA Cariri. Como objetivos específicos consideramos: Identificar como acontecem as atividades para o desenvolvimento da linguagem escrita; descrever as estratégias didáticas utilizadas pelas monitoras.

Apresentaremos os seguintes tópicos: Processo de desenvolvimento da Linguagem escrita em autistas; Contribuições da AMA Cariri na apropriação da linguagem escrita de autistas; projeto de alfabetização; Análise dos resultados; Conclusão.

## **Processo de desenvolvimento da linguagem escrita em autistas**

Diversos autores, a exemplo de Francioli (2013), destacam que no início do século XX, em meio a Revolução Russa, aconteceram vários relatos educacionais sobre analfabetismo. Discursos de atraso e exploração das massas populares influenciaram fortemente o surgimento da teoria histórico-cultural. Nesse período, o homem mudou completamente o seu comportamento, produzindo atividades e ações conscientes marcadas por “profunda renovação das instituições”. Assim, era discutido sobre a formação humana, que contemplava os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos (BITTAR; FERREIRA JR., 2015, p. 453).

Acrescenta-se ainda que os estudos sobre a teoria histórico-cultural foi liderado por um grupo de pesquisadores Russos que demonstraram atitude na valorização da educação escolar. Destacamos aqui Vigotski, Leontiev e Luria. Este último, desenvolveu uma pesquisa contemporânea sobre os estágios da pré-escrita, descritas como fundamentais para a aquisição da linguagem escrita (FRANCIOLI, 2013).

Para Vigotski (2001) as funções psicológicas superiores são provenientes da relação entre a natureza biológica e a social, de forma dialética, considerando as funções cuja origem está na cultura, nas relações sociais, levando em conta sempre a relação entre a estrutura cerebral interna com as condições vividas e experiências do meio externo (VIGOTSKY, 2001).

Nesse contexto, Chauí (2000) destaca pontos sobre a origem da linguagem, trazendo estudos importantes que nos ajudam a compreender as diferenças existentes entre linguagem e língua. Contudo, vale ressaltar que as línguas convencionais surgiram de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas. Por outro lado, compreende-se linguagem como a capacidade dos seres humanos de se expressarem na relação com o outro. Isso acontece de forma natural, surgindo pela imitação de sons naturais; de gestos que foram, com o tempo, substituídos por palavras; das necessidades, como: a fome, sede, abrigo, proteção; e das emoções: grito, choro, riso. Desta forma, entendemos que “[...] os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permitem expressarem-se pela palavra” (CHAUÍ, 2000, p. 176).

Todavia, enfatizamos que para as pessoas com espectro autista esse processo não vai acontecer de forma tão natural. O Transtorno do Espectro Autista - TEA é considerado uma deficiência a partir da publicação da LEI 12.764/ 2012, a qual institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA.

O que caracteriza o transtorno é a dificuldade de interação social, de comportamento e de comunicação. Em alguns casos, o autista pode apresentar interesse compulsivo, comportamentos repetitivos, dificuldades de falar, não conseguir manter contato visual, agressividade, dentre outros (BRASIL, 2012). Paralelamente, Teixeira (2013) destaca que o TEA é caracterizado por prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados e repetitivos com grandes dificuldades na área da imaginação. Enfatizando que a maioria deles não falam e que o transtorno ocorre mais em meninos do que em meninas.

Essas características surgem nos primeiros anos de vida, geralmente sendo diagnosticado a partir dos três anos de idade, quando já está inserido na escola regular. Muitos professores são os primeiros a observarem os sinais precoces. Ademais, alguns estudos apontam que o transtorno acontece mais no sexo masculino do que no feminino, indicando que há fatores de ordem genética que contribuem para o surgimento do autismo, independente (BRAGA, 2018).

Além do mais, o desenvolvimento da comunicação em pessoas com TEA é heterogênea, assim como as manifestações da patologia no indivíduo (PRELOCK; NELSON, 2012). Essas pessoas, muitas vezes, apresentam grande dificuldade de compreender e de se expressar através da comunicação verbal. De acordo com os estudos de Prestes (2008), o autismo traz profundas "anormalidades" nos mecanismos neurológicos que controlam a capacidade da pessoa de mudar o foco de atenção em meio a diferentes estímulos.

De acordo com Júnior (2021), as causas do autismo são em sua maioria genéticas, com apenas 1% a 3% de fatores ambientais. O autor supracitado acrescenta ainda que em janeiro de 2022 passou a vigorar a nova classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde - CID 11, que reúne todos os transtornos que estão no espectro em um só diagnóstico - TEA. As subdivisões, portanto, passaram a ser relacionadas apenas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Levando isso em consideração, Sílvia (2012) assevera que a comunicação é um processo complexo de transmissão de informação, utilizado pelo ser humano com o propósito de influenciar o comportamento daqueles que nos rodeiam, compartilhando informação, exprimindo desejos e necessidades. É, em resumo, um meio que a pessoa tem de se comunicar com outra. Logo, quando uma criança com TEA não tem esse canal de comunicação de falar e se expressar, começa a modificar o modo de comunicação habitual com o outro utilizando o choro, gemido, agressividade, birras e dentre outras coisas, denotando clara modificação do comportamento para obter o que necessita e que, em muitos casos, pode ser reforçado inadequadamente, aumentando o repertório de comportamentos inapropriados.

Aceitar as características clínicas apresentadas desde o nascimento como única condição do sujeito é desconsiderar as suas experiências sociais nos diversos ambientes nos quais frequentemente e com os diversos sujeitos este mantém relações. É admitir também a prevalência da deficiência primária sobre a secundária e aceitar que não se pode promover desenvolvimento em pessoas com deficiência. Para Santos (2016), fica claro que não é esse o tipo de afirmação defendida por Vygotsky. Dito de outra maneira, o sujeito é dotado de singularidade e potencialidades distintas que vão além de sua deficiência. Para o pleno desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, o contato com o mundo e com outros sujeitos é o que tem o poder de revelar seu potencial e de aprimorá-lo, fato de geração de desenvolvimento.

Os fatores biológicos e as funções elementares, como papel transitório, são modificadas pelas construções culturais em sociedade. Não se revela aqui, pois, os níveis de desenvolvimento, muito embora pareça existir essa passagem de um nível menos desenvolvido para um nível mais desenvolvido. Mas, por meio da interação mediada uns com os outros, embrenhados nas aspirações culturais preestabelecidas, os homens deixam de agir de formas elementares ou simplesmente por reflexos para agirem de forma consciente e intencional, ações reguladas pelo próprio indivíduo que, mesmo sob influência dos aspectos dominantes de sua cultura, possui o seu jeito particular de ler e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, fica claro que, para Martins (2013), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só tem a possibilidade de ocorrer em meio ao coletivo e à vivência da cultura a qual o ser humano está inserido, onde influencia e é influenciado.

O desenvolvimento real é a soma retrospectiva do desenvolvimento mental já adquirido, enquanto a zona de desenvolvimento iminente é uma prospecção do surpreendente e diversificado mundo do desenvolvimento mental e do conhecimento, cujo objetivo é a busca por conhecimentos em construção e aperfeiçoamento (PRESTES, 2012). Segundo Martins (2013), é a análise somatória do nível de desenvolvimento real com a zona de desenvolvimento proximal que pode apontar o nível de desenvolvimento mental de uma criança, por exemplo.

Neste sentido, destacamos os precursores de linguagem como essenciais nesse processo pois, são os marcos do desenvolvimento que o bebê percorre antes da fala, sendo, então, considerados indispensáveis para o processo de leitura e escrita na fase de alfabetização (SERRA, 2018). Para isso, deve-se observar possíveis falhas desses precursores relacionados à faixa etária em pessoas com TEA.

Então, para iniciar o processo de alfabetização, entende-se que todas as crianças com desenvolvimento típico ou atípico seguem um mesmo padrão, precisando ter adquirido habilidades básicas para apropriar-se da leitura e escrita. Neste sentido, a autora Dayse Serra (2018) destaca formas de avaliar essas habilidades: Visoespaciais; Compreender e expressar a linguagem; Percepção visual e localização no espaço; simbolizar, memorizar e evocar a informação aprendida.

## **Contribuição da AMA Cariri na apropriação da linguagem escrita de autistas**

A AMA Cariri foi fundada no dia 25 de abril de 2015 por um grupo de pais, amigos e profissionais de autistas da região do Cariri. A reunião de preparação e posse aconteceu na Universidade Regional do Cariri - URCA. É a primeira associação que trata sobre autismo na nossa região, sendo filiada à ABRA (Associação Brasileira de Autismo), com sede em Missão Velha-CE, promovendo um trabalho relevante de conscientização do TEA na região do Cariri.

A Região do Cariri está a uma distância de 600 km da capital Fortaleza. Este local se constituiu como região metropolitana em virtude de ser o segundo território urbano mais expressivo do estado do Ceará. Localizado no Cariri, o município de Missão Velha, com pouco mais de 38 mil habitantes, possui, segundo dados de 2015, 115 autistas matriculados na rede pública municipal, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (MACHADO, 2017).

Anualmente, a AMA Cariri realiza campanhas, por meio de *blitz* educativas realizadas em vias públicas, ade-sivando carros e motos; produz material informativo, o qual é distribuído gratuitamente; desenvolve palestras itinerantes em escolas e instituições, de forma voluntária; visita as câmaras municipais apresentando sugestões de projetos de leis para garantir e fortalecer os direitos dos autistas e de seus familiares; gerencia e administra alguns grupos de *WhatsApp* (Grupo Autismo 1: 256 participantes; Grupo Autismo 2: 143 participantes), onde são compartilhados diariamente informações sobre direito e inclusão; realiza eventos virtuais, durante o período de

pandemia, para orientar pais e profissionais; promove grupos de estudos sobre TEA; e participa de publicações científicas, sempre elaborando artigos para livros, revistas, comunicação oral e *banner* em eventos nacionais.

## **Projeto de Alfabetização da AMA Cariri**

O processo de educação e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido fonte de muitas pesquisas (Brasil, 2014). Por outro lado, Santos (2016) afirma, em seus estudos, que os profissionais que trabalham nesses espaços inclusivos necessitam de uma compreensão sobre os comprometimentos na tríade do desenvolvimento. A autora supracitada cita que, a pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento diferenciado e que este aspecto precisa ser levado em conta nos momentos de planejamento das atividades didáticas. Ressalta a necessidade de que os professores e a comunidade escolar em geral tenham conhecimento sobre a legislação para garantir os direitos básicos desses indivíduos. Esse conhecimento a respeito das especificidades humanas precisa ser revisto e replanejado, visto que há muitas barreiras dificultando o desenvolvimento dessas crianças, jovens e adultos (SANTOS, 2016).

O Projeto de Inclusão e Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista da AMA Cariri iniciou-se no final de 2016, em parceria com a Universidade Regional do Cariri (URCA). Essa iniciativa caracteriza-se por ser uma ponte de apoio entre as famílias e as escolas que desejam compreender mais sobre TEA, bem como sobre as maneiras de adaptar os materiais e conteúdos para esse processo de aprendizagem.

Todavia, é importante registrar que a AMA Cariri esclarece, no momento da inscrição, que esse projeto de alfabetização não substitui, em hipótese nenhuma, a escola regular. Inclusive, solicita-se das famílias que apresentem a declaração de que o autista está matriculado(a) na escola de ensino regular e ainda se requisita o relatório das professoras sobre as habilidades desenvolvidas.

Vale salientar que as monitoras que participam do projeto de forma voluntária são estudantes de algumas universidades aqui da região, bem como profissionais formadas de algumas áreas de interesse na temática: professoras, psicólogas e assistente social.

Nessa etapa, os principais objetivos consistem em ensiná-los as letras e números, fazendo o reconhecimento de seqüências, dos iguais, para isso realizamos o treino de precursores de linguagem e habilidades de leitura e escrita ainda não desenvolvidas, ficando assim dividido:

Etapa 1 - ensinar, letras, números e o nome próprio;

Etapa 2 - ensinar sílabas, palavras e adição, sempre com o acompanhamento das mães.

Vários materiais são produzidos respeitando o grau de deficiência, de habilidades e de interesses. Dentre os materiais, podemos citar o uso de E.V.A., material plastificado, material em MDF, impressões coloridas e personalizadas com o nome próprio do aluno e com os personagens favoritos.

