

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Rosângela de Fátima Cavalcante França
Organizadoras



Coleção
PRAXIS UFOPA e UNIR

CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA/DA PAN-AMAZÔNIA DOS GRUPOS DE PESQUISA PRAXIS UFOPA E UNIR

VOLUME 2





CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón – UH, Cuba

Profa. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga – UnB

Profa. Dra. Joana D'arc do Nascimento Neves – UFPA

Profa. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon – UNISUL

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Sousa – USP

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – UFAM

Tania Suely Azevedo Brasileiro
Rosangela de Fátima Cavalcante França
Organizadoras

Coleção
PRAXIS UFOPA e UNIR

**CARTOGRAFIA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS
NA/DA PAN-AMAZÔNIA DOS GRUPOS DE
PESQUISA PRAXIS UFOPA E UNIR**

VOLUME 2

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Tania Suely Azevedo Brasileiro e Rosângela de Fátima Cavalcante França (Organizadoras), 2021.

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

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Imagem capa: REPAM - Rede Eclesial Pan-Amazônia Brasil

Catálogo da Publicação na Fonte.

Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia dos grupos de pesquisa PRAXIS UFOPA e UNIR [recurso eletrônico] / Tania Suely Azevedo Brasileiro e Rosângela de Fátima Cavalcante França (organizadoras). – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF. (Coleção Praxis UFOPA e UNIR, v. 2).

ISBN 978-65-80423-20-0

1. Educação superior. 2. Educação básica. 3. Pan-Amazônia. I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo. II. França, Rosângela de Fátima Cavalcante.

CDU 378
C328

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFOPA, Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade das autoras.

SUMÁRIO

- 9** **PREFÁCIO**
- 13** **APRESENTAÇÃO**
- 15** **CAPÍTULO 1**
O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO COMO
ELEMENTO IMPRESCINDÍVEL NA EFETIVAÇÃO DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
Ilcilene Antonia Lourenço Dias
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
- 36** **CAPÍTULO 2**
ULTRAPASSANDO MUROS E CONSTRUINDO PONTES:
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)
Amadeu de Farias Cavalcante Júnior
Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante
- 58** **CAPÍTULO 3**
AS IDENTIDADES SURDAS COMO OBJETO DE ESTUDO
EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL (2004 A 2018)
Waldma Máira Menezes de Oliveira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- 80** **CAPÍTULO 4**
REFLEXÕES SOBRE A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA
DE GÊNERO” E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO E O ESTADO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
Adan Renê Pereira da Silva
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

- 103** **CAPÍTULO 5**
O DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
COMO SE PERCEBEM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE ORIXIMINÁ/PA
Rivanildo Monteiro Coutinho
Tania Suely Azevedo Brasileiro
Sinara Almeida da Costa
- 126** **CAPÍTULO 6**
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS
PEQUENAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO
ENSINO MUNICIPAL EM SANTARÉM, PARÁ.
Raimundo Nonato Aguiar Oliveira
Iani Dias Lauer-Leite
- 147** **CAPÍTULO 7**
O PERFIL SÓCIO ACADÊMICO DOS PROFESSORES DE
ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO
DE LÁBREA: IMPACTOS E CARÊNCIAS DE UM ENSINO
SIGNIFICATIVO
Manoel Galdino da Silva
Adriana Francisca de Medeiros
- 169** **CAPÍTULO 8**
IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL NO ESTADO DE RONDÔNIA: DO
PROPOSTO AO REALIZADO
Elcilene Neves de Araujo Ribas
Rosângela de Fátima Cavalcante França
- 186** **CAPÍTULO 9**
LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO
MULTIMODAL/ MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO
REMOTO
Christia Monteiro da Rocha
Tatiane Castro dos Santos
Wendell Fiori de Faria

- 208 **CAPÍTULO 10**
O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO E LIDERANÇA EM RONDÔNIA
Maria das Graças de Souza
Rosângela de Fátima Cavalcante França
- 228 **CAPÍTULO 11**
PROCESSOS FORMATIVOS E ORGANIZAÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA
João Plínio Ferreira Quadros
Joana d'Arc de Vasconcelos Neves
Rogerio Andrade Maciel
- 249 **CAPÍTULO 12**
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA
Silmar Oliveira dos Santos
Marilsa Miranda de Souza
- 272 **CAPÍTULO 13**
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO AMAZÔNICO
Marilândia Martins de Almeida Machado
Clarides Henrich de Barba
Elenice Cristina da Rocha
- 292 **CAPÍTULO 14**
PRÁTICAS DE TI VERDE PESSOAIS E NO AMBIENTE DE TRABALHO: um estudo da percepção de egressos e professores do DACC/UNIR
Marcello Batista Ribeiro
Tania Suely Azevedo Brasileiro

- 316** **CAPÍTULO 15**
MEMÓRIAS DE EGRESSOS: O PROFHISTORIA NO
TOCANTINS
Isabella Aquino Carvalho
Jocyléia Santana
Daniela Maldonado
- 338** **CAPÍTULO 16**
A EDUCAÇÃO PRISIONAL E A OFERTA DE ASSISTÊN-
CIA EDUCACIONAL: UM ESTUDO NO COMPLEXO DE
CORREIÇÃO DA POLICIA MILITAR DE RONDONIA
Salomão David Albuquerque Moreira de Lima
Carmen Tereza Velanga
Débora Ferreira da Silva Feitosa
- 352** **CAPÍTULO 17**
FATORES QUE DESENCADARAM A IMIGRAÇÃO
HAITIANA PARA O BRASIL: ANÁLISE DAS
REGULARIDADES E DISPERSÕES EM TESES E
DISSERTAÇÕES
Viviane Silva de Oliveira Nolascio
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
- 384** **CAPÍTULO 18**
A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: DA
CONCORDATA À REALIDADE DE MERCADO
Samuel Antonio de Sousa
Valmir Flores Pinto
- 404** **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

PREFÁCIO

Nada mais importante e necessário, para os que vivem a educação, falar sobre a formação de professores, um campo em constante transformação no Brasil e no mundo. Num cenário ostensivamente neoliberal, no qual as políticas públicas vêm desmontando acintosamente a profissionalização do professor, é preciso compreender as mudanças na área educacional. As demandas de nossa sociedade por uma docência socialmente referenciada, politicamente engajada e cientificamente preparada são cada vez mais evidentes diante de novas tentativas de calar a voz do professor, de não atender aos interesses dos estudantes, e de não dar seguimento as conquistas sociais e educacionais que estavam sendo pautadas no Brasil no governo popular. Vivemos momentos de tensão e descrédito diante da profissão docente e da imagem do professor, o que nos remete a uma falta de perspectiva na formação e carreira. Não há como negar o desmonte da educação na realidade brasileira de nossos tempos, agredida pela falta de verbas para as universidades e para o desenvolvimento da educação básica, o crescimento sem critérios das licenciaturas a distância, a substituição do professor por instrutores sem a devida qualificação, bem como a formação à mercê de um mercado competitivo, que muito pouco vem estimulando e valorizando a qualificação em nível *stricto sensu*, o que incide diretamente sobre a qualidade de ensino, a formação de profissionais e a formação e permanência de quadros docente nas instituições públicas de ensino.

Outros problemas contemporâneos, ou, mais fortes agora, nos remetem a desqualificação do professor, advindos de uma formação precária, o que leva a precarização do trabalho docente, visto como uma “suplementação de renda”, um “trabalho fácil”, que não é mais motivador, interessante do ponto

de vista cultural e científico, uma vez que a valorização deste profissional tem sido a mais baixa em toda a América Latina, segundo o perfil profissional da categoria que consta no último relatório divulgado pela OCDE em parceria com a Todos Pela Educação, em julho de 2021. O índice de satisfação salarial de 20% é menor do que as médias da América Latina e dos quase 40 membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, a despeito dessa trajetória que vem configurando a formação e a carreira docente, e como motor de mudança e movimento, há a resistência dos profissionais que investem em sua formação, participam de grupos de estudos e de pesquisa, participam de projetos que impulsionam a sociedade local, que inspiram verdadeiramente as salas de aula onde os professores são formados, qualificados, com rigor científico e metodológico que a ciência requer, com a crítica social devidamente elaborada sob alicerces sólidos, Com seu trabalho incansável esses profissionais continuam suas práticas de fazer ensino, pesquisa e extensão, e, por sua vez, vem transmitindo as novas gerações a dedicação, o respeito, a cientificidade, e o amor a educação. Não fosse essa resiliência profissional dos verdadeiros educadores, dificilmente estaríamos com a esperança e a utopia de Paulo Freire como um legado a ser resguardado e defendido hoje, e sempre que as políticas tornem invisível e descaracterizada a educação.

Em setembro de 2021, o mundo comemora o centenário de nascimento do grande mestre Paulo Freire. Não há como negar a sua influência na educação brasileira, no pensamento pedagógico crítico mundial, e na formação dos dois grupos de pesquisa PRAXIS, da UNIR e da UFOPA. Seu pensamento se faz presente nas referências das linhas, e tem sido, muitas vezes, objeto de estudo. Somos orgulhosos cidadãos, professores, profissionais, estudantes permanentemente iluminados pelo seu legado, contemporâneos de sua utopia e busca por um mundo melhor, por um planeta mais humano, por homens e mulheres sujeitos de sua própria história. Assim, sabemos, que a luta por uma sociedade melhor precisa ser alicerçada por uma educação de qualidade, pública e que fortalece a democracia. Em sua obra “Pedagogia da Esperança” (1992), o emérito patrono da Educação Brasileira, proclamou:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*, 1992, s/p).

Pois bem, nas universidades públicas costumamos “esperançar”, e não, esperar. Assim, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas PRAXIS na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2004, num contexto onde o objetivo era dar sustentação a criação do primeiro mestrado em Educação daquela universidade, trazendo a possibilidade de reunir professores e estudantes pesquisadores, priorizando a compreensão do pensamento pedagógico no âmbito da formação docente inicial e continuada, de suas práticas, inovações, do currículo, das novas tecnologias numa perspectiva crítica de educação, por meio de suas Linhas de Pesquisa: Currículo e Práticas Pedagógicas; Direitos Humanos, Cidadania e Responsabilidade Socioambiental; Educação e Novas Tecnologias; Educação, Saúde e Cidadania; Formação docente e práticas pedagógicas; Políticas Públicas e Estratégias de Formação, e Revisitando Paulo Freire. Criado e liderado pela Professora Tania Suely Azevedo Brasileiro e atualmente coordenado pela Professora Rosângela Cavalcante Franca, organizadoras dos volumes 1 e 2 da Coleção PRAXIS UFOPA e UNIR “Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia”, o grupo tem sido o celeiro de muitas ideias, sementes de transformação e motor de mudanças na realidade rondoniense e amazônica. Quando a sua primeira fundadora foi redistribuída a convite para outra universidade amazônica, a Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA), na cidade de Santarém, levou para lá essa mesma chama, criando o Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA, em 2020, em semelhante trabalho junto a professores e alunos da graduação e pós-graduação, por meio das Linhas de Pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo; Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação; Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia; Gestão do Conhecimento e Inovação

para o Desenvolvimento Sustentável; Impactos Ambientais e Sociais da Mudança do Uso da Terra na Amazônia; Políticas Públicas, Diversidade e Desenvolvimento Amazônico, dando sustentação a um dos dois mestrados e dois doutorados da UFOPA, sendo um mestrado e um doutorado em Educação, juntando-se a Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES).

Assim, cada um dos volumes trata da Educação em seus múltiplos contextos, e tem sua atualidade nas pesquisas socializadas em forma de artigos, cuja finalidade é apresentar a comunidade acadêmica resultados do empenho de pesquisadores desses dois grupos, além de convidados, que nos brindam com textos que revelam o sempre atual papel social da formação docente e do professor.

Como convidada a externar minha contribuição no prefácio desta Coleção lançada em 2021 com a publicação dos volumes 1 e 2, trago na lembrança os inúmeros momentos de compartilhamento com as organizadoras e com vários dos autores dos artigos. Estudar, pesquisar, fazer a dinâmica da *Práxis*, na ação-reflexão-ação, sempre foi um foco a iluminar nossos trabalhos, nossas conquistas e amizade. Afinal, a educação também disso se nutre, dos ideais, das trocas fecundas, da esperança imprimida em cada projeto, e dos valores que são basilares em nossa construção como professores, profissionais e gente.

Daqui da Califórnia (EUA), onde vivo atualmente, eu posso me referir ao sol se pondo em esplendor a refletir nas palmeiras, nas praias e nas águas frias do Pacífico. No entanto, não há como deixar de saudar a todos os leitores com a imagem especialmente brilhante dos céus de Rondônia, e das águas de cores inigualáveis do encantador de visitantes - o Rio Tapajós, em Santarém, cidade do oeste do Pará. Com essa imagem eu desejo a todos e todas que este livro povoe as suas salas de aula, as discussões de seus grupos de pesquisa, e que seja inspirador de novas utopias.

San Diego, Oceanside (CA), 27 de julho de 2021.

Carmen Tereza Velanga

Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

APRESENTAÇÃO

Sabemos que os grupos de pesquisas, pelos estudos que favorecem e pela produção de pesquisas científicas que suscitam em diferentes áreas do conhecimento, poderão se constituir potencial ferramenta na formação acadêmica, no âmbito da graduação e pós-graduação. Ratificando tal evidência, foi proposta a Coleção PRAXIS UFOPA e UNIR, intitulada “Cartografia da produção de conhecimentos na/da Pan-Amazônia”.

As líderes dos grupos de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA e PRAXIS UNIR, propositoras e organizadoras desta Coleção, envidaram esforços no sentido de mobilizar pesquisadores, egressos e convidados de outras Instituições de ensino superior parceiras para compor as obras referentes aos Volumes I e II, lançados no ano de 2021, com o apoio financeiro do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

No Volume I, apensamos 17 capítulos, produzidos por egressos (as) em coautoria com seus (suas) orientadores (as) dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Quanto ao Volume II, está composto por 18 capítulos, elaborados por pesquisadores dos grupos PRAXIS UFOPA e UNIR, bem como outros docentes convidados destas Universidades, e por convidados de outros grupos de pesquisa parceiros, vinculados à Universidade Federal de Tocantins (UFT), à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), à Universidade Federal do Pará (UFPA), à Universidade Federal do Acre (UFAC) e à Universidade do Estado do Pará (UEPA).

As temáticas, ora abordadas, tratam de assuntos que, embora há muito tempo façam parte dos debates acadêmicos, continuam candentes, pela relevância que possuem, bem como pela pluralidade e pertinência no contexto amazônico. Para além de tais evidências, os diferentes aportes teóricos e metodológicos diversificam e ampliam olhares em direção a outras perspectivas sobre os objetos de estudo analisados.

Os capítulos dos dois volumes desta Coleção foram organizados em Eixos Temáticos, tendo como referência pesquisas desenvolvidas nos âmbitos da Educação Básica e da Educação Superior, constituindo um amálgama das problemáticas investigadas, as quais sinalizam o compromisso das Universidades parceiras e seus pesquisadores em promover reflexões, apontar indicadores, suscitar debates e contribuições quanto aos impactos acadêmicos e sociais, o que corrobora com o desenvolvimento de uma Educação na/da Pan-Amazônia compromissada com sua qualidade social.

Saudações Acadêmicas e uma boa leitura a todos, todas e todes.

AS ORGANIZADORAS

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO COMO ELEMENTO IMPRESCINDÍVEL NA EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Ilcilene Antonia Lourenço Dias¹
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa²

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva centra-se em uma égide de valorização das singularidades, podendo ser compreendida como um incessante processo que reivindica a ação de diversos atores, necessitando do estabelecimento de políticas

¹ Mestre em Ensino de Humanidade e Linguagem – MEHL na Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Floresta. Especialização em Atendimento Educacional Especializado – Universidade Estadual Paulista-UNESP – 2010 e Pedagogia Gestora - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.2005. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq/8273162904901279>. <ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4652-4849> >. E-mail: ilcydias@gmail.com.

² Professora adjunta da Universidade Federal do Acre – (UFAC), Campus, Rio Branco – Acre – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Gestão, Trabalho e Formação Docente – GEPPEAC. E-mail: ademarcia.costa@ufac.br. CV: Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3389381045338422>>..

e programas educacionais que proporcionem não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também nas atitudes de todos que estão imersos no processo inclusivo que, instigados pelo diálogo, podem legitimar a aprendizagem dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Dessa forma, pensar a educação inclusiva no âmbito da escola demanda um trabalho de apoio com diversos outros profissionais, mais especificamente destaca-se os da área da Educação Especial. Essa interlocução poderá resultar em condições satisfatórias para a aprendizagem significativa dos alunos.

Fica patente, então, que a ação dialógica pode ganhar espaço, não somente para socializar conhecimentos sobre políticas implantadas, mas, principalmente, para disseminar as possibilidades de concretude da proposta da inclusão, promovendo a verdadeira implementação da educação inclusiva na rede regular de ensino. Para tanto, é fundamental buscar inspiração nas ideias de Freire (2016) sobre a característica da ação dialógica: “[...] a co-laboração”, que no seu entendimento se fará na comunicação entre “sujeitos” mesmo que tenham funções diversas de **responsabilidade**. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração (FREIRE, 2016, p. 228).

Ressalta-se que a interação profissional do Atendimento Educacional Especializado e do profissional do Ensino Regular ganha destaque nesta discussão, demonstrando um olhar mais direcionador para as práticas pedagógicas a serem efetivadas em sala de aula, em um sistema de colaboração.

A inclusão é percebida como uma responsabilidade do coletivo da instituição escolar e de outras instâncias da sociedade, assim, na escola, todos são responsáveis pelo sucesso ou pelo insucesso dos alunos. O corpo docente, e não cada professor, deverá compartilhar a responsabilidade do ensino ministrado” (MARTINS, 2011, p. 20).

Carvalho (2018, p. 78) ressalva que diante dos inúmeros elementos pertinentes para a reflexão sobre a implementação da educação inclusiva e embora essas reflexões tenham se tornado uma constante nos cotidianos escolares, “[...]”

ainda há muito o que fazer juntos, cooperativamente”. Assim, ver-se a relação dialógica como um mecanismo de mudança de atitude que viabilize as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Imersos nas ambivalências do processo inclusivo, professores de Atendimento Educacional Especializados e de Ensino Regular, buscam superá-las bem como romper os estigmas pelos quais os alunos público-alvo da educação especial são excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Esclarece-se que, em meio a complexidade que a educação inclusiva se estabelece, este estudo volta-se apenas para uma parte desse processo, aquela voltada ao público-alvo da Educação Especial³, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Atuando para complementar e suplementar⁴ a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, o profissional de Atendimento Educacional Especializado é incumbido de realizar um trabalho em articulação com o profissional de ensino regular, pois esse atendimento não pode de modo algum, ser substitutivo. O trabalho realizado apenas no contexto da sala de recurso multifuncional, apresenta um caráter segregatório, que em nada contribui no processo de escolarização do aluno, tampouco, retrata o ideário da educação inclusiva (MANTOAN, 2015).

Apesar da relevância do serviço do professor de AEE, faz-se necessário um trabalho “ou um outro modelo de AEE” no qual os dois profissionais trabalhem de maneira colaborativa (coensino⁵), “[...] pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula” ((MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 37).

³ Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁴ Complementar a aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA); suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

⁵ “Um serviço de apoio a inclusão escolar conhecido também como ensino colaborativo e envolve uma parceria entre professores de Educação Especial e da sala comum” (ZERBATO, 2014, p. 38).

Nesse contexto se insere o presente estudo com o objetivo de apresentar em que medida se dá a interação entre as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelo(a) docente da sala de aula regular e o(a) docente do Atendimento Educacional Especializado – AEE em relação ao aluno público-alvo da Educação Especial no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, denominada “Práticas Pedagógicas Inclusivas: um estudo nas escolas municipais de Cruzeiro do Sul – Acre” (DIAS, 2021), pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre/Ufac. Adotou-se como procedimento metodológico uma pesquisa qualitativa, descritiva-exploratória, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo com o uso da entrevista semiestruturada com 10 professoras⁶ de duas escolas da rede municipal de Cruzeiro do Sul – Acre, sendo 05 de cada escola: 03 professoras de classe comum e 02 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a análise dos dados utilizou-se Bardin (2016), com o uso da análise categorial, definida a posteriori. Neste artigo apresenta-se os resultados advindos da categoria denominada “Trabalho colaborativo: a parceria imprescindível na efetivação das práticas pedagógicas”.

No aporte teórico fez-se uso de autores como Brasil (2009; 2013), Lima (2011), Carvalho (2014; 2018), Zerbato (2014), Cunha (2016) e Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018), Carvalho (2014, 2018), Mantoan (2015).

O referido trabalho está organizado pela introdução ora exposta, contendo um breve contexto sobre a educação inclusiva e sobre as necessidades de parcerias para que a prática pedagógica inclusiva seja efetivada, o objetivo da pesquisa e os procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa; o referencial

⁶ Utilizou-se um alfanumérico para identificar os participantes e manter o sigilo de suas identidades. Para designar os professores utilizou-se a sigla da unidade de Federação AC, acompanhada de número 1 ou 2 (*lôcus* 1 e 2). Para se referir as professoras do Atendimento Educacional Especializado do primeiro *lôcus* utilizou-se o código AC1PAEE e AC2PAEE para as professoras do segundo *lôcus*. As professoras de ensino regular foram nomeadas com os alfanuméricos de AC1P1 ou AC2P1, conforme a escola *lôcus* do estudo, trocando apenas o último numeral, relacionado a quantidade das participantes (no total de quatro participantes por escola).

teórico, denominado “relação dialógica: professoras do AEE e professoras do ensino regular”, em que abaliza-se uma discussão a acerca dessa relação. Os aportes teóricos fizeram inferência aos dados coletados na pesquisa de campo, o que possibilitou credibilidade aos dados, em relação ao objeto de estudo aqui proposto; por fim, apresenta-se as considerações finais com os limites e achados do estudo.

2. RELAÇÃO DIALÓGICA: PROFESSORAS DO AEE, PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

Em virtude da grande complexidade visivelmente suscitada pela proposta da educação inclusiva, inúmeros fatores são demandados, os quais objetivam derrubar as barreiras para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Dentre esses fatores as práticas pedagógicas se destacam, por se caracterizarem em ações a serem desenvolvidas também no contexto de sala de aula e serem “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162).

Assinaladas como práticas sociais, as práticas pedagógicas são naturalmente dialéticas. Nessa atuação dialética, essas práticas pedagógicas necessitam ultrapassar o contexto extra-classe, mas, é na sala de aula que elas se materializam, pois, “[...]a sala de aula é o espaço privilegiado, [...] onde a resposta educativa contempla as indagações: o que, como, quando ensinar e avaliar” (CARVALHO, 2014, p. 100).

Desse modo, torna-se pertinente tratar dessa temática explanando a ideia de Freire (2019) sobre a ação dialógica, essa, extremamente importante no exercício das práticas “humanizadoras”. Práticas que trazem em seu bojo o reconhecimento de saberes dos autores educacionais; constroem conhecimentos, comungando saberes distintos, que no compartilhamento, enriquecem-se e tornam-se plurais; enriquecidos possibilitam a transformação de ambos.

Nesse sentido, conforme expressa Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018, p. 38) entende-se que o professor de ensino regular “[...] é, de fato, uma das

figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. É ele que, no dia-a-dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas”.

Na construção de um trabalho pedagógico para e na diversidade, a crença de que todos os alunos podem aprender, mesmo em condições diversas, seja de ordem sensorial, física, múltiplas e outras, torna-se uma realidade. Nessa ótica, [...] “o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para a aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender” (CARVALHO, 2014, p. 122).

Alicerçado na ética de ser professor, esse profissional, abdica de ser transmissor de conhecimento, de apenas propagar o ensino e traz para si a responsabilidade de facilitar a construção do conhecimento de seus alunos. No que tange a proposta da inclusão o professor foca no processo de aprendizagem e não nos resultados, tendo em vista que nem sempre esses resultados serão visíveis a curto prazo. Vê-se o papel do professor como imprescindível na perspectiva da inclusão

[...] não se pode falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. É necessário que ele acredite no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro. Incluí-lo na prática docente torna-se o movimento que dará início ao processo de emancipação. Na verdade, a inclusão escolar inicia-se no professor (CUNHA, 2016, p. 139).

Ao referir as condições de trabalho do professor inclusivo, pode-se nomear vários elementos facilitadores desse processo. Contudo, a ação coletiva/ colaborativa é um imperativo nas práticas educativas desses profissionais. Em se tratando de educação inclusiva, em que o ápice dessa proposta é derrubar

barreiras para acesso, participação e permanência do aluno na escola, essa ação é intensificada de forma que, algum movimento que se faz isoladamente, corre-se o risco de perder a essência do ideário da inclusão. Prima-se assim, por uma transformação ética do ser professor, em buscar parceria e fazer-se parceiro, que seja uma busca contínua, consciente e concreta, refletindo em suas atitudes e expressamente postas em práticas no exercício de sua docência.

Carvalho (2018, p.34) apresenta uma afirmação animadora com relação a prática pedagógica que a educação inclusiva pressupõe de que “[...] o trabalho individualizado e individualizante vai cedendo vez para as tarefas cooperativas. O professor tem se percebido mais como “profissional da aprendizagem” em vez de se sentir como “profissional de ensino”.

Apesar da inclusão escolar iniciar no professor como mencionado anteriormente, considera-se, a necessidade da parceria entre atores que não convivem no ambiente escolar, mas que, sem a ação dialógica entre eles, a educação inclusiva não tem consistência e tampouco, promove a qualidade do ensino; critério necessário para a concretização da proposta inclusiva. Entretanto, “[...] é preciso ter a clareza do papel de cada envolvido para que não aconteça um *jogo de empurra* em relação as responsabilidades de cada um perante os novos desafios da educação inclusiva” (ZERBATO, 2014, p. 37).

3. O TRABALHO COLABORATIVO ESCOLAR PELAS VOZES DAS PROFESSORAS

Destaca-se que a troca de informações que há nas relações, os diálogos que se fincam no envolvimento pedagógico entre os docentes, são fundamentais na busca por uma educação sólida e libertadora dos alunos. A mobilização da sociedade como um todo, seja na própria escola e/ou na comunidade local, suscita uma transformação contínua. Lima (2011, p. 65) confirma: “Não há inclusão se não houver transformação e não há inclusão plena se a transformação não for contínua, consciente e concreta”.