Antes, porém, é realizada sempre uma anamnese com a família, para melhor conhecê-los. Essa entrevista inicial traça a história do aprendente. Segundo Ramalho (2015, p. 40), consiste [...] “numa entrevista realizada com os pais ou com aqueles responsáveis pelo futuro do cliente. Ela tem por objetivo trazer a história de vida deste e, por meio dela, podemos colher dados importantes”.

Além das atividades pedagógicas esse projeto, são desenvolvidas atividades corporais lúdicas, por meio de circuitos motores com bolas, arcos, bastões, cones, bolas de assopro, música, bem como diferentes atividades

que estimulam a coordenação motora grossa e fina: noções de lateralidade, espaço e tempo; jogos cooperativos, competitivos e de socialização; em grupos e individualmente.

Nos circuitos motores, a sugestão é realizar movimentos corporais como subir, descer, rolar, rastejar, saltar etc. Essas atividades auxiliam o desenvolvimento motor da criança e são realizadas por meio de comandos e de orientações que desafiam a criança a testar suas próprias habilidades, evoluindo e promovendo uma percepção corporal em relação as suas capacidades de movimento, estabelecendo, assim, relações com o corpo, com o outro, com o mundo e com as situações que acontecem ao seu redor. Com efeito, antes dos primeiros aprendizados, o corpo da criança precisa estar organizado e estruturado no tempo e no espaço.

As crianças e adolescentes desenvolvem movimentos amplos e básicos: correr, pular, saltar. Além desses, as atividades que envolvem movimentos ajudam no processo para a aprendizagem, como escrever, pintar, desenhar, recortar e amassar. A BNCC (2018) salienta no Campos das Experiências (CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS) que é importante “[...] *explorar formas de deslocamento no espaço, como pular, saltar, dançar, combinando movimentos e seguindo orientações*”. Para isso acontecer, seguramente, os circuitos motores que são desenvolvidos na Educação Infantil são de tamanha importância, não só para o desenvolvimento momentâneo, mas também a longo prazo.

Os jogos cooperativos, por sua vez, são dinâmicos de grupo que promovem o espírito de cooperação e de equipe, estimulando a colaboração mútua entre os jogadores. O intuito é ajudar a estimular a cultura de parceria, cujos integrantes não participam apenas para ganhar, mas sim para incluir e para valorizar as diferenças. Esses tipos de jogos podem ser entendidos, pois, como uma forma de união entre os valores humanos e a convivência dos indivíduos, favorecendo para que todos se unam para um bem comum.

Para Orlick (1989), o principal objetivo dos jogos cooperativos é “criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa”. São aqueles em que há vencedores e vencidos. Por isso, sua principal finalidade é estimular a competição justa entre os participantes e aprender a lidar com vitórias e derrotas. O significado de Jogos cooperativos estimula a competição entre os participantes, sempre ensinando o lado educativo de que o importante é competir e não apenas ganhar. Ademais, aborda-se vários tipos de categorias e sempre se estimula diferentes habilidades, o que contribui para o raciocínio lógico.

## **Estratégias metodológicas e procedimentos**

Este estudo foi realizado na Associação de pais, amigos e profissionais dos autistas do Cariri - AMA Cariri. A escolha deste local para realização da pesquisa justifica-se por causa de dois fatores: a AMA Cariri é a única instituição local que trata especificamente de pessoas com transtorno do espectro autista na região e pelas experiências de vida e vivências da pesquisadora, atreladas ao processo de construção pessoal e de formação escolar.

O universo da pesquisa 3 participantes, monitoras do projeto de alfabetização da AMA Cariri. Como critério de inclusão, foram considerados o preenchimento completo do questionário e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ambos feitos pelas monitoras do Projeto Alfabetização da AMA Cariri. Para os critérios de exclusão, foram desconsideradas as informações insatisfatórias dadas pelas monitoras que não responderam completamente o questionário, tornando inválido o processo de coleta de dados.

Ademais, para atingir os objetivos deste estudo, adotamos uma abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório. A escolha deste critério se constituiu em um período de investigação informal e relativamente livre,



no qual o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

Para disso, utilizamos como instrumento para coleta de dados: um questionário aplicado às monitoras, por meio do *Google Forms*, com questões elaboradas pela pesquisadora e enviado via mensagem no *WhatsApp*. O questionário foi composto por 2 perguntas abertas, em formato discursivo.

O questionário busca obter informações sobre como são preparadas as atividades desenvolvidas pelas monitoras voluntárias. Por esse motivo, iniciamos com questões sobre fatos (GIL, 2021), com dados concretos de identificação das monitoras para traçar um perfil das voluntárias. Em seguida, analisamos a relação das atividades propostas com o desenvolvimento da linguagem escrita dos autistas atendidos por elas, contemplando questões sobre os estágios da pré-escrita e descrevendo as estratégias didáticas utilizadas para execução das atividades.

## **Análise dos dados**

O questionário foi enviado, de forma privada, às três monitoras através do *WhatsApp* e as respostas foram obtidas, no período de 26 a 27 de dezembro de 2021, por meio do preenchimento no *Google Forms*. Totalizou-se 100% de participantes. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado na seção 1. As dúvidas sobre entendimento das questões foram esclarecidas de forma privada por meio do *WhatsApp* disponibilizado pela pesquisadora.

Na sessão 2, as monitoras responderam três questões de dados gerais: nome, endereço e idade. Essas questões, por terem caráter documental, não serão apresentados, portanto, como dados da pesquisa.

As análises dos resultados discorrem sobre duas questões abertas sobre avaliação e desenvolvimento dos precursors de linguagem no trabalho desenvolvido por cada uma delas no Projeto de alfabetização da AMA Cariri. A primeira questão é sobre como as monitoras avaliam os precursors de linguagem e as habilidades de leitura e escrita dos seus aprendentes autistas. As respostas foram:

**Monitora 1** - “planejamento motor, habilidades de linguagem, organização e questões sensoriais. A coordenação motora fina e grossa. Avaliaria através da observação com atividades propostas que irá observar a criança no brincar, explorar, reconhecer, na forma de se expressar”.

**Monitora 2** - “Logo no início, alguns demonstraram dificuldade de interação com os monitores. Alguns dos aprendentes sentiram dificuldade em falar ou fazer algumas atividades pois passaram um tempo sem ter contato com outras pessoas além dos seus familiares, em outros casos, os aprendentes que já eram de uma turma antiga, conseguiram interagir mais com todos no projeto, foram notáveis também os casos de um pequeno grupo de autistas que não conseguiam olhar nos olhos tanto dos monitores como também dos familiares mas conseguiam realizar as atividades propostas por meio da utilização de músicas, brincadeiras, massinha de modelar, pinturas com tinta guache e giz de cera, uso de brinquedos feitos com objetos reciclados”.

**Monitora 3** - “Alguns deles realizam as atividades sugeridas, obedecendo a todos os comandos nos jogos e brincadeiras, alguns ainda ficam quietos na deles, mas mostram interesse prestando atenção nos vídeos das músicas e brincadeiras que são trabalhados com eles fazendo algum movimento ou demonstram interesse pelo sorriso ou olhar, sempre demonstram se estão gostando ou não do que trabalhamos com eles”.

De acordo com as respostas acima, observamos que existe uma preocupação das monitoras em avaliar os autistas do projeto de alfabetização, utilizando diferentes materiais para atrair a atenção e desenvolver as atividades com qualidade. Porém, sentimos que há uma necessidade de um material mais específico, que pudesse contribuir e facilitar esse processo de acolhida, reconhecimento e desenvolvimento das habilidades.

Outrossim, a diversidade do espectro é reafirmada e é motivo de continuidade de estudos e ampliação de ferramentas e metodologias que possam suprir as necessidades e orientar por caminhos distintos. Mas, o objetivo comum é, certamente, apoiar as pessoas com TEA e as suas famílias para, juntos, aplicarem as atividades da melhor forma, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita deste público, cada vez mais diversificado.

Na questão seguinte, ao questionarmos quais ações são realizadas para desenvolver as habilidades não adquiridas, obtivemos as seguintes respostas:

**Monitora 1** - “Propor atividades lúdicas que trabalhe todos os quesitos, rasgar papel, colagem, pintura, massinha de modelar, dentre outras”.

**Monitora 2** - “Nesses casos, são criadas atividades e brincadeiras adaptadas, por meio de apostilas com tarefas desenvolvidas de acordo com as características individuais dos aprendentes, nessas apostilas são despertados maior interesse quando utilizamos personagens nos quais o aprendente demonstra gostar mais, personagens sendo de desenhos animados, revistas ou livros. Com relação as brincadeiras, utilizamos também meios que despertem os interesses dos aprendentes com personagens, brinquedos favoritos ou reciclados, de acordo com a preferência do aluno”.

232

**Monitora 3** - “As ações que realizamos são jogos, brincadeiras com massinhas de modelar, os materiais utilizados são adaptados através de uma entrevista com as mães, onde elas nos falam do interesse deles por alguma coisa, ou o que eles gostam muito, o que eles já sabem, através disso observamos o nível de cada um para trabalharmos na adaptação dos materiais que serão utilizados com eles, orientamos as mães de como utilizar esses materiais com os seus filhos de forma que despertem o interesse deles pelo material, orientamos que elas usem cores que chamem atenção deles ou brinquedos, animais, o espaço que eles se sintam a vontade para realizar as atividades”.

Analisando as respostas das três monitoras, percebemos que há um objetivo comum entre elas, relacionado à adaptação dos materiais e às atividades que são propostas. Notamos que existe a preocupação em identificar o que a pessoa com autismo gosta, preparar o espaço para melhor acolhê-la e planejar a atividade de forma que se consiga obter e manter a atenção do aluno, pontos fundamentais para o desenvolvimento do vínculo entre o aprendente e a monitora, para a qual, sem essa base, não seria possível acessar as habilidades do indivíduo com TEA e proporcionar o seu aprimoramento.

### Considerações finais

Promover uma educação inclusiva para pessoas com deficiência (PCDS) e em especial o Transtorno do Espectro Autistas (TEA) requer um processo de mediação mais comprometido, capaz de desenvolver práticas educativas, adaptações e maneiras de fazer que vão além do conteúdo curricular, promovendo constantes reflexões das práticas e ações. Nas últimas décadas, o TEA tem sido discutido cada vez mais no meio acadêmico, científico e nos espaços escolares. As famílias, a cada dia mais, procuram empoderar-se desse saber científico e das leis que são a base dos seus direitos e dos seus filhos.

Nessa perspectiva, o estudo desenvolvido com mães e monitoras do Projeto de Alfabetização da AMA Cariri enfoca a relevância do uso de um método e de uma metodologia apropriada, que valorize as potencialidades individuais e possibilite o desenvolvimento da leitura e da escrita em pessoas com o diagnóstico de TEA.

A concretização da pesquisa foi norteadora e de grande importância para serem percebidas as dificuldades e mapeados os desafios enfrentados no processo de alfabetização das pessoas com TEA. Também, o quanto foi gratificante a realização dessas práticas educativas por poder fazer parte e ver famílias fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem de autistas, que futuramente desenvolverão, com maior autonomia, suas capacidades de ler e interpretar o mundo.

A coleta de dados foi bastante fácil, visto que a AMA Cariri mantém uma escrituração favorável, no que tange às ações institucionais, sobretudo em relação ao Projeto de Alfabetização. Quanto à aceitação e participação da pesquisa por parte das monitoras do Projeto de Alfabetização, foram muito gratificantes o envolvimento e a disposição voluntária destas pessoas, que não colocaram obstáculo nenhum, interagiram, tiraram dúvidas e todas responderam, com muito zelo, aos questionamentos desta pesquisa.

Além disso, pudemos acompanhar a produção dos materiais didáticos, adaptados pelas monitoras, para serem usados no Projeto de Alfabetização. Apesar de serem produzidos por meio de materiais de fácil acesso e de baixo custo, destaca-se a criatividade, a objetividade e a facilidade de conseguir transformar tais produtos em ferramentas que contribuem para a aquisição da leitura e da escrita de pessoas com autismo.