Mantoan (2015) autentica o exposto, em sua notável “radicalidade” reafirma condições para a transformação da escola, que na sua perspectiva poderá ser um espaço único e para todos, em que a competição dará lugar a cooperação. Sugere o combate a descrença, o pessimismo e a disseminação da ideia de que é a partir da inclusão que todos (alunos, pais e professores) podem demonstrar competências, poderes e responsabilidades com a educação.

A autora demonstra ainda, que é incluindo que se melhora a escola para as futuras gerações. Esses futuros cidadãos terão a possibilidade de viver uma vida plena, sem preconceitos e sem barreiras de acesso e de participação. Mantoan (2015) deixa claro que não imagina uma escola ideal e tampouco alunos ideais. Contudo, sugere o trabalho com escolas e alunos reais, que no ideário inclusivo pode “[...] superar o sistema tradicional de ensinar” e a recriação de novos modelos que comuniquem qualidade de ensino. Ainda para a autora, “[...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos que estão direta e indiretamente nele envolvidos” (MANTOAN, 2015, p. 66).

Nessa perspectiva, as participantes desse estudo, lembraram que os alunos fazem parte da comunidade e, assim sendo, essa comunidade deve participar das mudanças. Mudanças essas que, embebidas na ética, além de promoverem a transformação, desnudam a postura “excludente e desrespeitosa dos direitos” de seus cidadãos.

A transformação que Lima (2011, p. 63) sugere, é a transformação de “sentimentos, crenças e atitudes” perante ao outro e a si mesmo. Descobrimo que o outro é capaz, pode-se compreender a sua capacidade. A autora esclarece que a inclusão “[...] não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos” (LIMA, 2011, p. 65). Isso significa, portanto que

[...] a ética tem o papel de nortear as pessoas humanas na convivência de todos, com todos, dentro de um

todo social, e não se referendar a exclusão de parte dos membros dessa sociedade, por conta da existência de “diferenças”, vista como inferiores, perante padrões da normalidade, eleitos para uma dada sociedade (LIMA, 2011, p. 65).

Compreende-se, que diferença não é sinônimo de incapacidade. Desse modo, cabe a sociedade acreditar no potencial e na capacidade de pessoas com deficiência. Bem verdade que essa crença deve surgir, primeiramente, no seio familiar, pois, em alguns casos, as famílias não confiam na capacidade de aprendizagem que os seus filhos possuem. As participantes desse estudo acenaram para a necessidade de conscientização das famílias sobre os direitos e deveres de seus filhos com deficiência.

Concernente a participação da família nesse fazer inclusivo, entende-se que alguns pais não valorizam conhecimentos construídos na escola, a ponto de comprometerem a frequência desses alunos no contexto escolar. Contudo, sabe-se que a troca de informações entre professores e pais é fator crucial no processo de aprendizagem dos alunos.

A importância da colaboração da família com a escola é abordada por Cunha (2016, p. 125), ao explicar que: “Não se pode falar em inclusão escolar, se não houver, primeiramente, inclusão familiar”. Destaca, também, ser primordial a atenção da escola a respeito dos impactos que os alunos público-alvo da Educação Especial causam na vida em família. Para o autor, precisa-se estender o olhar para a família, para que se compreendam as dificuldades de aprendizagens dos alunos, validando, assim, a relevância nas trocas de informações, compreendidas pelas participantes como um fator fundamental para a aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar as assertivas das participantes, por trazerem a concepção de que a inclusão só irá acontecer quando forem consolidadas parcerias entre a família e a escola. Algumas reflexões foram enfáticas ao afirmarem que parcerias precisam ser firmadas entre educadores, equipe escolar e família,

para que a inclusão aconteça. Cunha (2016, p. 127) explana que, quando o aluno é incluído no meio escolar, necessariamente, a família também precisa ser incluída “[...] nos espaços de atenção e atuação pedagógica”.

A inclusão escolar não se restringe a um fazer em sala de aula de Ensino Regular entre alunos e professores, mas, também, na sociedade como um todo. Diante dessa compreensão, é necessário voltar às três dimensões definidas por Carvalho (2014) a respeito dos níveis: macro, meso e micropolítico. O primeiro configura as condições em níveis de políticas públicas em prol da melhoria da escola. Desse nível macropolítico, surgem ações legislativas, infraestrutura e recursos para o acesso e a permanência do aluno no contexto escolar. Confirma-se que

[...] as políticas oficiais em nosso País, reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo. Buscam permitir o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação de seus professores (CUNHA, 2016, p. 23).

O exposto nomeia a segunda e a terceira dimensão, estas, referidas para a escola e para a sala de aula (níveis: meso e micropolítico). Essas dimensões se apoiam nas orientações do primeiro nível (macropolítico), reelaborando suas convicções para o favorecimento das práticas pedagógicas nas salas de aula, possibilitando caminhos possíveis ao fazer inclusivo. De acordo com Carvalho (2018, p. 160), a igualdade de oportunidade é direito de todos os alunos “[...] respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Esse é o princípio democrático que deve nortear as discussões e os processos deliberativos na escola em clima de gestão democrática”.

Na educação, a gestão democrática é vista como um processo, no qual diversas variáveis convergem. Como exemplo dessas variáveis, estão a motivação para o trabalho e “[...] a crença de que somos agentes de

mudança, de que a educação também é um ato político, do qual somos coparticipantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos” (CARVALHO, 2018, p. 161).

Sob essa ótica, o trabalho colaborativo é um imperativo na busca pela inclusão, aspirada pela perspectiva da educação inclusiva. Esse trabalho colaborativo com conotação interacionista exige a relação cooperativa entre os autores que se encontram diariamente no contexto escolar. Neste desígnio, a relação dialógica entre o docente de Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular

As funções dos dois profissionais são distintas pois, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) apresenta as atribuições do docente do AEE, contudo, tanto nas atribuições quanto na institucionalização do AEE, sugere a articulação entre docente do AEE e do ensino regular. O primeiro, disponibilizando recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias para que o aluno público-alvo da educação especial participe ativamente nas atividades promovidas pelo (segundo) docente do ensino regular.

A veemência das falas das participantes abaixo descritas propõe uma reflexão sobre a relevância da relação professor de AEE e professor de Ensino Regular:

[...] a docente do Atendimento Educacional Especializado [...], uma pessoa bastante ativa na função, já dialogamos sobre os nossos alunos que temos em sala, [...] estamos no diagnóstico de nossos alunos, mas ela já tem um espaço muito bem organizado, já conversamos, já dialogamos sobre nossos alunos [...] (PARTICIPANTE AC1P3).

Sim. A professora de AEE me ajuda em como posso trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Ela orienta sobre como planejar aulas dinâmicas para os alunos, para que eles participem. Ela está na escola

todos os dias, mesmo que ela não esteja trabalhando com os nossos alunos naquele horário, mas nós temos, sim, uma boa interação (PARTICIPANTE AC2P1).

As menções acima descrevem um trabalho desenvolvido pelo docente do AEE na visão das participantes que atuam na sala de Ensino Regular, contudo, mais precisamente o trabalho colaborativo que há entre ambos. É explícita a assistência que a docente do AEE oferece à prática pedagógica das participantes, para um trabalho mais consistente junto aos alunos. Observando as falas, é possível notar que as docentes de Ensino Regular reconhecem o trabalho das colegas do AEE, como funcionais para a legitimação da inclusão escolar.

Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018, p. 45) retratam essa colaboração entre a Educação Geral e Especial, na busca de “[...] unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino pelas classes heterogêneas”. As autoras acrescentam, ainda, que, no que diz respeito às metas da inclusão escolar, esses profissionais estão aprendendo a trabalhar juntos, assegurando que os alunos, sem exceção, alcancem desempenhos melhores (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Diante do exposto, fica evidente que a inexistência do trabalho colaborativo entre esses profissionais trará prejuízos para a aprendizagem dos alunos e o processo de inclusão tornar-se-á deficitário. Apesar dessa percepção, algumas participantes não parecem ter o mesmo entendimento apresentado anteriormente.

Bem, com relação à interação do professor regente e professor do AEE [...], na maioria das vezes, não tenho tempo de estar trocando informações. Acredito que falta um momento também para essas trocas de informações para sugestões de atividades, até mesmo para ver os avanços e quais metodologias usar para acalmar a criança. Acho que falta um momento para que professor do AEE e professor regente

estejam conversando, trocando informações, lendo os relatórios uns dos outros. [...]. Eu nunca trabalhei em uma escola que tivesse essa troca, essa interação (PARTICIPANTE AC1P1).

Em teoria, não se faz inclusão sem essa interação, porque o professor de AEE deve ser complementar àquilo que é trabalhado em sala, buscando melhorar os pontos fracos e valorizar os fortes. Contudo, não é isso que acontece, às vezes, o professor de AEE não tem nem a formação adequada para conduzir esses alunos. Teria que ter diálogo entre os dois, um *feedback* para que um professor auxiliasse o outro, para que o aluno não estivesse apenas na escola, mas aprendesse de acordo com suas capacidades (PARTICIPANTE AC1P4).

Na primeira fala, a participante exprime entendimento sobre a importância da parceria entre o profissional de AEE e profissional do Ensino Regular, quando revela alguns benefícios que as “trocas de informações” possibilita ao ensino. Todavia, alega explicitamente não haver interação entre ela e a docente de AEE de sua escola, o que é justificado pela sua própria falta de tempo e carência de promoção de momentos de troca entre ambas.

A participante AC1P4 confirma que não há essa interação, contudo, explicita a importância do “*feedback*” entre profissional de AEE e do Ensino Regular para a aprendizagem do aluno. Aponta para um fator de provável insucesso, dificultador desse intercâmbio, que é a não formação do docente de AEE para o trabalho com os alunos com deficiência.

Importante esclarecer que a última questão levantada pela participante AC1P4, sobre essa não formação do docente de AEE, não é o caso das participantes do AEE dos dois *locus* da pesquisa, pois, de acordo com o perfil analisado, todos são formados segundo a proposta das Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), na qual está determinado que o profissional deve ser licenciado para

ensinar e ter formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada. Segundo os dados coletados neste estudo, todos as docentes participantes do AEE participaram ou participam de formação continuada.

Reverberando as preleções das participantes, entende-se que a interação entre esses profissionais não acontece, o que contraria o prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB, aprovada em 2010, pois, em seu art. 29, parágrafo 2º, admite que o docente de AEE, em vinculação com o docente de Ensino Regular, “[...] deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os avanços e recursos pedagógicos de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 72).

Corroboram com esse discurso Mendes, Vilaronga, Zerbato (2018, p. 35), apresentando a Resolução Federal nº 02 de 2001, que, no art. 18 do parágrafo 2º, descreve os docentes de AEE e suas atribuições, destacando a assistência ao “[...] professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

É importante ressaltar que as docentes que assinalam a falta de interação entre as docentes de Atendimento Educacional Especializado e as docentes de Ensino Regular trabalham em um mesmo *lôcus* de pesquisa, a saber: escola AC1, já no segundo *lôcus*, escola AC2, de acordo com as participantes, a interação acontece de maneira satisfatória.

Essas afirmativas de uma ação antidualógica entre docente de AEE e docente de Ensino Regular são um obstáculo para o ensino de qualidade dos alunos nas salas de aula, uma vez que os professores geralmente se declaram “[...] despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado” (CARVALHO, 2018, p. 123). A participante AC1P1 fala dessa carência: “quais metodologias usar para acalmar a criança”.

Destarte, no trabalho colaborativo o docente de Ensino Regular e o docente de AEE desenvolveriam um trabalho pautado em “um currículo

diferenciado para suprir as necessidades de todos os alunos, compartilham do mesmo planejamento, discutem avaliações e o manejo da classe para a melhoria do ambiente de aprendizagem” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 94). É importante considerar que:

A educação inclusiva exige o debate e a reflexão visando mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no planejamento, de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, dessa forma o trabalho em coensino pode ser tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos matriculados no ensino comum (ZERBATO, 2014, p. 51).

Perante o exposto, vê-se a riqueza do trabalho colaborativo entre esses profissionais, o que também está expresso nas falas das duas participantes de AEE, dos dois *lôcus* da pesquisa, que assim descrevem suas práticas:

[...] uma boa interação, graças a Deus, principalmente em troca de metodologia [...], uma troca, é uma troca de conhecimento e no que eu posso ajudar, eu ajudo. Importante dizer que professor de AEE não tem como sair da sua sala de recurso para ajudar, dando dicas em sala de aula do professor regular. É mais no planejamento mesmo. As dicas são na hora do planejamento (PARTICIPANTE AC1PAEE).

Bom, como eu trabalho nos dois turnos na escola, é uma interação bem acessível em nossa escola e, assim, consigo manter um bom diálogo com os professores a respeito dos alunos atendidos, dando orientação e sugestão de atividades a serem trabalhadas; e também o professor de AEE, ele faz a interlocução, uma ponte entre o professor regular, permitindo a troca de experiências que contribuam nesse processo educacional e em todo o contexto escolar (PARTICIPANTE AC2PAEE).