Entendemos que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, considerado no Brasil e em grande parte do mundo como uma deficiência que compromete principalmente o comportamento, a interação social e a comunicação, em vários níveis e formas. Trabalhar esses comportamentos por uma equipe especializada, portanto, é o que vai mudar o prognóstico do desenvolvimento de cada um, não obstante, tratamos de um espectro com vários níveis de comprometimento que, sobremaneira, podem tornar-se fatores limitadores.

Ademais, as intervenções feitas no Projeto de Alfabetização da AMA Cariri contribuem significativamente para a evolução positiva das pessoas assistidas. Entretanto, o acompanhamento terapêutico e medicamentoso adequado continua sendo indispensável ao desenvolvimento adequado e eficiente, como forma de minimizar, ao máximo, as dificuldades que autistas encontram para a vida em sociedade.

Por fim, o autismo tem sim variadas formas de ser. Porém, essas pessoas fazem parte de um mesmo mundo e um mesmo contexto social. Portanto, assim como a sociedade pode as ensinar, também podemos aprender muito com elas. Não tratamos de querer mudar o nível autismo, mas de trabalhar com as pessoas com esse espectro as formas de melhor se relacionar, de estar e de fazer parte de um mesmo mundo comum a todos, ainda que com suas diferenças.

## Referências

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206108>.

BRAGA, Wilson Cândido. **Azul e de todas as cores**: Guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL, **Lei Berenice Piana**. Nº 12.764, Brasília, 2012.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão-LBI**, LEI Nº 13.146, 06 de julho de 2015.

BRASIL, **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. - Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: [http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos\\_da\\_filosofia/convite.pdf](http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf).

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2013.

ESTATUTO SOCIAL, **AMA CARIRI**, Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri. Missão Velha-CE, 2015.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Sousa. **Os estágios que constituem a história da pré-escrita**: reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. Horizontes- Revista de Educação, Dourados, MS, n. 1, v. 1, janeiro a junho de 2013.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 7. Ed. - São Paulo: Atlas, 2021.

JUNIOR, F. P. Autismo e a nova CID-11. **Revista Autismo**. São Paulo. Ano VII, N15, P. 34-37, dezembro, 2021.

MACHADO, A. M. M. R. **TEA na rede pública de ensino Missão Velha (CE)**: mapeamento. In: ARAUJO, O. H. A. **Do contexto literário à reflexão sobre a educação na contemporaneidade**: a educação em mosaico. Editora CRV, p. 199-210, 2017.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência, da antiguidade ao início do século XXI**, Mercado letras, Natal-RN, 2015.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores associados dos, 2013. Disponível em: [formacaodoce.te.files.wordpress.com](http://formacaodoce.te.files.wordpress.com).

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PRELOCK, Patricia J.; NELSON, Nickola Wolf. Language and communication in autism: an integrated view. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22284798/>. **Pediatr. Clin. North Am.** 2012 Feb;59(1):129-45, xi DOI: 10.1016/j.pcl.2011.10.00.

PRESTES, Clarisse. Musicoterapia: estudo de caso de uma criança autista, **XVII Encontro nacional a ABEM**, São Paulo: 2008.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, T. L. **A perspectiva de inclusão e a singularidade de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/01/a-perspectiva-de-inclusao-e.html>.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Alfabetização de alunos com TEA**. Rio de Janeiro: 1ª ed. E-NUPEES editora, 2018.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. **Conceitos de Vygotsky no Brasil**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300007>.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares**. Rio de Janeiro: saraiva, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliênine Rietch.



# A história das pessoas com deficiência: dos povos primitivos ao Século XX, uma contextualização com o autismo

*Frank Lane Macêdo Machado<sup>1</sup>*

*Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado<sup>2</sup>*

*George Pimentel Fernandes<sup>3</sup>*

## Introdução

Antes de apresentarmos a história das pessoas com deficiência (PcDs), faremos uma breve contextualização para melhor compreender o processo e seus desdobramentos, afunilando até chegarmos no Transtorno do Espectro Autista (TEA), também chamado de autismo.

Para acompanhar uma linha de raciocínio mais adequada além do site [autismoaerialidade.org](http://autismoaerialidade.org), buscamos o apoio de Martins (2015) e Machado (2014) na reconstrução fragmentada e lógica dos acontecimentos contextualizados com a época em que ocorreram. Procuramos alinhar o contexto cultural, econômico e religioso de predominância em cada momento e percebemos o quanto as PcDs eram vítimas de discriminação, desprezo, desrespeito e crenças infundadas, mas, que em cada reconstrução, permeadas de valores de uma sociedade que existiu e se justificou nessas práticas, que alienou a grande maioria da massa e amordaçou os poucos divergentes, que concordavam com as crenças e atitudes daquele tempo. Portanto, vamos começar pelos vestígios mais antigos do homem, ainda primitivo, nossos ancestrais, passaremos pelos povos egípcios, os gregos, um pouco da antiga Babilônia, os romanos e assim, seguiremos nas consequentes etapas da história da humanidade, abordando características de como viviam e como eram tratadas as PcDs, quais direitos dispunham e como eram explorados. Passaremos pelo surgimento do cristianismo, idade média e seguiremos à modernidade.

Com um pouco mais de detalhes exploraremos o século XX. Neste, o conceito de PcDs<sup>4</sup> se fortalece e organizações sociais coletivas nascem; contestação de conceitos e valores e implementação de leis e direitos universais, coletivos

1 MACHADO, Frank Lane Macêdo-Mestrando em Educação pela URCA; Licenciatura Plena em Geografia, URCA 2002; Especialista Geografia e Meio Ambiente-URCA 2009; Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Ceará-CAED/UFJF 2011; Especialista em Saúde Mental com ênfase em TEA-INESP 2017; Professo da Rede Estadual do Ceará-Ensino Médio - SEDUCE/CE de 2005 aos dias atuais; Vice-Presidente/ fundador da Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri- AMA Cariri. 2015 aos dias atuais. franklanehott@gmail.com.

2 MACHADO, Ana Moésia Magalhães Ribeiro -Ma. em Educação pela URCA; profissional de Educação Física, UFPB-2001; Especialista em educação especial, UVA-2006; Professora de Educação Física do ensino fundamental-Juazeiro do Norte-2006 aos dias atuais; Funcionária pública da Secretaria municipal de saúde com lotação no CAPS em Missão Velha-2008 aos dias atuais; Presidente/ fundadora da Associação de Pais, Amigos e Profissionais dos Autistas do Cariri- AMA Cariri. 2015 aos dias atuais. moesia-mv@hotmail.com.

3 FERNANDES, George Pimentel- Doutorado em Educação pela UFRN-2004; Mestrado em Educação pela UFPB-1998; Licenciatura em pedagogia pela UECE-1985; Professor do Mestrado em Educação da URCA (Orientador). pimentelcrato@gmail.com.

4 PCD (Pessoa com Deficiência): Segundo a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, esta é a forma correta de se denominar aqueles que possuem qualquer tipo de deficiência, na medida em que não impõe qualquer tipo de discriminação, preconceitos ou barreiras denominativas, que transmitam uma imagem negativa ou inferiorizada destes indivíduos na sociedade. A convenção realizada teve o intuito de afastar qualquer termo pejorativo, permitindo um novo entendimento da sociedade em relação a esta parcela da população e uma maior inclusão especialmente no mercado de trabalho, onde já existem determinações obrigatórias sobre o assunto na composição do quadro de funcionários.

e individuais são frutos deste século. Entretanto, antes deste, veremos argumentações em relação ao conceito de exclusão/inclusão no tópico “Conceito de exclusão/inclusão” onde experienciaremos, em um sentido amplo, que o termo inclusão passa a andar em comunhão com as lutas dos PcDs, mesmo que em muitos momentos as instituições e a própria sociedade destoem estes conceitos e suas correlações que também nascem imbricadas a partir dos conflitos do século XX.

Os acontecimentos históricos e os direitos das pessoas com deficiência não estão separados ou dissociados, mas, fazem parte da evolução natural da sociedade, de suas consequentes mudanças, interesses coletivos e particulares.

## **As diferentes formas como eram tratadas as pessoas com deficiência no desenrolar do tempo histórico**

Segundo ORRÚ (2012: 17-18), autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. É um termo usado dentro da psiquiatria, por denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. Variadas são as formas de denominação do autismo, vejamos: autismo puro, núcleo autístico, autismo primário, autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros. Podemos desta forma perceber que há uma complexidade da deficiência que assume variações distintas, características comuns, entretanto, associadas aleatoriamente em determinados padrões, ou seja, acontece na forma de um espectro.

238

Analisando estas condições podemos notar como é complexo o diagnóstico e o tratamento, bem como, o prognóstico no autismo<sup>5</sup>. Imagina isso no decorrer do processo histórico e das subdivisões da história da vida humana, como essas pessoas com autismo e tantas outras deficiências eram tratadas.

### **O homem primitivo**

De acordo com a Fundação José Luiz Egydio Setúbal (Entre 2015 e 2020), a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era praticamente impossível. Além dos obstáculos impostos pelo ambiente, essas pessoas eram grandes desafios para o grupo que teria de prover o seu sustento e defesa, fato que colocaria a todos em risco. Naquele tempo só os mais fortes sobreviviam. Os indivíduos que nasciam com deficiência eram comumente descartados, sacrificados ou deixados à própria sorte, abandonados em condições às quais, jamais sobreviveriam.

### **Os Egípcios**

As pessoas com nanismo, por exemplo, não tendo qualquer impedimento físico eram qualificados a desenvolver seus papéis sociais e econômicos. Dançarinos e músicos eram atividades comuns aos anões que, ao seu modo, eram inclusos na vida social e participavam da comunidade, ainda que sofressem preconceitos e diversas formas de estigmas.

5 Autismo - polarização privilegiada do mundo dos pensamentos, das representações e sentimentos pessoais, com perda, em maior ou menor grau, da relação com os dados e as exigências do mundo circundante. Autismo, do grego *autós*, significa “de si mesmo”. Esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911.



O Egito Antigo, por muito tempo chamado de Terra dos Cegos pois, constantemente o seu povo era contaminado de infecções oculares e, muitas delas levam à cegueira (FUNDAÇÃO JOSÉ LUIZ EGYDIO SETÚBAL, [entre 2015 e 2020]).

## Os Gregos

Segundo SANTOS (2011), na Grécia, os filósofos Platão no livro A República (Livro IV, 460 c) e Aristóteles no livro A Política (Livro VII, 1335 b), trataram do planejamento das cidades gregas indicando que as pessoas nascidas “disformes” deveriam ser eliminadas. A eliminação era por exposição ou abandono ou, ainda, atiradas do “aprisco” de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos (GUGEL, 2007).

## A Babilônia

Para Martins (2012, p. 19), o Código de Hamurabi, uma coleção de lei criadas no século XVIII a.C., Khammu-rabi-rei da Babilônia, governou uma confederação de cidades-Estado que constituíram o mais antigo conjunto de leis. Com 281 leis está exposto no museu de Louvre, em Paris. Previa como punição para certos crimes amputações de partes do corpo tais como, mãos, dedos, língua, orelhas, olhos. Observamos então que a prática da mutilação física era comum entre povos antigos, sendo as amputações correspondentes aos sinais utilizados para informar a todos que aquela pessoa era criminosa, escravo ou traidor. Percebe-se então que a deficiência, era associada à maldade, ao pecado e a corrupção. Esta condição perdurou por muito tempo e causou prejuízos incalculáveis. Os mutilados, ou marcados eram excluídos da sociedade, marginalizados da mesma maneira que as pessoas com deficiência.

239

## Os Romanos

Os romanos da Antiguidade tratavam as pessoas que nasciam com deficiência de forma dura e não amistosa. As suas leis permitiam aos pais matarem os filhos nascidos com deformidades físicas, por meio do afogamento. Era prática comum os pais abandonarem seus filhos disformes em lugares sagrados. Deixá-los à própria sorte seria uma forma de entregar aos deuses a decisão se deveriam ou não viver.

Foi no auge das conquistas romanas no império de César, que legiões de soldados vitimados no combate sofriam amputações em batalha, apesar do precário sistema de atendimento de emergência. As mutilações da guerra davam uma nova forma de vida aos que conseguiam sobreviver, entretanto, as condições para o trabalho e o sustento ficavam na dependência dos familiares. Quando não tinham família eram abandonados à própria sorte.

O cristianismo surge envolto ao Império Romano. O amor, a caridade e a fraternidade entre as pessoas, base da nova doutrina que desafiava as estruturas de poder da época, confortava as classes menos favorecidas. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Apesar da perseguição sofrida pelos cristãos, conseguiram grandes modificações das práticas romanas a partir do Século IV, período em que surgem os primeiros hospitais de caridade que serviram a abrigar pessoas com deficiência e indigentes e mutilados da guerra. A religião e as crenças sempre foram fortes na determinação de como deveriam ser tratados os diferentes. Com as novas concepções do cristianismo um novo momento na história das pessoas com deficiência passa a ser contado, mas, ainda longe de conseguirem direitos e uma vida plena e digna.

Segundo Gugel (2007), as constituições romanas do Imperador Leão III havia a previsão da pena de vazar os olhos ou amputar as mãos dos traidores do Império. Há registros de que os índices de criminalidade baixaram. Esta pena foi praticada até a queda do Império Romano e continuou sendo aplicada no Oriente. Se tais penas eram a pu-

nição para quem cometeu crimes, os que nasciam acometidos de uma deficiência eram considerados pecadores, pessoas punidas por pecados os quais deveria pagar nesta vida. A deficiência era a sua punição ou pena, assim como a lei romana o fazia aos criminosos.

## O mundo medieval

Do fim do Império Romano (Século V, ano 476) a Queda de Constantinopla (Século XV, em 1453). Marcado por condições de vida e de saúde das pessoas abaixo de uma qualidade mínima para subsistência. Para Gugel, o nascimento de pessoas com deficiência era um castigo de Deus. Cercados pela falta de informação e pelas crenças religiosas influenciadas por muitas culturas, acreditavam que deficiência era um castigo, mas, havia supersticiosos que preferiam crer que possuíam poderes especiais, podendo ser feiticeiros ou bruxos. Na era da escuridão do mundo medieval, os seres humanos viviam envoltos em rituais e crenças variadas, havia diferentes formas de tratamento às pessoas com deficiência e, os menos articulados, com pouco conhecimento eram maltratados. Para ser considerado um bruxo ou feiticeiro era necessário usar persuasão, conhecer o grupo em que vivia, suas aspirações e fantasias. Apoderando-se desses conhecimentos o disforme passava a ser respeitado e aceito, muitas vezes temido, inclusive.

## A modernidade

A modernidade, período que sucede a extrema ignorância da idade média, no florescer de novas ideias do renascimento. Segundo Gugel, a partir do ano de 1453 (Século XV), tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, até 1789 (Século XVIII) com a Revolução Francesa. O período mais evidenciado vai até o Século XVI, com o Renascimento das artes, da música e das ciências, revelando grandes transformações, marcadas pelo humanismo (GUGEL, 2007).

Nesta passagem do tempo histórico da humanidade vários acontecimentos podem ser citados tais como: a) Gerolamo Cardomo (1501 a 1576), médico e matemático inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever; b) Em 1620 na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1633), escreveu sobre as causas das deficiências auditivas e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e de gritos para ensinar alunos surdos; c) Na Inglaterra John Bulwer (1600 a 1650), defendeu um método para ensinar aos surdos a leitura labial, além de ter escrito sobre a língua de sinais; d) Método cirúrgico para amputações: Ambroise Paré (1510-1590), médico francês do Renascimento, atendia no campo de batalha. Aperfeiçoou os métodos cirúrgicos para ligar as artérias, substituindo as cauterizações com ferro em brasa e com azeite fervente. Foi grande a sua contribuição na criação de próteses; e) Morte por afogamento às pessoas com deficiência mental: No Século XV o Príncipe de Anhalt, na Alemanha saxônica, desafiou publicamente o reformador religioso Martinho Lutero, não cumprindo sua ordem de afogar crianças com deficiência mental. Lutero afirmava que estas pessoas não possuíam natureza humana e eram usadas por maus espíritos, bruxas, fadas e duendes; f) Os Séculos XVI e XVII em toda a Europa foram marcados pela massa de pobres, mendigos e pessoas com deficiência. Alguns verdadeiros, muitos falsos, reuniam-se em confrarias (organizações). g) Durante os séculos XVII e XVIII houve grande desenvolvimento no atendimento às pessoas com deficiência em hospitais. Havia assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras e para pessoas cegas e surdas; h) Philippe Pinel (1745-1826) explicou que pessoas com perturbações mentais devem ser tratadas como doentes, ao contrário do que acontecia na época, quando eram tratados com violência e discriminação (GUGEL, 2007).

O Século XIX, ainda com reflexos das ideias humanistas da Revolução Francesa, ficou marcado na história das pessoas com deficiência. Finalmente se percebia que elas não só precisavam de hospitais e abrigos, mas, também, de atenção especializada.

É nesse período que se inicia a constituição de organizações para estudar os problemas de cada deficiência. Difundem-se então os orfanatos, os asilos e os lares para crianças com deficiência física. Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha.

Napoleão Bonaparte determinava expressamente a seus generais que reabilitassem os soldados feridos e mutilados para continuarem a servir o exército em outros ofícios como o trabalho em selaria, manutenção dos equipamentos de guerra, armazenamento dos alimentos e limpeza dos animais. Nasce com ele a ideia de que os ex-soldados eram ainda úteis e poderiam ser reabilitados. Neste contexto, ainda não vislumbram as mesmas ideias para as pessoas com deficiência, a possibilidade de trabalho e utilidade (GUGEL, 2007).

Essa atitude de reabilitação foi assumida em 1884 pelo Chanceler alemão Otto Von Bismark, admitiu a lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho. No Brasil, por insistência do Imperador Dom Pedro II (1840-1889), seguia-se o movimento europeu e era criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o Imperador, apoiando as iniciativas do Professor francês Ernest Huet, funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES) que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias.

Percebemos então que, o cuidado com os surdos e os cegos despontam na modernidade como pioneiros frente à luta das PcDs, em especial a partir do século XIX e que, nesta mesma época, no Brasil império, já se começa a organização de instituições filantrópicas, muito embora ligadas e subordinadas ao governo, mas que já tratavam de cuidar e proteger essa parcela da população, mesmo que sem um objetivo mais aprimorado de reabilitação e inclusão social a exemplo dos mutilados da guerra. Entretanto, é o começo de um novo olhar sobre as diferenças e sobre o enraizamento das discussões sobre o assunto, sobre as práticas de desprezo e abandono às quais sofreram PcDs que viveram em contextos anteriores (ROCHA, 2022).

## Conceito de exclusão/inclusão

A inclusão<sup>6</sup> da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, bem como na sociedade, entendida como um processo resultante da evolução histórica, calcada nos direitos humanos, constitui uma responsabilidade de todos, tornando-se cada vez mais necessária a educação escolar de qualidade, com profissionais preparados e inteirados das leis mas, não só delas, fazendo-se necessário conhecer as particularidades de cada PcD e receber treinamento adequado para que possa fazer intervenções capazes de promoverem melhorias. Entretanto, isso não é um conceito de longe, firmou-se com duras lutas e a pouco tempo.

A ausência de capacitação profissional gera grandes dificuldades para quem precisa do serviço especializado, de um ensino qualificado e inclusivo, de um tratamento preciso na saúde, capaz de intervir, acompanhar e possibilitar a conquista da autonomia<sup>7</sup> e desenvolvimento continuado. No mesmo sentido podemos dizer que

6 Inclusão - É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. O que é a *inclusão de PcD* em uma empresa? A *inclusão* de pessoas com deficiência em uma empresa é um caminho para permitir que as habilidades e as competências profissionais do indivíduo possam ser utilizadas pelo mercado

7 Autonomia-capacidade de governar-se pelos próprios meios; *Autonomia* significa o único modo de sair da menoridade, agir com liberdade moral e intelectual, no sentido de a *autonomia* não ser apenas aquela em que cada um consegue executar determinadas tarefas e habilidades, mas no pleno sentido de tomar decisões como sujeitos plenos e conscientes de seus direitos e deveres.

as famílias que não dispõem de instrução ficam à margem do processo de transformação estrutural e aquém dos direitos que poderiam ser delas. O desconhecimento inibe o poder de se auto representar, de defender com propriedade os seus interesses, dos seus dependentes e, tudo isso, é fruto de um processo educacional histórico que segrega e classifica, que marginaliza e impõem desafios e limites.

Para Facion (2012, p. 14), citando Castel (1997), o autor propõe uma explicação para essa categoria numa nova perspectiva de compreensão das áreas da vida social. Segundo ele, existe uma área de integração, na qual o indivíduo está amparado por um trabalho e mantém laços sociais estáveis que lhe permitem uma identidade profissional e social. Existe uma área de vulnerabilidade, na qual o indivíduo se encontra em situação de precariedade e instabilidade social, emocional e financeira, em que se situam os desempregados, os endividados, os sem-moradia. Quando tentamos perceber as condições de vida anteriores ao século XIX, essas características em parcelas maiores das populações são mais comuns, entretanto, não queremos dizer que não existam atualmente.

Ainda para o Dr. Facion (2012, p. 39), apoiado no pensamento de Kierkegaard, que o ser humano se determina em sua possibilidade. Logo, quando renunciamos à autoridade para a contingência, deixamos de exercer a maior habilidade por sermos humanos, que é a possibilidade. Assim, a possibilidade é a capacidade inerente ao ser humanos de escrever sua história em vez de ser determinado por ela, obviamente lutando pela satisfação de suas necessidades, citando (Heller, Fehér, 1998). Haja visto que a história humana é a luta pela satisfação das necessidades e da sobrevivência, também é a luta por posição e poder, por acomodação à qual a satisfação dos desejos, ambições e necessidades possam ocorrer. Por analogia, afirmamos que estes desejos, ambições e necessidades mudam como o desenrolar do tempo histórico, com as novas configurações de poder e da tecnologia em cada época e, assim também acontece com a exclusão/inclusão.

242

Falar em inclusão é também falar em exclusão<sup>8</sup>, uma não seria necessária sem a outra, uma não existiria sem a outra. Quando nos envolvemos no processo histórico e suas variações no decorrer do tempo, em especial com relação à educação e com veemência, a educação de pessoas com deficiência, percebemos que a exclusão dessas pessoas sempre foi algo muito presente, comum, sob justificativas as mais variadas e que serviram aos objetivos do poder, aos objetivos dos controladores do poder de cada época. Então, reescrever as formas de exclusão, procurar entender suas configurações é também uma forma de preocupação com a inclusão. Só os questionamentos apreendidos e suscitados na percepção da exclusão, da não aceitação e indignação sobre ela, é o que promovi as condições para de pensar e falar em inclusão.

As mudanças que ocorreram, as que vêm ocorrendo e ocorrerão, percebidas como frutos desse olhar sobre a exclusão, sobre a separação e a marginalização de seres humanos, pessoas que, dotadas de direitos e deveres, porém, desprovidas de condições materiais e vitimadas pelo sistema, cuja alternativa que lhes resta é a força de trabalho e a capacidade de resistência, sim, de resistir de formar organizada e articulada, promovendo as mudanças para sua e própria inclusão.

Entremos então no século XX e percebamos como ocorreram algumas mudanças, de fato, a maioria delas, as quais passaram a beneficiar as PcDs no mundo inteiro e no Brasil.

8 Exclusão: substantivo feminino. Ação ou efeito de excluir, de segregar, de deixar de fora. Em que há afastamento; segregação: ela foi alvo da exclusão dos colegas; exclusão social, política, financeira. Não inclusão de algo ou de alguém em; omissão: exclusão racial.

## O Século XX

O Século XX trouxe avanços importantes, as Tecnologias Assistivas (TA) puderam dar um maior suporte às PcDs. Cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, foram se aperfeiçoando. As associações coletivas ampliam suas atuações e se consolidam na promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Por volta dos anos de 1902 até 1912, cresceu na Europa a formação e organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência. Levantaram-se fundos para a manutenção dessas instituições, sendo que havia uma preocupação crescente com as condições dos locais aonde as pessoas com deficiência se abrigavam.