Na visão das participantes de AEE, elas têm se colocado como assistentes das docentes de Ensino Regular, as auxiliando em suas práticas. Contudo, a participante AC1PAEE esclarece a impossibilidade de estar em sala de aula para ajudar a docente de Ensino Regular e que sua ajuda acontece no momento do planejamento.

Quanto a esse argumento Zerbato (2014) esclarece que a fragilidade dos documentos normativos referente aos direitos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no que se refere “aos serviços de apoio e recursos” para estes alunos, pois a única maneira de atuação do professor de Atendimento Educacional Especial – AEE é na sala de recurso multifuncional. “Um trabalho desvinculado ao da sala de aula, que não propicia a construção da cultura colaborativa e o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar nas escolas regulares de ensino” (ZERBATO, 2018, p. 106).

Assim, ressalta-se que não é atribuição do profissional de AEE estar na sala de aula de Ensino Regular trabalhando diretamente com o aluno, todavia, segundo Mantoan (2015, p. 33), é habitual transferirmos “[...] nossos problemas para outros colegas, os professores “especializados”, assim não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais”. Essa pretensão conduz, não raras vezes, a criticar o papel do docente de Atendimento Educacional Especializado como ineficaz em nossa prática. Quer-se, muitas vezes, alguém que ensine a trabalhar sistematicamente de uma forma em que sejam sanados os problemas encontrados no dia a dia das escolas inclusivas (MANTOAN, 2015).

Diante do exposto, vale ressaltar a importância evidenciada pelas participantes da parceria não apenas com a docente do AEE, mas também com as próprias colegas “vizinhas de classe”, para o desenvolvimento de uma prática eficaz no processo educacional dos alunos, conforme assinalam:

[...] nós somos três professoras com turmas de terceiro ano na escola e juntamos as três, compartilhamos ideias, sugestões e também experiências que são adquiridas em sala de aula (PARTICIPANTE AC1P3).

[...] é em parceria com minha colega de turma. Uma vez que ela também tem alunos com necessidades especiais e as necessidades são mais ou menos aproximadas. Mais ou menos parecidas. Nós já percebemos no planejamento (PARTICIPANTE AC2P1).

As falas acima descritas demonstram um trabalho colaborativo entre colegas de turmas, apesar desse discurso não ser unânime entre as participantes, quatro delas revelaram que esse diálogo possibilita compartilhamento de “ideias, sugestões e também experiências”, vivenciadas no contexto de sala de aula de uma escola inclusiva. Ações coletivas que dão consistência as práticas pedagógicas desenvolvidas nas respectivas salas de aula.

Carvalho (2018) aponta como função de uma escola inclusiva a criação de espaços dialógicos entre os docentes para que se reúnam para estudar e trocar experiências. A autora apresenta, como estratégia para remover as barreiras para a aprendizagem, a oportunidade dada aos professores de se reunirem para a discussão da prática pedagógica, “trocando figurinhas”. Também esclarece que, de acordo com sua experiência, nas participações de reuniões com docentes, constatou que esses momentos servem para “elevar a autoestima dos professores” e que muitas ideias e sugestões surgiram, ajudando aqueles professores que tinham dificuldades na aprendizagem de seus alunos (CARVALHO, 2018, p. 128).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade do compartilhamento de ideias entre colegas para ressignificação das práticas pedagógicas/docentes executadas pelas participantes, até mesmo para o questionamento de suas práticas, em comparação com as descritas por seus pares. O trabalho conjunto

[...] exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontra em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um único objetivo, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 43).

No que concerne a esse compartilhamento, os autores Friend e Cook (1990), citados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 103-104), explicam como “[...] um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”. A educação para os direitos humanos, preconizada na DCNEB, reconhece as relações interpessoais como um dos fatores suscitadores de conflitos, imprescindíveis para “[...] práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, [...] dentre outras formas de violação à dignidade humana” (BRASIL, 2013, p. 504).

Nesse entendimento, vê-se que a educação inclusiva, na prática implica o reconhecimento do potencial que todos têm para aprender e a capacidade de ser. Implica derrubar barreiras atitudinais; “[...] pressupõe um novo modelo de ser e viver sob valores éticos sociais e humanos. Pressupõe viver na cooperação, na parceria, no respeito e, por que não, no amor” (LIMA, 2011, p. 64).

Assim, as políticas públicas municipais e estaduais precisam garantir que os docentes tenham momentos coletivos, tanto para planejamento, organização, diálogo, quanto para a formação continuada, nos quais a temática inclusiva poderá ser tratada. O desafio desse trabalho colaborativo é o de que seja apregoado um diálogo aberto entre o Estado, a sociedade, a família, a escola, os docentes e os próprios alunos, com vistas ao desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, mais precisamente, nesse contexto, os docentes, para o aprimoramento das respostas dadas às diversidades do seu alunado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se nesse estudo, uma discussão sobre um ensino que vise a aprendizagem e não apenas a socialização do aluno público-alvo da educação especial com os demais colegas. Nessa ótica, a ação coletiva, esta, expressa neste estudo, como trabalho colaborativo, tem a função de permear práticas inclusivas que venha derrubar barreiras para que o aluno público-alvo da educação especial participe de forma integral do processo de ensino.

Nesse processo, a base está na partilha de responsabilidades que não deve ser exercida apenas nos contextos das instituições escolares, uma vez que na perspectiva inclusiva, cogita-se a parceria de todos. O estado na sua instância, criando a legislação e os recursos financeiros diversos, que juntamente com a família/sociedade, têm o dever de cumprir o que decreta a Constituição Federal Brasileira de 1988, no Art. 205, no que se refere a promover e incentivar a educação, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno para o exercício da cidadania; e a escola promovendo articulação entre o ensino especial o ensino regular, formam uma tríade capaz de refrear qualquer prática exclusivista, que tende a tolher o direito de acesso, participação e permanência do aluno público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar e por imediato na sociedade.

Buscando responder o objetivo: demonstrar em que medida se dá a interação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo(a) docente da sala regular e o(a) docente do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em duas escolas da rede pública de Cruzeiro do Sul/Acre, percebe-se a teoria prevalecendo sobre a prática, apesar de ser ratificado a eficiência dessa relação, em um dos *lôcus*, por diversos fatores, inexistente. Nota-se ações isoladas sendo desenvolvidas, sem a articulação entre os dois profissionais, o que causa prejuízos para a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente para a solidez da educação inclusiva.

Enfim, fruto da pesquisa, registra-se que o trabalho colaborativo é fator preponderante para o processo de inclusão, com destaque para a irrefutável parceria docente de atendimento educacional especializado e docente de ensino regular, apesar de não ser unânime, essa realidade. O primeiro, apresenta caráter complementar e/ou suplementador e, em articulação com o docente de ensino regular, auxiliam os alunos a transpor quaisquer barreiras, para o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008. 19 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/d7611.htm. Acesso em 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013. 544 p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. *In*. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, *et. al.* (org.). **Inclusão Compartilhando Saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. *In*. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, *et. al.* (org.). **Inclusão Compartilhando Saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo com apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CAPÍTULO 2

ULTRAPASSANDO MUROS E CONSTRUINDO PONTES: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)¹

Amadeu de Farias Cavalcante Júnior²
Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante³

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar atual ainda traz em seu bojo as marcas de uma ciência que fragmenta o conhecimento e o isola em “gaiolas” que não permitem trocas e comunicação entre si. A consequência disso é um ensino estéril e sem vida para crianças que estão descobrindo o mundo e não encontram na escola, muitas vezes, as respostas para suas inquietações que, não raro, vão aos poucos sendo silenciadas, seja porque os conteúdos são vazios de significado, ou as metodologias induzem ao conformismo e repetição.

¹ A discussão apresentada constitui resultado parcial da pesquisa em andamento, cadastrada na Propitt/Ufopa: “Direito ao atendimento especializado para crianças com especificidades em Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas de Santarém-Pa.”

² Prof^o. Doutor do Programa de Ciências Jurídicas do Instituto de Ciências da Sociedade – UFOPA.

³ Prof^a. Doutora do Centro de Formação Interdisciplinar da UFOPA.

Tal realidade torna-se ainda mais problemática quando analisamos que é essa a escola que a criança com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) encontra e representa uma barreira para a sua inclusão, conforme a legislação vigente. Contudo, essa mesma legislação aponta caminhos que precisam ser construídos no âmbito da escola e constituem desafios, pois, diante da diversidade de perfis desse grupo da Educação Especial torna-se crucial que cada aluno possa ter um Plano Individualizado que permita atender suas necessidades e ultrapassar a fragmentação do conhecimento, e incluir experiências para além da escola.

2. O CONHECIMENTO FRAGMENTADO DA CIÊNCIA MODERNA: REFLEXOS NA ESCOLA

O tema da fragmentação do conhecimento até hoje domina o cenário dos temas acadêmicos envolvendo a questão das formas disciplinares de transmissão tradicional do conhecimento na escola e nas instituições de ensino em geral. Essa fragmentação representa o patamar de disciplinas científicas que entraram na era da superespecialização do saber/conhecimento. O tema da complexidade advogado por tantos teóricos recentes levantam questionamentos sobre a necessidade de superação dessas formas de ensino e aprendizagem, no sentido de superar a matriz disciplinar e especializada dos saberes em busca de outras formas de ensino da ciência que estejam pautadas nos métodos da totalidade e da complexidade como matriz para a interdisciplinaridade (FORTIN, 2005; MORIN; LE MOIGNE, 2000).

O debate sobre a questão da crítica ao modelo disciplinar de conhecimento científico dos anos de 1970 até a década de 2000, passou a ser centralizado, em parte, nas propostas pós-modernas sobre as teorias da complexidade e do sistema, que, se afastando dos paradigmas clássicos (mecanicismo) da discussão da filosofia da ciência, dominaram o debate na educação acerca de modelos interdisciplinares que se adequaram a essas críticas (PIGOZZO, D.; LIMA, N.W.; NASCIMENTO, M.M, 2019).

Adentrando em um dos expoentes dessas teorias, que fortemente se introduziram nas universidades e cursos de educação no Brasil nos anos 1990, autores como Jean-Louis Le Moigne e Edgar Morin (2000), foram os principais expoentes no Brasil. A obra proeminente, que ensejou o debate sobre complexidade, já tinha sido iniciada com “O Tao da Física”, de 1975, quando Fritjof Capra, um físico, introduziu o tema da questão holística como visão da totalidade da natureza, assim como a obra “A visão sistêmica da Vida” (2014), e “Ponto de Mutação” (1982), em que especialmente se discutia a crise dos paradigmas científicos da ciência moderna a partir da teoria dos sistemas. O trabalho teórico de Capra deixou marcas na vasta obra de Morin, ao qual nos restringiremos a apenas uma obra, “A inteligência da complexidade” (2000). Para esse autor, que se popularizou nas ciências humanas com a adequação do debate da Física para a educação, a superação do paradigma do mecanicismo clássico por outro voltado ao estudo da totalidade/complexidade deveria ser compreendido para o ensino como novo paradigma. Atualmente, o tema tem levantado muitos resultados acadêmicos na produção científica nacional sobre “educação e interdisciplinaridade”, ficando até difícil fazer uma breve leitura sobre o *estado de arte* da temática para efeito de pesquisa, tamanho o volume de publicações existentes.⁴ Boa parte dessas teorias que se posicionaram como críticas ao mecanicismo, introduziram os elementos do misticismo na física, causando polêmica, mas dando abertura às visões pós-modernas da educação⁵.

⁴ Em pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, obtivemos um total de 40 páginas contendo o total de 5.596 artigos publicados em periódicos em sua maioria absoluta nacional, revelando o volume de pesquisas nessa área temática. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdG-VkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGli2ViL2FjdGlvi9zZW-FyY2guZG8/dmlkPUNBUEVTeX&Itemid=124. Acesso em 10 de Julho.2021.

⁵ Os paradigmas pós-modernos não são mérito de discussão para os autores nesse momento, embora suscite críticas de várias vertentes não pós-modernistas. Também não estamos introduzindo a questão do holismo místico do ensino da física de Capra para o ensino de educação, visto que o método de Morin e Le Moigne sobre o ensino e o conhecimento são construídos em bases não holísticas, pois a complexidade é pensada com base na epistemologia do método complexo e da idéia do sistema como organização dos elementos que foram separados/desorganizados/unificados pela razão no modelo paradigmático clássico com base nas ciências sistêmicas (MORIN & LÉ MOIGNE, 2000, p.199). Segundo Fortin (2005, p.44) o holismo se traduziu na redundância da redução ao todo/totalidade de modo simplificador e por isso não vê as partes como partes. Esse tipo de sistema foi ignorado na teoria dos sistema de Morin e no Método.

Apesar dos progressos consideráveis da ciência moderna, bem como do caráter positivo dos seus impactos no mundo atual, no que diz respeito ao processo de educação, o debate desses autores tem chamado atenção para a natureza disciplinar do conhecimento científico, ensinado e repassado na forma rígida de disciplinas divididas em áreas do saber que não conseguem supostamente interpretar o processo de interrelação dos saberes vistos como um universo complexo. O paradigma que sempre prevaleceu nos modelos ocidentais foi aquele em que o pensamento cartesiano era o mais adequado a ciência, ou seja, o “todo” e suas “partes” precisavam ser dedutivamente e filosoficamente “decompostos” para efeito de compreensão científica. Em um mundo desafiador, constituído por realidades que se denomina de “complexas”, não é possível o “reducionismo” do conhecimento científico a formas estáticas de conhecimento. (FORTIN, 2005, p.20). O problema está na simplificação de um elemento isolado dos demais.