Segundo Fundação José Luiz Egydio Setúbal (entre 2015 e 2020), o termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos. Entretanto, para ORRÚ (2012: 19) Kenner diferenciava o distúrbio do grupo das esquizofrenias, discordando do que fora afirmado por Bleuler em 1911, por entender não se tratar de uma doença independente e, sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia [...] toda via, Kenner, desde o início, constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler.

Conforme Fundação José Luiz Egydio Setúbal (entre 2015 e 2020), o período da Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, em que os Impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano se batiam contra o Império Britânico, França, Rússia e ao final os Estados Unidos, foram anos de muitas incertezas, desafio e constantes aumentos dos preços. As crianças ficavam em abrigos cuidados por mulheres voluntárias e religiosas independente de terem deficiência. Suas mães precisavam trabalhar para suprir as necessidades da casa enquanto os homens estavam nos campos de batalha.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial os conflitos políticos não cessaram e, os países mergulharam em gigantesca crise financeira. No entanto, o desenvolvimento de procedimentos de reabilitação dos ex-combatentes, melhorou as técnicas e proporcionou avanços no conhecimento que mais tarde será usado para reabilitação de pessoas não apenas mutiladas, mas, com deficiência também.

Em 1919, o Tratado de Versailles consolidada a paz que, embora não tenha sido duradoura, foi importante para a criação do organismo internacional para tratar da reabilitação das pessoas para trabalho no mundo, inclusive das pessoas com deficiência: a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Franklin Delano Roosevelt, em 1933, Presidente dos Estados Unidos, com o programa político *New Deal*, procurou amenizar os efeitos da Grande Depressão adotando medidas de assistência social que favoreceram as PcDs. Roosevelt, era paraplégico, de forma discreta contribuiu para uma nova visão mundial de que a pessoa com deficiência, pode ter independência pessoal. Ele foi um exemplo de PcD que buscava vida independente, trabalho e remunerado.

De 1939 a 1945, a Segunda Guerra Mundial chocou o mundo pelas atrocidades provocadas liderada pelo alemão Hitler. O Holocausto eliminou judeus, ciganos e pessoas com deficiência. Estima-se que 275 mil adultos e crianças com deficiência foram mortos nesse período e, outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental foram esterilizadas em nome dos ideais da raça ariana pura (GUGEL, 2007).

Em 1943 o psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, publica a obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", descrevendo 11 casos de crianças com "um isolamento extremo desde o início da vida e um

desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância, e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco. No mesmo sentido, podemos perceber quando FERRARI (2012: 41-42) quando afirma:

No campo neurobiológico, todas essas pesquisas, voltadas para direções diversas, são estimuladas pelo desejo de encontrar uma etiologia somático-biológica para o autismo. Não colocaram em evidência, até o momento, uma ou algumas anomalias neurobiológicas que poderiam ser consideradas específicas do autismo infantil.

Aqui podemos perceber a dificuldade do diagnóstico pois, se dá de forma clínica, inteiramente pela observação, convívio e constatação de evidências subjetivas, mas, comuns nas pessoas com autismo. Conjunto de características que associadas de diversas maneiras apontam pelo diagnóstico positivo ou negativo.

Em 1944, Hans Asperger nasce em Viena, pesquisador austríaco escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, destacando a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção e, só em 1980, foi reconhecido como um pioneiro no segmento.

244

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo precisou se reorganizar. A Europa estava devastada, assim como os países aliados porque enviaram tropas para derrotar Hitler. As cidades exigiam reconstrução, as crianças órfãs precisavam de abrigo, comida, roupas, educação e saúde. Os adultos sobreviventes das batalhas tinham sequelas e precisavam de tratamento médico e reabilitação.

Com a Carta das Nações Unidas, criou-se a Organização das Nações Unidas-ONU, no ano de 1945 em Londres, visando encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Os temas centrais foram divididos entre as agências: ENABLE-Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância OMS - Organização Mundial da Saúde.

Em 1948, a comunidade internacional se reúne na nova sede da ONU, em Nova York, jurando solenemente nunca mais produzir as atrocidades como aquelas cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Os dirigentes mundiais decidem então reforçar a Carta das Nações Unidas, declarando em um só documento todos os direitos de cada pessoa, em todo lugar e tempo. Nasce a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É nesse tempo de reconstrução que as instituições voltadas para as pessoas com deficiência se consolidaram em todos os países, principalmente buscando alternativas para sua integração social e aperfeiçoamento das técnicas para ajuda às pessoas com deficiência física, auditiva e visual.

Em 1952 A Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, este manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais. Nesta primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.

Durante os anos 50, houve muita confusão sobre a natureza do autismo, e a crença mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). No entanto, nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Leo Kanner tentou se retratar e, mais tarde a teoria mostrou-se totalmente infundada. Entretanto, em 1968, segundo ORRÚ (2012: 20), acrescentou às suas considerações a necessidade do diagnóstico diferencial com deficientes mentais e afásicos. O diagnóstico diferencial é utilizado e defendido na atualidade para o autismo (deficiência) e muitas patologias, síndromes e transtornos.

A sociedade mundial continuou com seus propósitos de evoluir e assim fez, porém, marcada pela Guerra do Vietnã (EUA X Vietnã), que durou de 1959 a 1975. Nesse período muitas novas técnicas de guerra foram experimentadas, como as bombas químicas. Os movimentos pacifistas se intensificavam a pregação de paz no mundo (GUGEL, 2007).

Realizaram-se os primeiros jogos para atletas com deficiências, organizados nos moldes dos Jogos Olímpicos, em Roma em 1960, e ficaram conhecidos como Jogos Paralímpicos (GUGEL, 2007).

Em 1965, diagnosticada com Síndrome de Asperger, a norte-americana, psicóloga e zootecnista, Temple Grandin, cria a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo. Ela revolucionou as práticas de abate para animais e suas técnicas e projetos de instalação são referências internacionais. Além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais, Temple Grandin ministra palestras pelo mundo todo, explicando a importância de ajudar crianças com autismo a desenvolver suas potencialidades.

Em 1978 o psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: 1) Atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) Problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; 3) Comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; 4) Início antes dos 30 meses de idade.

Em 1980 a definição inovadora de Michael Rutter e o aumento do número de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a elaboração do *DSM-3*. Nesta edição do manual, o autismo é, pela primeira vez, reconhecido como uma condição específica assumindo uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). Este termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas.

Em 1981 a psiquiatra inglesa Lorna Wing desenvolve o conceito de autismo como um espectro e cunha o termo Síndrome de Asperger, em referência à Hans Asperger. A forma como o autismo era considerado sofreu uma revolução, e sua influência se internacionalizou. Como pesquisadora e clínica, bem como mãe de uma criança autista, políticas mais adequadas para as pessoas com TEA e suas famílias. Fundou a National Autistic Society, juntamente com Judith Gold, e o Centro Lorna Wing.

Em 1988, sucesso de bilheteria, *Rain Man*, filme comercial a caracterizar um personagem com autismo, muito embora considerado fundamental para aumentar a conscientização e sensibilizar a opinião pública sobre autismo, contribuiu para a interpretação equivocadas de sobre o TEA, a exemplo da falsa informação que todos possuem habilidades “savant” ou savantismo (disfunção cerebral rara em que a pessoa apresenta aptidões altamente desenvolvidas para determinadas áreas, porém, não em todas).

Conforme a Fundação José Luiz Egydio Setúbal (entre 2015 e 2020) em 1994 Novos critérios para o autismo foram avaliados em um estudo internacional multicêntrico, com mais de mil casos analisados por mais de 100 avaliadores clínicos. Os sistemas do *DSM-4* e da *CID-10* (*Classificação Estatística Internacional de Doenças*) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. A Síndrome de Asperger é adicionada ao *DSM*, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

## Considerações finais

Percebemos que há uma complexidade da deficiência, autismo, que assume variações distintas, características comuns, entretanto, associadas aleatoriamente em determinados padrões. Ou seja, acontece na forma de um espectro.

Durante as épocas anteriores aos séculos XIX e XX, muito pouco mudou a vida e forma como as pessoas com deficiência eram tratadas. É na modernidade que se começa a contestar as velhas prática e iniciar a apresentação de soluções para amenizar as dificuldades dessas pessoas e suas famílias, assim como, a sua participação efetiva na sociedade.

Percebemos então que, o cuidado com os surdos e os cegos despontam na modernidade como pioneiros frente à luta das PcDs, em especial a partir do século XIX e que, nesta mesma época, também acontece no Brasil império. É o começo de um novo olhar sobre as diferenças e sobre o enraizamento das discussões sobre as PcDs, sobre as práticas de desprezo e abandono às quais sofreram os que viveram em contextos anteriores.

As famílias que não dispõem de instrução ficam à margem do processo de transformação estrutural e aquém dos direitos que poderiam ser delas. O desconhecimento inibe o poder de se auto representar, de defender com propriedade os seus interesses, dos seus dependentes e, tudo isso, é fruto de um processo educacional histórico que segrega e classifica, que marginaliza e impõem desafios e limites.

O século XX é recheado de acontecimentos catastróficos e que provocaram mudanças profundas no pensamento humano, nas tecnologias e na sociedade. As barbaridades acontecidas nesta fase da história deram rumos aos quais nunca se concebeu antes em relação às pessoas com deficiência.

## Referências

ARAUJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. A efetividade (ou a falta de efetividade) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018.

Assembleia Geral da ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris.

Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php); Acesso em: 24 abr. 2022.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.



GUGEL, Maria Aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

Fundação José Luiz Egydio Setúbal. **O que é autismo: marcos históricos**. [S. L.], Online [entre 2015 e 2020]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos>. Acesso em: 15 maio 2022.

ROCHA, Célia Regina da Silva. **Distúrbios do Desenvolvimento**. Material teórico, Campus Virtual Cruzeiro do Sul, p. 14-14, 15 maio 2022.

SANTOS, Francisca Edinalda Lima dos. **Avaliação da política de emprego para pessoa com deficiência no município de Maracanaú-CE**. 2011. 22 p. dissertação (Mestrado Profissional de Avaliação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. [organizador]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Inclusão Escolar.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil: o que é e como tratar**. 4ª edição. São Paulo: Paulinas 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2015.



# As escolas de ensino profissionalizante do Estado do Ceará compreendidas por meio das práticas espaciais

Róbinson de Souza dos Santos<sup>1</sup>  
Emerson Ribeiro<sup>2</sup>

## Introdução

A década de 1990 no Brasil representou para o capitalismo globalizado um momento oportuno de reestruturação, ainda em curso, dos setores basilares da sociedade sob o objetivo de ampliar a produção do capital. Dentro dessa perspectiva, consideramos que a estrutura educacional, principalmente representada pelas escolas profissionalizantes tornou-se uma organização fundamentalmente estratégica não apenas pela funcionalidade do ensino, mas sim, pela intrínseca relação com a dinâmica do mercado.

Entendemos que essa dinâmica de reestruturação econômica que está se manifestando nas escolas no período atual é fruto da introdução do modo de produção Toyotista,<sup>3</sup> com seus sistemas de gerenciamento orientados por técnicas de flexibilização que, desde a década de 1950, geraram contínuas mudanças significativas nas perspectivas do técnico, científico e no capital humano, obviamente de forma desigual (HARVEY, 2000).

Dentro dessa perspectiva, a educação passa a se intensificar como campo estratégico na produção do capital, pois, de acordo com o entendimento dos agentes de produção, é a partir dela que a formação específica para o exercício das funções do trabalho passará a ser um caminho mais curto nesse momento em que a condição estabelecida pelo mundo globalizado empurra as exigências do mercado para a sociedade, que também está globalizada de forma desigual (LAVAL, 2019).

Levando em consideração a concepção de globalização proposta por Milton Santos (1998), o período atual se configura como ápice da internacionalização do capitalismo por se tratar de um conjunto sistêmico, desigual e combinado das técnicas e das políticas que orientam o uso das técnicas em níveis distintos no tempo/espaço.

Essa intensificação, não obstante, nos leva a considerar diretamente as técnicas da produção e as políticas públicas do ramo da educação como fatores elementares da conjuntura atual brasileira. Pois a partir dessas duas dimensões é que o fortalecimento da educação profissional passou a vigorar como solução de reduzir a demanda de mão de obra nos setores econômicos do país.

1 Professor de geografia da rede pública do Estado do Ceará e mestre em educação pela Universidade Regional do Cariri, URCA. Orcid: 0000-0003-1828-7313.

2 Professor adjunto do departamento de Geografia e do Programa do Mestrado Profissional em Educação, MPEDUda Universidade Regional do Cariri, URCA.

3 A busca por modelos que apresentassem experiências inovadoras de produção espacial que reorganizasse o trabalho e dessem respostas mais rápidas, enxutas e flexíveis em acordo com a nova conjuntura macroeconômica dos países capitalistas, levou à adoção de um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, denominado modelo de acumulação flexível, ou ainda, modelo de reestruturação produtiva *toyotista* (PINTO, 2010).

No Estado do Ceará, esse modelo de escola implantada desde 2008 é composto por uma série de condicionantes que nos leva a fazer os seguintes questionamentos: quais critérios são relevantes dentro das instalações as EEEP's no território cearense? E qual a funcionalidade dessa modalidade escolar diante da crise no capitalismo contemporâneo? Houve, de fato, mudança significativa na relação entre escola e mercado desde a implantação das EEEP's no Estado?

Esses questionamentos nos parecem importantes para serem esclarecidos diante dos movimentos políticos, econômicos e sociais que deram suporte ao desenvolvimento do projeto em questão. Atribuído a isso, temos a propagação midiática e política feita pelos governos Cid Ferreira Gomes e Camilo Santana; a parceria entre o público e o privado; a estrutura curricular articulada com a dinâmica do mercado não somente em relação aos cursos técnicos, mas sim, a base diversificada composta pelas disciplinas obrigatórias como mundo do trabalho, projeto de vida, empreendedorismo, entre outros.

Para nos dar suporte na análise, optamos por utilizar o conceito de *práticas espaciais* adotado pelos geógrafos de formação na análise da dinâmica socioespacial em suas diferentes escalas e temporalidades.

A opção por esse conceito surge por dois motivos relacionáveis: primeiro pela ênfase do objeto de estudo referente à compreensão dessas instituições escolares no território cearense imbricadas nas perspectivas do domínio social e econômico; e o segundo pela amplitude do conceito, que não se esgota nas questões predominantemente econômicas, como foi, a princípio, abordado por Roberto Lobato Corrêa em 1992 no seu artigo *Corporação, Práticas Espaciais e Gestão do Território (1992)*.

Além de Corrêa (1992), o geógrafo Marcelo Lopes de Souza (2013) também estabelece *práticas espaciais* como conceito-chave para a análise da relação dialética da sociedade e do espaço geográfico dentro de uma perspectiva, podendo afirmar, mais sociológica do conceito em questão, fundamentada na teoria da ação social de Marx Weber.

Henri Lefebvre, outro teórico não menos importante e um dos pioneiros a designar o sentido social dialético ao objeto de estudo da geografia, isto é, o Espaço Geográfico, trouxe na sua obra intitulada *A Produção do Espaço/The production of space*, publicada em 1974 na França, a definição mais complexa do conceito de práticas espaciais por meio do desenvolvimento indissociável dos conceitos de *representação do espaço* e *espaço das representações*, que juntos com as práticas espaciais formulam em última instância a chamada tríade que se estabelece de formas inseparáveis, às vezes contraditórias e conflitantes (RANDOLPH, 2008).

Deste modo, entendemos que é possível articular como método explicativo o uso desse conceito dentro da dinâmica econômica e social manifestadas pelas práticas atribuídas às escolas técnicas e profissionalizantes do Estado do Ceará.

Destarte, a presente produção está dividida em duas partes: na primeira, trataremos de fazer uma breve contextualização e caracterização das Escolas Profissionalizantes, dando ênfase, sobretudo, aos processos de ordem interna e externa que se desenrolaram a partir da década de 1990. No segundo momento trataremos de compreender a organização das EEEP's no Estado do Ceará com base no conceito de Práticas Espaciais.

A relevância deste estudo não se resume a uma simples descrição organizacional, mas sim, tenciona uma alternativa conceitual em meio a tantas outras para uma melhor análise da instituição escolar, que antes de tudo é uma representação social de resistência.

## A criação e o papel das Escolas Estaduais de Ensino Profissional no Ceará

As reformas neoliberais que ocorreram nas duas últimas décadas do século XX, como o *Consenso de Washington* e a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, respectivamente, possibilitaram novas (re)organizações nos setores basilares dos países de economia emergentes, a mando das nações desenvolvidas e dos Organismos Internacionais provocando, em níveis desiguais, a precarização das políticas públicas e, conseqüentemente, da vida dos cidadãos.

Na ocasião, o Brasil se apresentou como nação compromissada em atender as principais exigências externas em prol da produção/acumulação do capital que demandava e ainda demanda uma produtividade cada vez mais flexível, condição essa que passaria a ser um problema, pois as defasagens estruturais no que se refere às atividades produtivas eram e continuam sendo empecilhos para a concretização das exigências impostas.

Não diferente de outros setores, no campo da educação as relações com as novas exigências estabelecidas pelo neoliberalismo refletiram mudanças significativas em relação ao currículo escolar e à didática, pois algumas modalidades de ensino, como o ensino profissionalizante, antes pouco valorizada, passaram a denotar interesses por parte da União, dos Estados, dos Municípios e da iniciativa privada.

O ponto de partida, entretanto, para formalizar as escolas de educação profissional no país se deu pela aplicabilidade de leis, decretos, pareceres portarias e resoluções Federais e Estaduais fundamentalmente específicas ao ensino técnico profissional.<sup>4</sup>

Nesse contexto, no Estado do Ceará, a partir de 2008 o governador Cid Ferreira Gomes (2007/2014) iniciou a instalação de uma das suas principais promessas de campanha voltadas para a educação, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ofertam de maneira integral as disciplinas regulares da base comum e a formação de cursos técnicos profissionais.

Atualmente há 131 EEEPs distribuídas em 111 cidades no território cearense, ofertando no total 52 cursos técnicos divididos em 13 eixos tecnológicos (Tabela 1).

As EEEPs são instituições que se diferenciam das outras modalidades escolares não somente pela estrutura curricular, didática e composição do quadro de professores, mas também pela sua estrutura física quando comparadas às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), que não recebe o mesmo tratamento por parte do governo do Estado. As EEEPs possuem um aparato mais moderno, com quadra esportiva coberta, vestuário masculino e feminino, laboratórios equipados para os cursos técnicos, laboratórios equipados de linguagens, de matemática, de física, química e biologia, laboratório de informática, elevador e rampa para cadeirantes, além de climatizadores em todos os ambientes fechados e a viabilização de três refeições diárias acompanhadas por nutricionistas, entre outros. No início da implantação das EEEPs houve a adesão e conseqüentemente adaptação das estruturas físicas de algumas escolas já existentes, chamadas de regulares, que foram escolhidas pela Secretaria da Educação com base em três critérios específicos: a) situadas em áreas de vulnerabilidade social; b) apresentação de indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las e c) possuírem condições mínimas necessárias à implantação (CEARÁ, 2015).

4 Dentre as normativas nacionais podemos citar: Lei Federal n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN); Decreto Federal n.º 5.154/2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN; Resolução Estadual n.º 413/2006 que regulamentou a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e de outras providências; Decreto Federal n.º 6.302/2007 que instituiu o programa Brasil profissionalizado; lei n.º 11.741/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; Lei Estadual n.º 11.788/2008, que dispõe sobre os estágios dos estudantes; Lei Estadual n.º 14.273/2008, que dispõe sobre a criação das EEEPs.

**Tabela1 - Eixos e Cursos Técnicos das EEEPS do Ceará**

<b>EIXOS</b>	<b>CURSOS TÉCNICOS</b>						
Ambiente e saúde	Enfermagem	Estética	Massoterapia	Meio ambiente	Nutrição e dietética	Saúde bucal	
Controle e processos industriais	Automação industrial	Eletromecânica	Eletrotécnica	Fabricação mecânica	Manutenção automotiva	Mecânica	
Desenvolvimento educacional e social	Secretaria escolar	Tradução e interpretação de libras	Instrução de libras - experimental				
Gestão e negócios	Administração	Comércio	Contabilidade	Finanças	Logística	Secretariado	Transações Imobiliárias
Informação e comunicação	Informática	Redes de Computadores					
infraestrutura	Agrimensura	Desenho de Construção Civil	Edificações	Portos			
Militar	(Não há cursos ofertados)						
Produção alimentícia	Agroindústria						
Produção cultural e design	Design de Interiores	Modelagem do Vestuário	Multimídia	Paisagismo	Produção de Áudio e Vídeo	Produção de Moda	Regência
Produção industrial	Biotecnologia	Móveis	Petróleo e Gás	Química	Têxtil	Vestuário	
Recursos naturais	Agricultura	Agronegócio	Agropecuária	Aquicultura	Fruticultura	Mineração	
Segurança	Segurança do Trabalho						
Turismo, hospitalidade e lazer	Eventos	Guia de Turismo	Hospedagem				

**Fonte:** Célula de Desenvolvimento Curricular e do Ensino Técnico (CEDET, 2021).

Houve também escolhas criteriosas em relação aos cursos técnicos que seriam ofertadas nas cidades, de acordo com características socioeconômicas singulares analisadas pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Planejamento Econômico do governo.

A escolha dos cursos se deu em função das características socioeconômicas dos municípios inicialmente contemplados, em diálogo com os projetos estratégicos do governo estadual no que se refere ao desenvolvimento econômico e produtivo do Ceará. Esse critério continua a ser considerado na criação de novos cursos (CEARÁ, 2015, on-line).

Deste modo, as ofertas de cursos técnicos não são aleatórias, pois corresponde como um projeto de governo com um ideal de formação técnica voltada a preencher as necessidades de atividades econômicas diversificadas, assim como, tentam transparecer a profissionalização como uma alternativa favorável à emancipação, ou melhor, autonomia precoce dos jovens egressos.

Todavia, enquanto o governo estadual estabelece prioridades econômicas na instalação das EEEPs como forma de reduzir as disparidades sociais, a desigualdade ou exclusão se evidencia nas categorias de docentes e discentes no momento que são submetidos a seleções/classificações mediados por critérios eliminatórios que variam de dados quantitativos e qualitativos para a inclusão no ambiente escolar.

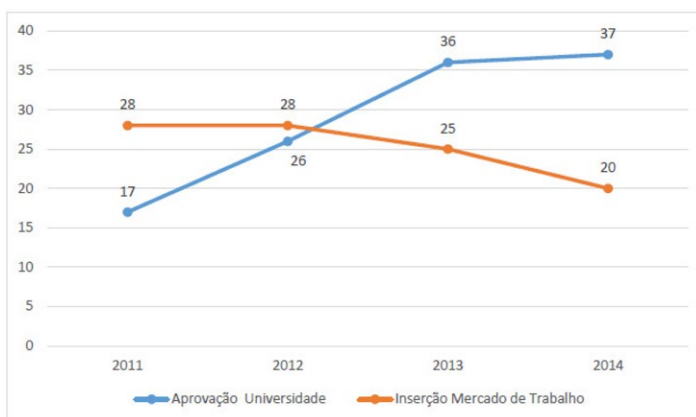
Na própria portaria de matrícula<sup>5</sup> dos discentes, por exemplo, as matrículas para as composições das turmas dos primeiros anos disponíveis são distribuídas entre alunos egressos do ensino fundamental de instituições públicas e privadas, onde 80% das vagas são ofertadas para os alunos do nono ano oriundos da rede pública e 20% para os egressos do nono ano da rede particular de ensino.

O fato de combinar o econômico e o social por meio da escola pública fez com que o governador do Estado<sup>6</sup> propagandeasse em todos os canais da mídia que o objetivo está na oportunidade de destinar aos jovens filhos dos trabalhadores assalariados condições de acesso rapidamente ao primeiro emprego na área de formação.