Para o referido autor (Ibidem, p.22), a ciência moderna instaurou um processo chamado de “tripla disjunção”. Ou seja: a) os métodos científicos ensinaram, por meio do saber disciplinar, a separar e eliminar a relação do homem, da sociedade e da cultura, da construção das ciências físicas e biológicas, como se fosse possível esse processo. Dessa forma, a primeira disjunção contribuiu com a segunda: b) as ciências humanas se tornaram incapazes de conceber a relação do homem e da sociedade com as ciências físicas e biológicas, e, a nosso ver, o contrário também é verdadeiro. A terceira disjunção, c) que se dá pela separação entre ciências humanas e ciências da natureza, perpetuam o modelo cartesiano do *Ego Cogitans* e *Res Extensa* (Penso, logo sou; Penso, logo existo), que separa o homem da natureza. O positivismo tentou aproximar as ciências humanas, mas seguindo o paradigma mecanicista.

Do resultado desse processo, segundo Fortin (Ibidem), o “princípio da disjunção” implicou a *especialização* e *hiperespecialização* do saber, que, no contexto das instituições de educação ocidental, se constituíram em disciplinas isoladas e reduzidas a arquipélagos do saber. Por fim, o processo moderno de desenvolvimento da ciência e da educação se reduziu ao “problema

enciclopédico”, ou seja, no sentido de acumulação de saber/conhecimentos reprodutivos, bem como no “problema epistemológico” de que tanto o *acúmulo* de saberes/conhecimentos quanto a *circularidade* dos mesmos se constituíram como pré-requisitos ou preliminares para medir conhecimentos e saberes.

Esses paradigmas ainda prevalecentes se antecipam ao “método da complexidade” e da teoria sistêmica proposta por Morin e Le Moigne (2000), bem como seus antecedentes do debate, e formam barreiras para o processo tantas vezes chamado por Morin de “inter-transdisciplinar”, ou “inter-multi-disciplinar”. Esse novo paradigma pautado na visão do mundo “não simplificada”, ou da “complexidade”, deve ser dirigida por meio da construção do “método” e do sistema da complexidade. Dentro do conhecimento proporcionado pelo complexo é possível o saber simplificado.

Seguindo a trajetória do paradigma da complexidade, a ideia do sistema se fundamenta na crítica ao reducionista e na simplicidade lógica da ciência na compreensão do todo pelas partes, visto que “a teoria dos sistemas opõe-se a esta redução pela ideia do sistema, isto é, de um todo não redutível às partes porque comportando qualidades emergentes [...], é um conjunto de unidades em inter-relações mútuas” (FORTIN, 2005, p.44). Nesse sentido, podemos ensaiar que a partir dos modelos que temos de educação configurados no sistema educacional atual da educação brasileira, independente do caráter público ou privado, percebemos uma persistência do ensino como prática disciplinar de transmissão de conteúdos e conhecimentos a partir do conjunto de disciplinas instruídas nas escolas, sem que esse modelo tenha passado por alterações visando mudanças epistemológicas voltadas a “interdisciplinaridade”, a não ser nas formas de práticas isoladas ou trabalhos esporádicos, mas que pouco tangenciam uma perspectiva mais sistêmica. A fragmentação dos conhecimentos em disciplinas específicas e especializadas ainda representam fortes culturas presentes na educação, e como tal, “gaiolas” de conhecimentos. Podemos dizer que “[...] a incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um desafio resultado do nosso sistema educativo” (MOIGNE; MORIN, 2000, p.90).

A questão da persistência do modelo disciplinar nas instituições de educação não está apenas relacionada ao problema da reprodução do conhecimento disciplinar como paradigma hegemônico. Segundo Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni e Johanne Lebrun (2008), é preciso entender que a problemática e o quadro conceitual desse modelo paradigmático incidente na educação reflete, segundo os estudiosos da sociologia da educação crítica acima, os modos de transmissão dos saberes das disciplinas escolares enquanto resultados das formas como a sociedade e as instituições estabelecem seus mecanismo de seletividade, classificação, distribuição do poder e do saber, e como avaliam o que é direcionado ao seu público conforme os princípios voltados para o controle social. Com base nessa explicação, os autores mostram que o modelo disciplinar não é apenas um problema epistemológico. Por fim, fica claro que as tentativas realizadas de ensaiar práticas de conhecimentos interdisciplinares não obtiveram êxito em função da cultura de sobreposição de disciplinas sobre outras, desgastando a proposta da inter-transdisciplinaridade.

Para esses autores (Ibidem), as práticas disciplinares podem ser distinguidas na forma de “pólos de representação”. Esse modelo estudado, que resume 20 anos de pesquisas em Québec no Canadá, sinteticamente pode ser apresentado da seguinte forma: a) há o *pólo pseudo-interdisciplinar* (em que há o processo de ignorância entre as disciplinas, segundo os autores), ou seja, as práticas não são de natureza interdisciplinar e ignoram o saber do outro de várias formas; b) o *pólo ecletismo* (adição heteróclita de elementos de duas ou várias disciplinas), ou seja, em sentido figurado, são as disciplinas consideradas extravagantes ou excêntricas, não conformes a regras; c) o *pólo hegemonia* (dominação de uma disciplina sobre as outras), em que se constitui a separação entre as disciplinas principais e as “secundárias”; d) o *pólo holismo* (fusão de disciplinas e conteúdos), em que fica claro as tentativas de “sobreposição” disciplinar, sem que isso signifique “interdisciplinar”.

Outro achado na pesquisa foi o fato de que os professores consideravam importante diferenciar “disciplinas de base” (aquelas que são essenciais à formação devido sua dimensão utilitária e ao sucesso geral); e as

“disciplinas secundárias” (as que são complementares às disciplinas de base e trazem enriquecimento pessoal). Dessa pesquisa Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni e Johanne Lebrun (2008) chegam sinteticamente a conclusão sobre como o paradigma da ciência clássica e disciplinar organizou naquele campo de pesquisa o processo das disciplinas em hierarquias do saber, ao longo de duas décadas de estudo, e como esse modelo foi reverso ao debate sobre interdisciplinaridade, conforme quadro 1, reproduzido a seguir.

Quadro 1 - Hierarquização das disciplinas escolares em função dos tipos de saber

Tipos de saber	Classificação
Saber	Francês; 2) Matemática; 3) Inglês; 4) Ciências Humanas; 5) Ciências Naturais
Saber-fazer	Matemática; 2) Francês; 3) Educação Física; 4) Artes
Saber-ser	Formação pessoal e social; 2) Ensino Moral e Religioso Católico; 3) Educação Física.

Fonte: Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun (2008, p.37).

No Brasil alguns autores mais expressivos desse debate nos incitam a deduzir que a Tabela acima representa um formato de educação que precisa ser pensado para além da sociologia institucional do controle do saber. Para Fazenda (2008), o problema da educação é de natureza epistemológica, e transcende o papel disciplinar que persiste na cultura ocidental. Para essa autora (Ibidem) há diferenças entre práticas de integração e interdisciplinaridade, visto que a primeira é o processo onde condições dos saberes dos professores e alunos ocorrem em determinadas condições, mas se ressalta que a interdisciplinaridade depende da circundisciplinaridade, conforme coloca a seguir:

A circundisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas, mas (...), o desenvolvimento de um corpo sintético de conhecimentos debruçando-se sobre um sistema teórico, visando uma síntese explicativa, preditiva e compreensiva. Trata-se, assim, o ato educativo escolar numa dimensão complexa e

interligada de diferentes componentes e de diferentes regulamentações (FAZENDA, 2008, p.23).

Na década de 2000, o debate da teoria do sistema e da complexidade, advindo do modelo de Morin e Le Moigne (2000), abriu outros espaços de pesquisas para o campo interdisciplinar, de maneira mais acentuada. Nessa seara, Fazenda (2008) destaca o conceito no Brasil:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvam a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicação de seu aspecto epistemológico e praxiológico. (FAZENDA, 2008, p.17-18)

Se as disciplinas na escola estão organizadas de forma disciplinar, em que seus “muros” permanecem mais resistentes ao processo de avanço advindo da teoria dos sistemas e da complexidade, então não é difícil verificar que os sistemas educacionais ainda perpetuam formas atuais de educação disciplinar ao revés às mudanças para sistemas complexos de educação. Diante do exposto, quando pensamos numa proposta de uma educação adequada para as crianças identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação, precisamos fazer proposições para além dos muros disciplinares e práticas engessadas que não dão abertura para a criatividade e outras características inerentes a esse público da educação especial.

3. DE ONDE PARTIMOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?

A escola é um espaço socialmente criado com o objetivo de propiciar acesso aos conhecimentos que foram validados pela ciência segundo

o modelo cartesiano anteriormente exposto, que apesar de avanços no campo da epistemologia que apontam as limitações dessa concepção de ciência, entendemos que ela ainda é predominante na atualidade. Assim, tal conhecimento fragmentado na sua construção é organizado no âmbito da escola em disciplinas isoladas que as crianças devem aprender e constituem uma realidade à parte das suas vivências. No cotidiano, não há somente um momento para aprender matemática, ciências, história ou geografia porque esses conhecimentos são apreendidos de forma integrada.

Contudo, na escola a criança encontra uma dupla fragmentação: do conhecimento científico que foi dividido em torno de seus objetos de investigação e diluído para a linguagem escolar; e, da dicotomia entre aquilo é ensinado e o conhecimento que o educando traz. Tal fragmentação está devidamente legitimada na organização disciplinar e de práticas pedagógicas que, na concepção de Paulo Freire (1985), em última instância, constituem uma “educação bancária” que tem no aluno um mero receptor passivo de conteúdos previamente estabelecidos. Pode ser demasiado pessimista a nossa percepção de uma escola que ainda promove tal educação em pleno século XXI quando debates em curso - em parte já expostos aqui - trouxeram para o seu interior a temática da interdisciplinaridade que sugerem uma mudança na concepção de que, o ensinar deve valorizar o aluno e os conhecimentos que ele traz das suas vivências de uma forma integrada com as disciplinas do currículo.

Isso é o que está anunciado, porém, quando nos voltamos para a educação inclusiva das crianças com Altas Habilidades ou Superdotação, analisamos que há uma contradição entre os discursos e as práticas sob vários aspectos. O primeiro deles diz respeito à invisibilidade desse grupo da educação especial. Ora, se temos de fato uma escola que valoriza o conhecimento, as vivências e a curiosidade pelo aprender da criança, é incoerente que esse grupo, pelas suas características que lhe são peculiares, não seja identificado. De acordo com as autoras abaixo,

Quando falamos em ‘educação dos invisíveis’ referimos aos muitos talentos que, por vezes, encontram-se perdidos nas escolas pela falta de conhecimento dos professores e do próprio sistema educacional, e, conseqüentemente, da não identificação a partir de avaliações mais precisas. Esse cenário aparece nos dados estatísticos do Censo Escolar (INEP, 2019), em forma de um percentual mínimo que não acompanha as estimativas para esta população. (FAVERI; HEINZLE, 2019, p.03).

Um exemplo de tal invisibilidade encontramos no relato feito por Virgolim (2007, p.19) sobre dois adolescentes com histórias diferentes em cujas trajetórias a escola teve um papel muito importante na nossa análise. Um deles é da Rússia, e desde os 7 anos teve seu talento para música valorizado, e cujo programa escolar lhe abriu espaço para a sua área de interesse. O outro é um adolescente brasileiro, que identificado tardiamente para fazer parte de um programa para as Altas Habilidades, precisou cumprir um currículo escolar rígido que não permitiu tal abertura e valorização do seu talento.

O que analisamos é que no Brasil, apesar da legislação em vigor, diante das estatísticas de atendimento desse grupo, a identificação das crianças com Altas Habilidades constitui ainda um sério obstáculo para que sejam atendidas adequadamente. Isso tem relação direta com a falta de conhecimento sobre a temática entre profissionais da educação e da saúde. Não é raro que a escola não sabendo conduzir a aprendizagem desses alunos os encaminhe a profissionais da saúde que, sem o devido conhecimento podem lhe atribuir patologias que não existem.

Alencar (1992), ao discutir os diferentes perfis de superdotação e as correntes teóricas que procuram defini-la, afirma:

[...] é necessário destacar a necessidade de uma maior divulgação entre educadores e psicólogos brasileiros do enorme desperdício de talento e potencial humano em nosso País decorrente de uma visão limitada de educação e das poucas possibilidades oferecidas

ao desenvolvimento e expressão da inteligência, da criatividade e do talento. Vivemos em um momento da História caracterizado por uma necessidade crescente de indivíduos com competência acentuada nas mais diversas áreas. São os superdotados aqueles que certamente maiores contribuições poderão dar à sociedade, desde que sejam reconhecidos, identificados e tenham o seu potencial superior desenvolvido e aproveitado. Cabe a todos nós, psicólogos e educadores, contribuir para que isto se concretize. (ALENCAR, 1992, p.27).

A afirmação da autora (Ibidem) chama a atenção para o fato de que não basta ter “inteligência superior”. Condições adequadas devem ser criadas para que esses indivíduos possam desenvolver seu potencial, sob pena de irem para o outro extremo que é o ocultamento de suas características. Isso de forma continuada, pode levar à condição de *underachievement* discutida por Fleith e Oufino (2011) que, de forma muito simplificada consiste em uma dicotomia entre o potencial elevado do indivíduo e uma baixa *performance* poderia produzir efeitos adversos. Embora não consensual segundo as autoras (Ibidem), essa condição observada por mais de três décadas por especialistas pode culminar na escola, por exemplo, em condições existentes com alunos com notas baixas, reprovações e até mesmo evasão. Daí que a escola, sem o devido conhecimento da temática, dificilmente vai aceitar que um aluno com esse perfil seja superdotado, o que reforça a sua exclusão do ambiente escolar.

Falta a esses profissionais o conhecimento dos diferentes perfis que esse grupo da educação especial pode apresentar. Nessa perspectiva, o relato anteriormente feito (VIRGOLIM, 2007) dos dois adolescentes com Altas Habilidades na área das artes foi proposital para ultrapassarmos a visão ingênua que o “superdotado” é aquele aluno muito estudioso que tira nota 10 em todas as disciplinas, com particular facilidade de aprendizagem na área da matemática. Essa valorização da matemática, por sua vez, como marca de uma habilidade superior nos sugere o próprio viés da ciência moderna que considera essa

área como primordial na construção do conhecimento. Como visto na Tabela 1, posicionar áreas do saber ou disciplinas como essenciais/fundamentais em relação a outras não é interdisciplinaridade; assim como nos exemplos mencionados da educação na Rússia e o tratamento dispensado no Brasil para AH/SD, podemos inferir que a proposta da teoria da complexidade em educação especial precisa ser conduzida para os casos reais e em função das condições do sistema educacional vigente. Para discutir sobre esses equívocos na compreensão das Altas Habilidades ou Superdotação, Alencar (2007, p.17) afirma que: “outra idéia também disseminada é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará necessariamente um excelente rendimento na escola, destacando-se como o melhor da classe. Isto, entretanto, nem sempre acontece”.

Nessa mesma perspectiva, alguns dos mitos citados por Sabatella (2008), que induzem a uma visão equivocada em torno das AH/SD, diz respeito a crença de que o aluno com esta condição não precisa de atendimento especializado. Ou seja, como a escola atua geralmente na educação especial focando as deficiências e dificuldades de aprendizagem, o atendimento para o aluno que está no lado oposto não faz sentido e leva a outro mito que consiste em considerar *elitista* esse tipo de educação. Não menos prejudicial é o mito citado pela autora (Ibidem) de que não existe uma *excepcionalidade* nos superdotados pois, todas as pessoas têm talentos que precisam tão somente serem estimulados. Tal concepção desconsidera que o fator ambiental é apenas uma faceta do fenômeno das Altas Habilidades ou Superdotação ao qual se somam as características genéticas que são intrínsecas e únicas em cada indivíduo. (ALENCAR, 1992; VIRGOLIM, 2007).

Entendemos que a situação exposta poderia ser superada se, além do conhecimento pertinente à legislação vigente que orienta o atendimento desse grupo, houvesse uma discussão no interior das escolas das publicações que o próprio MEC tem feito nos últimos anos voltado para os sistemas de ensino. (VIRGOLIM, 2007; FLEITH, 2007, VOL. I, II, II; FLEITH, 2006). Tendo como fundamento uma dessas publicações, vemos que a concepção de Altas Habilidades ou Superdotação é “multifacetada e abrange as seguintes

características: a) *Capacidade Intelectual Geral*; b) *Aptidão Acadêmica Específica*; c) *Pensamento Criativo ou Produtivo*; d) *Capacidade de Liderança*; e) *Talento Especial para Artes*; f) *Capacidade Psicomotora*” (VIRGOLIM, 2007, p.28).

Como é possível constatar, uma criança com AH/SD pode ter potencialidade e desempenho numa disciplina específica, como a História, ou, todas as áreas acadêmicas. Entretanto, pode não se destacar na área acadêmica, e sim, nos esportes, nas artes ou liderança. Neste aspecto, a teoria dos sistemas e complexidade pode ser adotada na perspectiva de compreensão da realidade e das necessidades de avaliação entre formas curriculares, necessidades dos alunos AH/SD e dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das habilidades dos mesmos. Um ensino esfacelado em disciplinas estanques e isoladas sem correlação com suas áreas de interesse é um convite ao tédio e repulsa pelo espaço escolar.

Nesse processo de atendimento do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação é fundamental que a dimensão emocional, também seja considerada. Conforme Virgolim (2007), eis as características emocionais que consideramos de suma importância que profissionais da educação conheçam para promover um ensino diferenciado para esse público alvo da educação especial, que, não prescindem das inovações das teorias sistêmicas e da complexidade para compreensão da dimensão do conhecimento científico e de outras formas de saber e condições ambientais e sociais:

[...] o perfeccionismo; a perceptividade; a necessidade de entender; a necessidade de estimulação mental; a necessidade de precisão e exatidão; senso de humor; a sensibilidade e empatia; a intensidade; a perseverança; a autoconsciência; a não conformidade; o questionamento da autoridade; e a introversão. (VIRGOLIM, 2007, p.46)

Em particular, acreditamos ser relevante comentar duas destas características que podem, se mal compreendidas, trazer sérios entraves para o processo de aprendizagem. Primeiro, além de um conhecimento fragmentado

em disciplinas, toda a organização curricular envolvendo não apenas os conteúdos, mas, as atividades promovidas, tomam como parâmetro um aluno cujo ritmo de aprendizagem é típico da maioria das crianças em determinada faixa etária – mesmo sabendo que até para as crianças típicas há níveis diferentes de desenvolvimento tendo a mesma idade cronológica. Daí que, um mesmo conteúdo além de seguir a lógica cartesiana do mais simples para o mais complexo se repete em várias atividades, o que imediatamente passa a ser percebido pelo aluno AH/SD que as interpreta como repetitivas e entediantes considerando sua capacidade de generalização que permite identificar um mesmo tópico ou assunto em situações diferentes. Tal ensino não atende a sua necessidade de desafios e estimulação mental podendo levá-lo a um quadro de desinteresse pelas tarefas escolares e ser confundido com desatenção e até dificuldades de aprendizagem que não existem.

Outra característica emocional fundamental a ser destacada é a *não conformidade e o questionamento da autoridade*. A formação de uma consciência crítica está presente em praticamente todas as diretrizes voltadas para os sistemas de ensino, porém, quando um aluno AH/SD geralmente questiona, uma norma imposta sem o devido esclarecimento de sua pertinência no interior da escola, ele atrai a repulsa de determinados professores quando o contrário deveria ocorrer. Da mesma forma, se apresenta uma solução diferente para um dado problema, não lhe é dado espaço para desenvolver sua criatividade, pois ele precisa seguir o modelo pré-determinado. Neste sentido vale enfatizar que:

Observa-se ainda que o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto com temor por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes os questiona, pressionando-os com suas perguntas, comentários e mesmo críticas. (ALENCAR, 2007, p. 17).

Ao discutir todo aparato legal que assegura o atendimento diferenciado para educando com Altas Habilidades ou Superdotação, Delou

(2007, p.33) afirma que alterações na proposta pedagógica, devem contemplar enriquecimento escolar e estudo mais aprofundados de tal maneira que possa ser compatível com o seu desenvolvimento, seja na própria sala de aula ou em outras salas. A esse respeito também se verifica que:

No movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. (VIRGOLIM, 2007, p.57).

Diante do exposto podemos analisar que a inclusão dos alunos AH/SD é um desafio e por isso, instigante para compor novos arranjos no interior da escola que favoreçam uma mudança em padrões estabelecidos do ensinar um conhecimento fragmentado e distante da vida e interesses desses educandos. Está aberto assim, um campo para descobertas e construção de propostas criativas que tragam uma ressignificação para o ensino escolar.

4. CONSTRUINDO PONTES: ALCANÇANDO O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Se já dispomos de uma base legal que ampara o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação deveria ser simples a transposição daquilo que está na lei para o âmbito escolar, mas compreendemos que vários obstáculos o isolam e dificultam o avanço do seu desenvolvimento.

Em primeiro lugar, entendemos que a barreira inicial a ser derrubada é da ignorância sobre a temática:

[...] No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as idéias errôneas a seu respeito presentes

no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de idéias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades. (ALENCAR, 2007, p.15).

Paralelo a esse desconhecimento outro obstáculo que se impõe, por consequência, é a falta de identificação como sendo o ponto de partida para que haja de fato inclusão. Sobre essa questão, as autoras abaixo afirmam:

[...] o processo de identificação destes estudantes deve ter início em sala de aula, com o apoio do atendimento educacional especializado no intuito de localizar estes estudantes e oportunizar a realização de atividades que venham ao encontro com suas potencialidades por meio de propostas de enriquecimento em articulação com as ações da escola. Contudo, há ainda muitas lacunas nos aspectos que envolvem estes estudantes. Não obstante, no cenário da escola, a dificuldade se fixa desde o processo de identificação até o reconhecimento destes indivíduos como parte da Educação Especial. (FAVERI; HEINZLE 2019, p.09).

A mudança desse quadro depende de atualização em serviço dos profissionais de educação e saúde, além de uma reformulação dos cursos de graduação que permitam o estudo da temática logo na formação inicial. Dessa forma, terão condições de fazer encaminhamentos necessários para o atendimento adequado que pode englobar diferentes modelos de atendimento indo do enriquecimento curricular a vários tipos de aceleração, sendo uma delas a aceleração de série assegurada na Lei de Diretrizes e Bases 9.393/66. Delou (2007) ao comentar a flexibilidade de organização do ensino - por exemplo, por série, ciclos, alternância - prevista nessa lei, comenta que:

A aplicação desta variedade de alternativas é bastante pertinente, pois quando tratamos de alunos superdotados, não raro, eles se adiantam aos conteúdos escolares da série e acabam sendo obrigados a se conformarem até

que aquela etapa escolar acabe, pela falta de instrumentos organizacionais na escola que permitem flexibilidade de movimento do aluno superdotado na grade curricular. (DELOU, 2007, p.35).

Conforme a autora, há respaldo legal para que a escolarização da criança superdotada tenha como parâmetro suas características e talentos. Dessa forma, em termos operacionais⁶, feita a identificação das Altas Habilidades ou Superdotação do educando, um passo importante no seu atendimento no âmbito da educação especial é a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que deve orientar todo o processo de aprendizagem. Eis uma possibilidade de construção de uma conexão entre a (as) área (as) de interesse, características individuais e a proposta da escola, pois como define Gonçalves e Leal (2020, p.30): “[...] é um planejamento ou plano de trabalho construído individualmente, ou seja, o professor deve considerar as características do estudante tendo em vista suas dificuldades e é claro, potencialidades”. Tal processo deve envolver a escola, família, a própria criança e culmina com um documento que pode ser reestruturado à medida que avança sua aplicação, dando a oportunidade para que o aluno AH/SD possa se conectar com a escola e desenvolver suas potencialidades.

Sobre a prática de elaboração de um PEI, vale mencionar Guenther (2007, p. 4) a respeito da experiência do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET):

No CEDET o Plano Individual é em essência um projeto semestral de trabalho, feito pela criança junto com o seu orientador, a quem chamamos ‘Facilitador’, privilegiando dois eixos de objetivos: um que favoreça o desenvolvimento da capacidade natural e talento

⁶ Nesse sentido se trata do procedimentalismo legislativo e das adequações metodológicas a AH/SD pelos sistemas de ensino. A questão atual do debate sobre a falta de organicidade entre os pressupostos e princípios teóricos postulados pela teoria dos sistemas e da complexidade, - assim como o debate impulsionado por elas para uma transdisciplinaridade -, continuam como anseio a ser alcançado pela ciência em busca das rupturas necessárias para a educação. Também se constituem em desafios aos pesquisadores.

sinalizado, cultivando o interesse e inclinação própria da criança; outro que ofereça meios de ajudá-la a vencer dificuldades, aperfeiçoar pontos fracos, e desenvolver aspectos de sua personalidade. [...] (GUENTHER, 2007, p. 4)

Como podemos analisar, se queremos construir elos para esse educando com a escola é necessário um planejamento integrado não apenas das disciplinas em si, mas, também dos profissionais que venham a acompanhar esse aluno, o que exige uma perspectiva interdisciplinar em todo o processo, seja ele de identificação da condição das Altas Habilidades ou Superdotação ou do acompanhamento posterior. Tal planejamento não deve ser compreendido com algo cristalizado, mas, dinâmico:

Uma idéia importante de se ter em mente ao fazer esse planejamento é a de que os modelos existentes são sugestões de estratégias e que o mais relevante é se ater, inicialmente, ao que é possível fazer em cada situação específica, ampliando posteriormente o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições. (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p.69)

Uma proposta pedagógica mais aberta à mudança é fundamental para propiciar um ensino mais atraente para o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação. Neste sentido há necessidade de uma organização curricular mais flexível e certamente interdisciplinar que permita o diálogo não apenas entre as disciplinas escolares, mas, entre estas e as áreas de interesse do educando superdotado e suas vivências fora dos muros da escola.