O aluno faz a grade curricular normal do Ensino Médio em um período e no outro ele faz um curso profissionalizante. São 52 cursos distribuídos de acordo com a vocação de cada região. E o Ceará tem um diferencial, no último semestre o aluno recebe uma bolsa paga pelo Estado para fazer um estágio em uma empresa ou instituição. Isso é um estímulo para o aluno poder ter a experiência de trabalhar na área que ele escolheu (CAMILO..., 2020, on-line).

Entretanto, o *Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará - 2008 a 2014* (CEARÁ, 2014) aponta que tais objetivos do governo não surtiram os efeitos esperados quando são observados os dados em relação aos números de alunos egressos entrando nas universidades e com vínculos empregatícios no mercado, conforme demonstramos na figura 2.

**Figura 2** - Egressos no mercado de trabalho x Aprovação no Ensino Superior



**Fonte:** SEDUC, 2014.

Por haver a escolha dos discentes em preferencialmente prosseguir os estudos na universidade ou conseguir aprovação em concurso público, os financiadores (Governo Federal e Estadual) e empresas parceiras das EEEPs sentem que é o momento de observar o porquê de os resultados não serem opostos, pois segundo eles isso “[...] indica a necessidade de uma avaliação sobre os impactos da política de educação profissional em relação ao mundo do trabalho” (CEARÁ, 2014, on-line).

Evidentemente não consideramos esses resultados negativos do ponto de vista educacional, pois as escolas por excelência são espaços que permitem aos jovens progredirem autonomamente desde que não haja determinações ideológicas que impeçam de escolher a carreira profissional construída pelo seu processo histórico de vida.

5 Portaria n.º 105/2009 que estabeleceu os critérios de matrículas em todas as modalidades escolares de ensino do Estado.

6 Durante este período governaram o estado Cid Ferreira Gomes (2007-2014) e Camilo Santana (2015-2022).

Segundo Ramos (2008, p. 2), o modelo ideal de escola profissional possui uma educação de natureza politécnica, no qual, os sujeitos têm “[...] acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade [...]”, propiciando, portanto, “[...] a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho”. Nessa perspectiva, evidentemente, as EEEPs do Ceará não se encaixam no ideal acima citado, dada a obrigatoriedade de práticas espaciais notoriamente estruturadas por agentes hegemônicos que influenciam nas EEEPs instaladas nas cidades.

## **As práticas espaciais como forma explicativa da dinâmica das EEEPs no Ceará**

Como observamos na seção anterior, as EEEPs no Ceará representam entre outros motivos anseios por funções que reduzam as crises presentes no modo de produção capitalista, de modo que possibilite uma organização relacional efetiva do ponto de vista social, político e econômico estruturado por um pensamento eminentemente tendencioso sob a perspectiva empresarial.

Na intenção de materializar os objetivos que, em parte, visam o mercado, essas instituições seguem uma filosofia de gerenciamento, conforme definição apresentada no documento *Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (ICE, 2010), que nos chama a atenção, sobretudo, por haver interferência direta de empresas e instituições financeiras privadas de atuação dentro e fora do Brasil.

254

Nesse sentido, a estrutura envolta do funcionamento e da dinâmica das EEEPs está fundamentada em dois documentos específicos, além da legislação vigente: O manual de gestão denominado *Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (TESE) (ICE, 2010) e o *Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará* (CEARÁ, 2008). Tais documentos merecem atenção pela composição de atenuantes que atribuem para a escola profissionalizante novos elementos curriculares e até mesmo de gestão no tocante aos gestores, discentes, docentes e comunidade escolar no geral. Diante disto, faz-se necessário utilizarmos metodologicamente conceitos-chave que nos possibilitem esclarecer os rumos que foram e, estão sendo, traçados aqui no Ceará.

A opção que julgamos ser útil está no conceito de Práticas Espaciais, estruturado inicialmente pelo filósofo francês Henri Lefebvre<sup>7</sup> na década de 1970 e estendida aqui no Brasil principalmente por Roberto Lobato Corrêa (1992, 2007) e Marcelo Lopes de Souza (2013).

Bastante comum nos estudos da geografia contemporânea brasileira, sobretudo nas problemáticas envolvendo as questões urbanas e da gestão do território pelas grandes empresas, as práticas espaciais possuem diferentes sentidos a depender do objeto de estudo que será investigado. Todavia, não é um conceito esgotado no tempo/espaço. As práticas espaciais não podem ser analisadas fora de sua espacialidade ou territorialidade, visto ser um

[...] componente nítido e destacado de forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente toda prática social é uma ação (um conjunto estruturado de ações) inscrita no marco de relações

7 Filósofo Francês de base marxista. Seus trabalhos influenciaram não somente no campo da filosofia, mas também, na sociologia, ciência política, crítica literária e na geografia, onde, contribuiu no desenvolvimento crítico, sobretudo, na questão da produção do espaço urbano e do cotidiano vivido e concebido e na ideia dos significados na contemporaneidade. Tornou-se uma das referências primárias a considerar o espaço como um produto social.



sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de relação social e ação social (SOUZA, 2013, p. 241).

O pesquisador tenciona as práticas espaciais num sentido que envolva a ação dos sujeitos na relação de condicionantes do espaço geográfico. Evidentemente que essas ações não se resumem ao campo do material, mas também, de forma combinada, com as relações simbólicas estabelecidas no espaço geográfico.

Entendendo que o material e o simbólico são duas dimensões que ocorrem no cotidiano através das manifestações sociais, é fundamental considerarmos a escola, por excelência, como local de atuação dessas dimensões. Nesse aspecto, o espaço escolar não se resume ao concreto, aos laboratórios, às salas de aula, mas sim a um lugar onde está contido de relações sociais e que possuem uma representatividade identitária no papel da reorganização socioespacial.

Assim, o princípio educativo não se encontra centralizado nos espaços institucionais de educação, ou seja, a educação não escolar se apresenta como variável que em conjunto com a educação escolar desenvolve a condição autônoma e de resistência dos jovens discentes. Portanto, as práticas espaciais mediam as relações sociais.

Em suas práticas, os jovens usam seus corpos e a cidade, ocupando-os, apropriando-se deles e produzindo neles suas marcas. Sendo assim, participam das práticas espaciais formadoras de territórios, de múltiplas territorialidades. Na formação e na manutenção desses territórios, os jovens fazem suas marcas, 'modelando' suas paisagens, reais e imaginárias (CAVALCANTI, 2013, p. 80).

Evidentemente que não é fácil considerar esses aspectos de vivência em uma conjuntura educacional formalizada por lógicas legitimadoras do entendimento de escola como mecanismo de apoio às estratégias de produção do capital e isso, obviamente, acarreta num prejuízo pedagógico quando se estrutura condições que reduzem a interação dos discentes com os territórios.

Numa perspectiva economicista, Corrêa (1992) desenvolve o conceito de práticas espaciais através da análise de gestão territorial estabelecida pela empresa do ramo do tabaco, a Cia. Souza Cruz Indústria e Comércio. Nesse estudo, as práticas espaciais são estruturadas em cinco ações articuladas: I) a seletividade espacial; II) fragmentação-remembramento espacial; III) antecipação espacial; IV) marginalização espacial e V) reprodução da região produtora. Contudo, essas práticas espaciais "[...] não são mutuamente excludentes: ao contrário, podem ocorrer de modo combinado" (CORRÊA, 1992, p. 36).

Essas duas concepções desenvolvidas sobre práticas espaciais, no nosso entender, podem ser utilizadas como estrutura conceitual na análise da dinâmica das EEEPs nas cidades cearenses, pois é sabido que tanto há manifestações sociais que produzem símbolos e representações no cotidiano dos discentes e docentes, quanto operacionalizações na gestão territorial das cidades cearenses numa perspectiva econômica presente nas decisões de ofertar os cursos técnicos profissionais. Esses arranjos facilmente são encontrados nos documentos que fundamentam tais instituições.

Destarte, entendemos que: as escolhas dos cursos a serem ofertados nas cidades são de acordo com as atividades econômicas predominantes; parceria entre a iniciativa pública e privada; gerenciamento das ações; educação escolar como negócio; comunidade como clientes; estágios remunerados dos discentes; alunos egressos no mercado de trabalho e nas universidades; metas a serem batidas anualmente; vivência docente e discente, entre outros correspondem como práticas espaciais fundamentalmente combinadas.

Na TESE, documento norteador da organização curricular da integralidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante ofertados na mesma instituição de ensino das séries finais do ensino básico, de elaboração calçadas pelas instituições financeiras e empresas filantrópicas, há claramente a concepção de qual modelo escolar a instituição se propõe a formular. Segundo o documento, a TESE surge: “[...] como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados com base nessa tecnologia” (ICE, 2010, p. 5).

Indo mais além, a TESE denomina os agentes educacionais com termos meramente empresariais, dando a entender que a reformulação educacional particularmente das escolas públicas só funcionará se a dinâmica for agregada aos princípios de gerenciamento empresarial rígidos, pois:

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como fontes devida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, riquezas morais e riquezas materiais, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada) (ICE, 2010, p. 9, grifo nosso).

256

Os gestores das EEEP's, denominados de empresários individuais, nesse sentido, são instruídos a acompanhar as relações pedagógicas numa postura que, em parte, se confundem com as relações de patrão e empregados. A designação de empresários coletivos para os professores, as secretarias, os agentes dos serviços gerais e os porteiros, representam uma relação de submissão e de descaracterização do ambiente escolar, pois a proposta se reduz a uma estrutura hierárquica submissa às vontades de um grupo de financiadores de maior poder.

No *Relatório de Gestão* (CEARÁ, 2014), uma variável muito defendida e que configura também como prática espacial das EEEP's são os componentes ideológicos que incentivam os discentes ao trabalho.

O interessante é que contraditoriamente para o relatório, o trabalho deve seguir aquilo que Marx (2001) defende como *princípio educativo*, no caso, uma formação que tenciona os discentes a adquirirem múltiplas funcionalidades e poder de autonomia em decidir no tempo/espço a sua relação com o trabalho. Entretanto, ao fazerem a defesa da perspectiva do trabalho, observa-se uma redução ou desconsideração das relações cotidianas do aprender que também se encontra no espaço vivido do discente. Nesse sentido, para o *Relatório de Gestão*:

As demandas do mundo do trabalho hoje não mais se centram na mera capacidade de ‘fazer’, pois demandam a intelectualização das competências, o raciocínio lógico formal, o domínio das formas de comunicação, enfim, a capacidade e a disposição de aprender permanentemente (CEARÁ, 2014, on-line).

Nessa perspectiva, não podemos entender separadamente as práticas espaciais das escolas de formação profissional com as relações sociais contidas nos espaços de reprodução da educação não escolar, pois, como consequência, a legitimação da escola a serviço dos atores hegemônicos retardará ou sucumbirá às formas de resistências.

Levando em consideração as práticas espaciais observadas por Corrêa (1992), nota-se que ao menos três práticas espaciais estão associadas com a dinâmica das EEEPs: a) a seletividade espacial; b) antecipação espa-

cial e; c) a Fragmentação/remembramento espacial, obviamente, tendo em consideração a diferenciação do papel que, neste caso, se refere predominantemente à qualificação dos jovens por meio de cursos profissionalizantes.

No âmbito da instalação das EEEPs, tanto a secretaria econômica quanto a secretaria da educação diagnosticam os fatores sociais, político e econômico que por ventura as cidades possuem. Esse levantamento inicial, que também se classifica como antecipação espacial, se torna fundamental para a seletividade espacial, isto é, “[...] decide sobre um determinado lugar segundo este apresenta atributos julgados de interesse por ela” (CORRÊA, 1992, p. 36).

Segundo o *Relatório de Gestão* das EEEPs (CEARÁ, 2014, p. 28), a escolha se dá por escolas que se envolvem: “[...] em áreas de vulnerabilidade social; que apresentavam indicadores educacionais abaixo do esperado, compreendendo que sua incorporação como EEEP seria uma forma para revitalizá-las; escolas com baixa matrícula”.

De início, os cursos ofertados pelas primeiras 25 escolas profissionalizantes localizadas na Região Metropolitana de Fortaleza, foram: Informática, Guia de Turismo, Segurança do Trabalho e Enfermagem. Os critérios de oferta segundo o governo se resumiam ao:

[...]contexto econômico de crescimento do turismo e da construção civil, a análise da Empresa de Tecnologia da Informação do Ceará (ETICE) quanto à necessidade de formação técnica em informática para atuação profissional qualificada em quaisquer áreas de profissionalização, além da relação institucional com a Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/Ce), que desenvolvia um programa de formação técnica em Enfermagem (CEARÁ, 2014, p. 28).