5. CONSIDERAÇÕES

A escola em sua trajetória busca em última instância *formar* segundo certos parâmetros recebidos pelos paradigmas do mecanicismo que moldou o modelo disciplinar de saber/conhecimento que se tornaram hegemônicos,

replicando os conhecimentos produzidos sob a tutela da ciência moderna. Não é à toa que a finalização de cada ciclo escolar é marcada por uma *formatura*.

A partir da proposta da teoria dos sistemas/complexidade que se desenhou a partir de Morin e Le Moigne (2000), observamos que há muitos desafios de natureza não apenas epistemológicos na educação e na formação dos sujeitos, e ao mesmo tempo, há entraves concomitantes à própria ciência e educação modernas, ao qual obstaculizam outros processos de ensino e formação, como os de AH/SD nos sistemas tradicionais de ensino.

É imprescindível a mudança desse paradigma da reprodução do ensino, como prática de transmissão de conteúdos programáticos esfacelados, como se isso fosse necessário ou suficiente na educação do público das AH/SD que, segundo estudos, apresentam necessidades de atendimento educacional atrativo e diferenciado ultrapassando o modelo disciplinar vigente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. v.12 n.1 Brasília, 1992.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de Indivíduos com Altas Habilidades/ Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CAPRA, F. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CAPRA, F. **O Tao da Física**: Uma análise dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental. Tradução: José Fernandes Dias. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2011. 376 p.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: A ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução: Álvaro Cabral. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 432 p.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In:

FAZENDA, I (org.). **O que é interdisciplinaridade?** – São Paulo: Cortez: 2008.

FAVERI, Fanny, Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis.

Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 – Santa Maria Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em 10/05/2021.

FLEITH, Denise; OUROFINO, Vanessa Terezinha. A condição underachievement em superdotação: definição e características.

Psicologia Teoria e Prática. vol.13 no.3. São Paulo, dez. 2011.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016>. Acesso em 14/06/2021. Acesso em: 13 julho.2021.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1**: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2:** atividades de estimulação de alunos. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3:** o aluno e a família. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão altas habilidade/superdotação. 4ª. ed. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade:** introdução ao Método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2005 (col. Epistemologia e Sociedade).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GONÇALVES, Patrícia; LEAL, Giovanna Foltran. **10 perguntas e repostas para compreender a superdotação.** [livro eletrônico]. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. Disponível em <https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_f1d46087660148bcaa17b860a70274c8.pdf>. Acesso em 18/07/2021.

GUENTHER, Z. C. Centros Comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 30, 2007.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrin; LEBRUN, Johanne. Resultado de vinte anos de pesquisa: a importância atribuída às disciplinas escolares que

objetivam a construção da realidade humana, social e natural no Ensino Primário da Província de Québec – Canadá, In: FAZENDA, I (org.). **O que é interdisciplinaridade?** – São Paulo: Cortez: 2008.

PIGOZZO, D.; LIMA, N.W.; NASCIMENTO, M.M. A filosofia sistêmica de Fritjof Capra: Um olhar ecológico para a Física e para o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 3, p. 704-734, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2019v36n3p704>.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SABATELLA, M.L.P. **Talento e superdotação: problema ou solução?**. 2ª ed. IBPEX: Curitiba, 2008.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M. B. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1**: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CAPÍTULO 3

AS IDENTIDADES SURDAS COMO OBJETO DE ESTUDO EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL (2004 A 2018)

Waldma Maíra Menezes de Oliveira¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais orientam a pensar as identidades em correspondência com a diferença (WOODWARD, 2014). Isto significa que a identidade emerge nas relações sociais entre um Eu e Outro, mediatizados pelo mundo, como uma construção social, polissêmica, mutável e fluida. Desse modo, o sujeito constrói sua identidade mediante a presença e a relação com um outro eu.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA. Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina – GESAT da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldma@ufpa.br.

² Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM/UAM-México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

As identidades são construídas de modos simbólicos e discursivos em conexões, portanto não se consegue compreender à identidade sem remetê-la a diferença, posto que “as identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças, a qual ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio da exclusão social a identidade não é o oposto da diferença” (WOODWARD, 2014, p.40)

A identidade é uma construção permanente que depende da diferença e que “busca tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quando obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence” (SANTANA, BERGANO, 2005, p. 568).

Na década de 90, com base nos Estudos Culturais, a identidade e diferença começam a ser articuladas e teorizadas nos Estudos Surdos. Para Perlin e Strobel (2009, p.25):

Os estudos surdos podem ser definidos como um espaço de investigações que avança em contato com as teorias que os impulsionam. Primeiramente os Estudos Surdos nos remetem a questão do lugar teórico em que se situam. A presença de teorias como dos Estudos Culturais, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo têm promovido uma ruptura significativa e fundamental na história, na vida, nas estratégias políticas e lutas dos surdos.

A surdez ao longo da história foi narrada e representada em dois grandes tempos e conceitos: como deficiência e como diferença. A forma de olhar o surdo foi condicionada há uma concepção de surdez, seja ela **clínico-patológica** conceituada pelas ciências biológicas ou pela **sócio-antropológica** ancorada nas ciências humanas, todavia somente no final do XVIII “[...] a surdez se torna um espaço de cultura e, por isso, de interesse para uma reflexão de cunho filosófico” (LOPES, 2007, p. 47). Segundo a autora, a partir dos anos 1980, o sujeito Surdo começou a ser representado como pertencente a um grupo étnico minoritário.

Olhar a surdez por outras lentes é problematizar conceitos, dialogar com teorias e outras áreas de saber. É percorrer veredas epistêmicas que o tempo e a academia não deram conta, percebendo essas lacunas, não como falha, mas como oportunidade outras de elaboração e construção de conhecimento. “Talvez seja necessário outros olhares, outras palavras, um novo território de espacialidades e temporalidades” (SKLIAR, 2003, p. 155) sobre a surdez e sobre as identidades do Ser Surdo.

No campo da identidade e diferença no contexto da surdez, chama-se atenção para o trabalho de Gladis Perlin. A pesquisadora propõe uma análise das identidades surdas seguindo cinco categorias: Identidade Surda, híbrida, de transição, incompleta e flutuante – mediante a perspectiva de posições a serem assumidas pelos surdos. Assim, para a autora “as identidades estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita [...] A identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso” (PERLIN, 2010, p. 63).

O presente artigo investiga as produções de teses e dissertações sobre o objeto de estudo de uma tese de doutorado: identidades surdas, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem descritiva e analítica, e um estado do conhecimento. A problemática tem por base duas questões: como as identidades surdas estão presentes nas teses e dissertações vinculadas ao banco de dados da CAPES, no contexto brasileiro no período de 2004 a 2018? Quais as áreas de conhecimento e o aporte teórico que estão sendo trabalhados, nas teses, a partir das identidades surdas?

Assim, o objetivo geral deste estudo é mapear e analisar, através do estado do conhecimento, as produções de teses sobre as Identidades Surdas, presentes no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, de maneira específica identificar as áreas de conhecimento e os aportes teóricos, além do quantitativo de trabalhos, de teses e dissertações, sobre o tema em estudo.

Inicialmente apresenta-se a metodologia, seguida do que as pesquisas ilustram no campo das identidades surdas e os objetos investigados em teses e dissertações sobre o tema em estudo. Por fim, algumas considerações sobre as pesquisas mapeadas.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem descritiva e analítica (SEVERINO, 2007), e um estado do conhecimento (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Para Marconi e Lakatos (2006, p.71) a pesquisa bibliográfica “[...]trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”. O estado do conhecimento é “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Desta forma, ocorreu o mapeamento das dissertações e teses que tratavam sobre *Identidades Surdas*. Este estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico ao realizar um levantamento do que se conhece sobre determinada área.

O estado de conhecimento foi realizado no mês de março de 2019, no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, com o descritor identidades surdas. A análise das produções mapeadas se deu, **no primeiro momento**, pela leitura dos resumos, na qual se verificou se a produção tinha ou não relação com o descritor e no **segundo momento** pela análise da produção (tese) pelo software NVIVO⁴.

Na sistematização e análise dos dados foi utilizada a técnica de categorização da Análise de Conteúdo de Bardin (2002), por meio da criação das seguintes categorias temáticas: áreas de conhecimento, temas sobre identidades surdas e temas e campo epistêmico de investigação das teses.

³ Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 14.03.19

⁴ O NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. O NVivo fornece ferramentas que permitem que você faça consultas a seus dados de modo mais eficiente. Disponível em: <https://www.siliconaction.com.br/registro/descutil.mv?nvivoplus&aff=google>. Acesso em: 14.03.20.

3. O QUE AS PESQUISAS ILUSTRAM NO CAMPO DAS IDENTIDADES SURDAS?

O estado do conhecimento, no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, totalizou o quantitativo de: 22 (vinte e duas) dissertações e 03 (três) teses produzidas no período de 2004 a 2018, um total de 25 (vinte e cinco) trabalhos com o objeto de investigação: identidades surdas.

O campo da educação apresentou o maior quantitativo de produções, 14 (quatorze) trabalhos, sendo: 13 dissertações e 01 tese, no qual evidência ser uma temática recorrente na área educacional. Destaca-se que o maior quantitativo de produções de teses e dissertações sobre identidades surdas ocorreu no ano de 2011, totalizado 05 (cinco) teses.

3.1 Objetos investigados em teses e dissertações sobre identidades surdas

a) Áreas de conhecimento

As áreas de conhecimento que investigam as identidades surdas são: educação, linguística aplicada, estudo das linguagens, educação/cultura e identidades, educação matemática, economia doméstica e educação agrícola direito, ilustrando ser um campo de estudo presente em 03 (três) grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar.

b) Temas sobre identidades surdas

Por meio, das dissertações e teses sobre identidades surdas, alguns temas foram investigados nas produções, como: aspectos linguísticos (1); contexto educacional (14); campo artístico (1); brincar na infância (1); comunidades virtuais (1) e olhares sobre si (6). Os trabalhos sobre identidades surdas apresentaram sua gênese em 2004. Destaca-se que os trabalhos, dissertações e teses, apresentam o contexto educacional sendo o maior *lôcus* de circulação e

construção de identidades surdas, bem como campo de investigação, conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Temas investigados sobre identidades surdas

Categorias	Ano	Autores
Aspectos linguísticos	2004	MARTINS
Contextos educacionais	2006	NEBEL
	2008	FÉLIX
	2011	MELO; TERRA; MELLO
	2012	MENDES
	2013	SARLURI
	2014	GARE
	2015	LIMA
	2017	ARAÚJO; SILVA; LEANDRO
	2018	BANDEIRA; COUTINHO
	Campo artístico	2005
Brincar na infância	2008	INFÂNCIA
Comunidades virtuais	2016	URENHA
	2017	CORDEIRO
Olhares sobre si	2009	ROSA
	2011	COSTA; SANTOS
	2012	SANTOS
	2016	MENDES
	2018	XAVIER

Fonte: Elaboração das autoras (2020), com base no banco de teses da capes – 1º semestre de 2019.

Na investigação foram mapeados 06 (seis) temas em 25 (vinte e cinco) produções; o maior quantitativo está presente no **contexto educacional**, seguido por **olhares sobre si**. Destaca-se que as dissertações de Rosa (2009), Costa (2011), Santos (2011), Santos (2012), Mendes (2016) e Xavier (2018) versam sobre a construção das identidades a partir do olhar, da representação do surdo sobre si, da sua língua e da sua cultura. Os trabalhos fundamentam-se pela história de vida, pelas narrativas de vida e pela pesquisa etnográfica. Acrescenta-se que a categoria **contexto educacional** é o único tema que apresenta trabalhos em nível de mestrado e doutorado, conforme o gráfico 1, a seguir.

Através da ilustração da figura 2 nota-se que as 25 (vinte e cinco) pesquisas circulam seus estudos sobre os *surdos* e suas *identidades*, mediadas pela: *história, língua e cultura nas relações e experiências* desses sujeitos com os *ouvintes, bem como nos seguintes espaços: instituição, universidade e escola.*

Os 25 (vinte e cinco) trabalhos articulam as identidades no campo dos Estudos Culturais⁵, Sociológico⁶, Psicologia Social⁷, Pós-moderno⁸ e nas Representações Sociais⁹. A tecitura do conceito identidade percorre diversos terrenos epistêmicos, mas ambos trabalhos germinam e florescem nos Estudos Surdos.

Os estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular apropriação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez (SKLIAR, 2010, p. 30)

Os Estudos Surdos seguem uma linha culturalista ao olhar o Ser Surdo pela marca da diferença, da alteridade, da cultura e da Língua Brasileira de Sinais. Este campo teórico não nega a surdez no campo da deficiência, todavia apresenta outras formas de olhar este sujeito. Para tanto, a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (SKLIAR, 2010, p. 11).

A Língua Brasileira de Sinais é o principal artefato cultural da comunidade surda e o elemento vital que engendra a formação/construção da identidade desse sujeito. Porém, faz-se necessário pontuar que a constituição de sua identidade não está unicamente relacionada à língua de sinais, pois há outros elementos que demarcam a identidade dos sujeitos surdos, tais como: classe, gênero, cultura, etc.