257

Deste modo, é evidente que a prática da seletividade espacial existe de acordo com elementos territoriais particulares no qual fundamentam a urgência em implementar o modelo profissionalizante no ensino médio da rede pública.

Além disso, as EEEPs desenvolvem a Fragmentação/remembramento espacial ao interferir diretamente na organização socioespacial das mesorregiões do Estado através da instalação em áreas proporcionadas ao processo de produção e a quantidade demográfica. Portanto, a fragmentação ocorre quando se “[...] elege primeiramente os lugares que apresentam maior potencial face à natureza das unidades a serem implantadas. Existe, assim, uma faceta temporal nesta prática espacial” (CORRÊA, 1992, p. 37).

No caso da antecipação espacial, as EEEPs se envolvem quando definem antecipadamente a gestão do território por meio de parcerias com o ramo empresarial, com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com sindicatos, onde, conjuntamente, se responsabilizam em deliberar os cursos profissionais para os jovens sob o entendimento de desenvolvimento econômico das cidades.

Antecipação espacial significa reserva de território, significa garantir para o futuro próximo o controle de uma dada organização espacial, garantindo assim as possibilidades, via ampliação do espaço de atuação, de reprodução de suas condições de produção (CORRÊA, 1992, p. 38).

Situadas em uma perspectiva mais subjetiva e composta de valorações pertinentes no que se refere ao sentido da escola na cidade, a clientela estudantil e o quadro de docentes que compõe essas instituições são fundamentalmente envolventes na problemática das práticas espaciais, a começar que tanto os docentes, quanto os discentes passam por processos de seleção para entrarem nas EEEPs. No caso dos discentes, como já vimos

anteriormente, a instituição estabeleceu por meio de portaria de matrícula elaborada pela SEDUC (Secretaria de Educação), os critérios que, porventura, devem ser apreciadas.

A Portaria n.º 0612/2020, que se refere às matrículas do ano letivo de 2021, estabelece os seguintes critérios para os discentes concorrerem a um dos quatro cursos ofertados pelas EEEP's:

1.5 Das vagas destinadas à composição das turmas de 1ª série do ensino médio integrado à educação profissional, 80% serão para estudantes oriundos da rede pública de ensino; e 20% serão destinadas a estudantes oriundos de escolas particulares, conforme a Portaria Nº 0105/2009 - GAB, de 27/02/2009, considerando, ainda, as seguintes definições: a. dos 80% das vagas destinadas aos estudantes da rede pública, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso; b. dos 20% das vagas destinadas aos estudantes da rede privada de escolas particulares, 30% destas serão para estudantes que comprovarem residência no território em que se situa a escola, quando for o caso.

1.6 Cada EEEP definirá, no edital de inscrição, até 2 (dois) bairros imediatamente adjacentes à escola, que comporão o território mencionado nas alíneas a e b do item 1.5.

1.7 Para atender ao subitem 1.5 (estudantes oriundos da rede pública de ensino), o estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental- anos finais- na rede pública de ensino.

1.8 Para atender ao subitem 1.5 (estudantes oriundos da rede privada de ensino), o estudante deverá ter cursado pelo menos os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental- anos finais- na rede privada de ensino.

1.9 No caso do estudante ter cursado os 2 (dois) últimos anos do ensino fundamental nas duas redes de ensino (pública e privada), considerar o maior tempo de permanência deste na rede pública ou privada (ao longo do 6º ao 9º anos), para atender ao subitem 1.5.10 As vagas serão distribuídas em cada EEEP de acordo com a oferta dos cursos técnicos de cada unidade escolar (CEARÁ, 2020, p. 86).

É importante ressaltarmos que o ponto definitivo de caracterização das EEEPs como instituição parceira do mercado está no programa de estágio remunerado para os alunos que estão concluindo o terceiro ano. As empresas concedentes são utilizadas como uma espécie de laboratório fora da escola, no entanto, com a produção garantida e sem nenhum ônus em relação a pagamento.

Na prática espacial dos estágios, a carga horária total varia de 400 a 600 horas, sendo que os cursos que possuem a carga horária máxima são os que se encaixam no eixo tecnológico da área da saúde, como estética, enfermagem, entre outros. Os demais têm a carga horária reduzida.

Nesse período de estágio é comum os alunos sentirem a sobrecarga e a pressão, pois os estágios ocorrem no período da tarde, logo após as cinco aulas consecutivas. Nesse movimento, também é comum observar a redução do desempenho escolar por meio das notas no bimestre no qual se pratica os estágios. Esse fator se complexifica porque nem sempre os estágios são na cidade onde a escola se localiza, fazendo com que os discentes recorram aos ônibus coletivos. O cansaço e a fadiga passam a acompanhá-los e, evidentemente, os estudos ficam comprometidos.

Dependendo do curso e da empresa, alguns alunos firmam contrato no ramo, no entanto, como foi visto anteriormente, entre a continuidade dos estudos e o emprego de imediato, a primeira opção permanece superior.

O entendimento da dinâmica escolar nas cidades cearenses pelas escolas profissionalizantes utilizando-se do conceito de práticas espaciais não tem o sentido de ser superior a outra qualquer categoria de análise. Contrariamente, as práticas espaciais são mais uma vertente possível para se desvendar o papel dos agentes que no espaço geográfico reproduzem as suas forças hegemônicas, incluindo-se, nessa perspectiva, o indivíduo. É um acréscimo, um complemento para ser agregado na difícil tarefa de entender a complexidade educacional brasileira.

## **Considerações Finais**

O capitalismo, desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), demonstrou a capacidade de intensificar a relação entre os meios políticos, econômicos e sociais por, através da introdução dos sistemas complexos do ramo tecnológico, científico e informacional resultarem na reestruturação produtiva das indústrias e em novas funcionalidades no que se refere à mão de obra.

Além da reformulação de novos métodos de produção flexível para o acúmulo do capital, a adequação das políticas entre nações também passou a ser consolidada. Representados pelos Organismos Internacionais associados à Organização das Nações Unidas (ONU), os países de economias desenvolvidas deliberaram estratégias multilaterais para as nações de economia frágil, utilizando-se do pretexto de reduzir as crises no setor produtivo e no setor fiscal ao longo da vigência do neoliberalismo econômico.

Na década de 1990 esses movimentos forçaram a reformulação de muitas práticas político-econômicas centralizadas nas exigências do mercado, principalmente no que se refere ao papel do Estado, que passaria a perder influência em algumas estruturas basilares da sociedade, como no caso, a educação.

No Brasil, esse processo não foi diferente. Nos governos de esquerda-progressista de Lula e de Dilma as políticas públicas no campo da educação tiveram impactos positivos nos índices de aprovação e de alfabetização graças aos investimentos necessários na melhoria estrutural e humana dos ambientes de ensino da educação infantil à superior.

Um ponto de ruptura nesse processo de melhorias se dá no reforço da modalidade de ensino profissionalizante destinada aos jovens filhos dos trabalhadores brasileiros. Por decreto, o governo incentivou os Estados a criarem condições de adequar o ensino profissional com o nível médio de disciplinas da base comum curricular.

O Estado do Ceará, assim como outros Estados, aderiu ao programa Federal Brasil Profissionalizado, materializando a ideia de capacitar os jovens do ensino médio na construção de escolas integrais de ensino profissionalizante com a base comum curricular. Assim, com o capital destinado da União e com parcerias do setor privado, as Escolas Estaduais de Educação Profissional começaram a atuar no território Cearense em meio a embates políticos e econômicos no Estado.

O papel desempenhado pelas EEEP's, de fato, repercutiu muito nos índices de acesso dos alunos nas universidades, mas não podemos afirmar o mesmo em relação ao mercado de trabalho. Conforme pontua Santos (2017), a contragosto há preferência dos alunos egressos em prosseguir os estudos nas universidades ou em cursinhos preparatórios para concursos públicos.

Além dessa questão, as EEEP's também se caracterizam por manter uma aproximação com a estrutura econômica dos municípios. Como apontado aqui, os critérios estabelecidos para a materialização das EEEP's se dão em duas perspectivas fundamentais: a primeira se refere à melhoria da condição de vida dos alunos filhos dos trabalhadores assalariados, onde, em tese, sairiam com um emprego garantido após a formação numa área específica da economia; a segunda se refere diretamente ao desenvolvimento do mercado, que terá parte da sua demanda solucionada pela oferta de obra qualificada.

Para analisar a dinâmica relacional desse modelo de escola com os municípios cearenses, utilizamos o conceito de práticas espaciais da ciência geográfica desenvolvida principalmente pelos geógrafos Roberto Lobato Corrêa (1992, 2007) e Marcelo Lopes de Souza (2013). Cada um com um desenvolvimento conceitual amplo e heterogêneo aqui no Brasil. A escolha, obviamente, surge pela tentativa de destinar uma análise sem desconstruir a relação social no tempo-espaço na abordagem, muito comum dentro dos discursos economicistas.

Deste modo, esperamos que a análise a partir das práticas espaciais possa revelar mais problematizações ou inquietações e que amplie o debate sobre a relação instituição e sociedade na cidade.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**: institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: MEC/Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 26 set. 2020.

CAMILO SANTANA INAUGURA A 122ª ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO CEARÁ. **Portal In**. 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.portalin.com.br/in-connection/camilo-santana-inaugura-a-122a-escola-de-ensino-profissionalizante-no-ceara/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens Escolares e a Cidade: Concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Volume Especial, n. 35, p. 74-86, 2013.

CEARÁ. **Portaria nº 0612/2020, de 09 de dezembro de 2020**: estabelece as normas para matrícula dos estudantes nos estabelecimentos de ensino públicos estaduais para o ano de 2021, e dá outras providências. Ceará: DOE Diário Oficial do Estado. Publicado no D.O.E. de 10 de Dezembro de 2020.

CEARÁ. **Relatório de Gestão**: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014.1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Criação das EEEPs**. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103). Publicado em: 29 jan. 2015. Acesso em: 20 nov. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza: Seduc, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, Práticas Espaciais e Gestão do Território. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 115-122, 1992.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação Sócio-Espacial, Escala e Práticas Espaciais. **Cidades**, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

ICE. INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão: tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). Recife, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Marin Clart, 2001.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 08-09 maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RANDOLPH, Rainer. **Valores, práticas sociais e espaço**: Henri Lefebvre e o advento da sociedade urbana. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Deribaldo. **A profissionalização imposta por decreto**: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Este livro foi composto em fonte Mello Condensed, impresso no formato 16 x 23 cm  
em offset 75g/m<sup>2</sup>, com 262 páginas e em e-book formato pdf.  
Dezembro de 2022.





Este livro, *Formação de Professores e Práticas Educativas em diferentes contextos formativos*, torna-se imperioso e inovador na medida em que apresenta resultados de estudos e pesquisas dos egressos, estudantes e pesquisadores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. As experiências aqui apresentadas trazem consigo os diferentes contextos formativos profissionais, sintonizados com as discussões coletivas frente aos numerosos desafios da atualidade, de forma a apresentar perspectivas de formação de professores e de Práticas Educativas para uma práxis crítica, consciente, criativa e responsável.

Essa discussão se apresenta como emergencial em virtude das questões sócio-históricas, políticas e culturais que têm acompanhado o desenvolvimento destes campos de pesquisa no Brasil. Ao serem problematizadas neste livro, a formação de professores e as práticas educativas são discutidas de forma a contribuir para a superação dos desafios que têm implicado na construção de uma educação inclusiva, autônoma, colaborativa e de qualidade.

O livro está dividido em quatro partes, sendo estas, a pesquisa e a formação de professores; a educação para o patrimônio cultural e as relações ético-raciais; o ensino e suas metodologias e a educação, escola e a inclusão em diferentes contextos. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a resignificação das práticas educativas e para o engrandecimento do debate das temáticas que o livro se propõe a discutir, e com isso, fortalecer a produção já existente na área.

ISBN 978-655421046-1



9 786554 210461

Editora **SERTÃO:CULT**