⁵ Hall (2014), Silva (2014)

⁶ Bauman (2005)

⁷ Ciampa (2005)

⁸ Foucault (1991)

⁹ Moscovici (2009)

O conceito de identidade, no campo da psicologia social, seria uma construção e (re) construção contínua do sujeito a partir da relação que ele faz com os outros e com o meio, isto é, a identidade está relacionada às práticas sociais heterogêneas. A identidade é um mosaico relacionado as práticas sociais de um Eu com o Outro, nas palavras de Santana e Bergamo (2005, p. 572):

A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz com os amigos.

Nessa perspectiva, não se pode reduzir e fragmentar a construção das identidades dos sujeitos Surdos à questão da língua e/ou da deficiência. Para tanto, é imprescindível:

[...] uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc., sejam também entendidas como ‘identidades surdas’, identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição (SKLIAR, 2010, p.27).

Os sujeitos surdos pertencem a diversos grupos e vivenciam e desempenham inúmeros papéis sociais, como: profissionais (professores, comerciantes, advogados, vendedores e etc), familiares (pais, filhos, netos, maridos etc), religiosos (católicos, evangélicos, umbandista etc), etnia (negros, brancos, índios, mulatos, cabanos, ribeirinhos etc), pertencimento a grupos sociais (sindicatos de trabalhadores rurais, pescadores, extrativista, associações etc), identidade de gênero (homem cis e trans e mulher cis e trans).

Nesse interim, chama-se atenção para os trabalhos de Rosa (2009), Costa (2011), Santos (2011), Santos (2012), Mendes (2016) e Xavier (2018) que versam sobre a construção das identidades a partir do olhar, da representação do surdo sobre si, da sua língua e da sua cultura.

Costa (2011) trata em sua pesquisa sobre identidades feminina surda, realizada a partir da análise de depoimentos de mulheres surdas em diferentes contextos sociais, desse modo a autor relaciona gênero e surdez. Somando-se a essa discussão, Xavier (2018) analisou narrativas de vida de duas mulheres, uma francesa e outra brasileira e desvendou suas identidades como pessoas surdas. Desse modo, os 02 (dois) trabalhos articulam elementos formativos na construção da identidade do sujeito surdo, como: o gênero e a diferença surda. Rompe com o processo de padronização, de homogeneização e de seu modelo identitário, posto que:

Às vezes, ao falar dos ‘surdos’ podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens, brancos de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e de cidadania etc. Por isso, a totalidade não é positiva nem negativa. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos ‘surdos’, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os negros surdos, os surdos meninos de rua, entre outros, e ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 2005, p.14)

Desse modo, não se pode pensar no outro Surdo em uma perspectiva fragmentada, homogênea e colonial, pois quando ocorre esse posicionamento binário há uma quebra na inteireza do sujeito, pois se entende que, para a formação do sujeito/ identidade há questões biológicas, sociais, emocionais, culturais, entre outras.

Alguns pensadores¹⁰ decoloniais descrevem que as identidades dos grupos sociais subalternizados (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, homoafetivos etc.) foram forjadas ideologicamente, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado. A fabricação dessas identidades está atrelada a relação de poder estabelecida na opressão e negação dos sujeitos, no silenciamento de suas histórias e de sua vocação ontológica de ser mais, isto é, na subalternização de seus corpos, de seus saberes, de suas crenças e formas de ser e estar no mundo.

A respeito da subalternização do Ser Surdo Skliar (2010) pontua que a comunidade surda sofreu, historicamente, de problemas similares aos demais grupos minoritários que foram violados, invisibilizados e excluídos no âmbito social, que suas identidades foram negadas e fabricadas em modelos clínicos-terapêuticos, na normalidade e no campo da deficiência.

Em continuidade a investigação, destaca-se que 14 (quatorze) trabalhos analisados articulam a construção das identidades de sujeitos surdos por meio de suas relações sociais no campo da educação, a saber: Nebel (2006), Félix (2008), Melo (2011), Terra (2011), Mello (2011), Mendes (2012), Sarluri (2013), Gare (2014), Lima (2015), Araújo (2017), Silva (2017), Leandro (2017), Bandeira (2018) e Coutinho (2018). Os autores pontuam os desafios vivenciados pelos educandos surdos no processo de escolarização, como: práticas pedagógicas ouvintistas e a ausência de um ambiente é linguisticamente favorável para o seu desenvolvimento e aprendizagem, posto que o educando surdo “[...] não é atendido em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Tais desafios imbricam na construção das identidades dos sujeitos surdos, no qual fortalece discursos ouvintistas e fixa o olhar sobre o outro-surdo no campo clínico, como uma patologia que desviava da normalidade humana: o ouvir e falar. A identidade ao ser construída neste campo simbólico

¹⁰ Walsh (2009) e Mota Neto (2016)

reforça a deficiência, a anormalidade e a falta, representando o sujeito surdo no conceito da enfermidade e reproduzindo na sociedade um sujeito de ausências.

Entretanto, os autores inferem a necessidade de uma Educação bilíngue para Surdos e o reconhecimento das especificidades linguísticas e identitárias dos educandos Surdos. Por fim, os autores destacam: a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos (MELO, 2011), tratar a Surdez no campo socioantropológico e o desenvolvimento de um ensino bilíngue (FÉLIX, 2008), a valorização da participação dos Surdos na construção do seu próprio projeto educacional (SILVA, 2017) e a importância do reconhecimento da diferença surda na construção das identidades dos sujeitos Surdos (MENDES, 2012).

3.2 Aporte teórico das teses

Com base no levantamento das 03 (três) teses optou-se em estruturar as publicações em área temática, para poder visualizar o campo de conhecimento das produções. Destaca-se que as (três) teses pertencem ao mesmo tema de investigação, contexto educacional, no qual foram mapeados, categorizados e analisados pelo software NVIVO com intuito de explicar as similaridades das pesquisas com o referido objeto, através da nuvem de palavras. A seguir, apresenta-se o quadro 2, que trata das teses no contexto educacional.

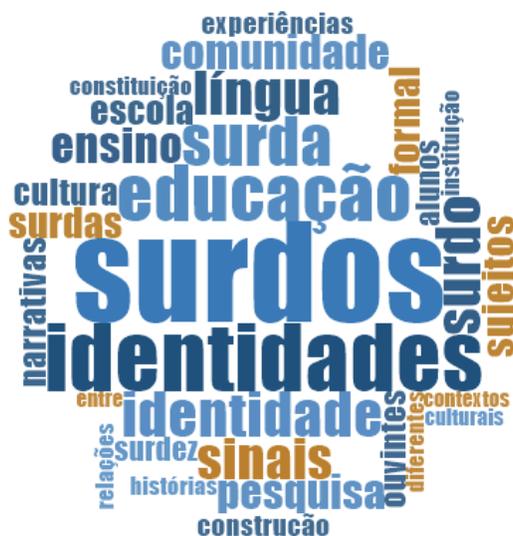
Quadro 2– teses sobre identidades surdas no contexto educacional

Instituição	Autoria	Ano	Objeto de investigação	Tipo de pesquisa	Aporte teórico
USF	GARE	2014	Diferentes práticas de ensino e a construção de Identidades Surdas	Pesquisa de campo	Perspectiva foucaultiana
UNICAMP	FELIX	2008	Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de Identidades.	Pesquisa de campo	Estudos Culturais
UFBA	MELO	2011	Família e Escola: criando Identidades na constituição do sujeito surdo.	Pesquisa de campo	Representações Sociais

Fonte: Elaboração das autoras (2020), com base no banco de teses da capes – 1º semestre de 2019.

Com base nos dados contidos no quadro 2 sobre as produções das identidades surdas no contexto educacional, nota-se que a gênese dos trabalhos ocorre em 2008 com a pesquisa de Félix, seguida em 2011 por Melo e em 2014 apresenta por Gare. As produções mapeadas distribuem-se: 02 (duas) na região sudeste e 01 (uma) na região nordeste. Por meio dos 03 (três) resumos das teses, o software Nvivo decodificou os trabalhos e categorizou as palavras de maior incidência dando materialidade a nuvem de palavras, conforme a figura 2, a seguir.

Figura 2 - Teses no contexto educacional sobre identidades surdas



Fonte: Elaboração das autoras (2020), a partir de teses sobre identidades surdas e o contexto educacional decodificada pelo NVIVO, 2019.

Percebe-se na figura 2 que a convergência das teses se deu nas palavras *Surdos e identidades*, fazem uso das *narrativas* para ilustrar a importância *da cultura, da história e da língua* na constituição do sujeito surdo. Os trabalhos problematizam as relações entre surdos e ouvintes (professores, alunos e familiares) na construção das identidades surdas e ilustram práticas normalizadoras, currículo excludente e isolamento familiar. Destaca-se, que os três autores, Gare (2014), Felix (2008) e Melo (2011) condenam tais práticas

e defendem a importância do universo cultural e linguístico na construção da identidade, linguagem e constituição dos sujeitos surdos.

Gare (2014) tratou em sua tese diferentes práticas de ensino no construto da formação das identidades surdas no ambiente formal e não formal do ensino, fez uso da perspectiva foucaultiana para analisar os dados coletados e nas considerações finais chamou atenção para a necessidade de ações políticas no sentido de dar ao surdo uma educação que comporte um currículo bilíngue; “que venha garantir as mesmas oportunidades da comunidade oral. Surdo; Discurso; Identidade Surda; Educação Formal e Educação Não Formal” (GARE, 2014, p. 08).

Felix (2008) discute como ocorre a interação social, em uma escola inclusiva, entre surdos e ouvintes e faz reflexões sobre as representações que são construídas sobre surdez, à língua de sinais e as identidades surdas. Faz uso dos estudos culturais como aporte teórico, a saber: Hall (1997) e Da Silva (2000 e 2005). O autor afirma que “[...]embora os momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes não tenham ocorrido com muita frequência, às representações que os ouvintes construíram da língua de sinais, da surdez e das identidades dos alunos surdos eram positivas” (FELIX, 2008, p. 09).

Melo (2011) descreve a visão que os pais e professores têm sobre a surdez no processo sob o qual o surdo constrói sua identidade. Fez uso do aporte teórico das Representações Sociais para analisar a história de vida dos surdos e as representações sobre sua identidade atribuída pelos seus professores e familiares. A autora percebeu práticas de normalização e de ouvintização presentes na escola regular, bem como o isolamento e distanciamento dos surdos nas famílias ouvintes. Assim, conclui em sua tese que as representações sociais dos familiares e da escola “circundam a vida do surdo, parece ser o fator que contribui para definir a postura adquirida pelos sujeitos surdos, vindo a construir a sua identidade” (MELO, 2011, p. 11).

Os 03 (três) trabalhos problematizam as relações tênues dos alunos surdos, com os professores mediante as práticas de ensino articulado ao currículo

(GARE, 2014), as interações sociais e representações entre surdos e ouvintes em sala de aula (FELIX, 2008) e a construções de identidades surdas por meio da relação e da visão da família e da escola sobre o surdo (MELO, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento constatou que o objeto das identidades surdas, esteve presente em diversas áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas, a Linguística, as Letras e Artes e Multidisciplinar. Porém, foi na educação que apresentou o maior quantitativo de produções, totalizando 15 (quinze) trabalhos, ou seja, 60% do total dos trabalhos mapeados.

As produções foram categorizadas e envolvem aspectos linguísticos, o contexto educacional, o campo artístico, o brincar na infância, comunidades virtuais e olhares sobre si. As teses apresentam os aportes teóricos: perspectiva Foucaultiana, os Estudos Culturais e as Representações Sociais.

É inegável a importância das produções ao discutir a temática, suscitar problematizações a respeito das práticas de ensino, do currículo e das relações entre surdos e ouvintes no ambiente e escolar, e oportunizar o questionamento a respeito da construção das identidades surdas mediada pela língua, pela cultura e pela diferença surda.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. P. de. **Educação bilíngue**: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife' 18/07/2017 166 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca - Universidade Federal Rural de Pernambuco; Biblioteca - Fundação Joaquim Nabuco. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

BANDEIRA, A. G. **CULTURA Surda e Transculturalidade: a Questão das Identidades** Numa Comunidade Acadêmica da Grande Vitória' 23/08/2018 undefined f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

CORDEIRO, W. S. **Internet e práticas sociais: identidades e “vozes surdas” em comunidades virtuais**' 27/03/2017 136 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

COSTA, P. da R. **“SURDA MULHER SER EU “: A construção das identidades do sujeito surdo feminino.**' 01/07/2011 78 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: UNILASALLE. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

COUTINHO, W. J. V. **Educação, identidades e culturas surdas no instituto federal de Roraima** ' 13/12/2018 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: universidade federal rural do rio de janeiro. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

FARIAS, R. da M. **TEATRO SURDO: uma construção identitária no fazer educativo**' 01/05/2005 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição

de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, MANAUS Biblioteca Depositária: PPGE/FACED Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

FELIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades.** 01/02/2008 208 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

GARE, R. M. R. **EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas** 12/12/2014 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019

LACERDA, C.B.F. LODI, A.C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.) **Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

LEANDRO, F. V. **SOCIALIZAÇÃO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS SURDOS: um olhar sobre a identidade dos sujeitos participantes dos projetos eames e sab** 21/06/2017 134 f. Mestrado em ECONOMIA DOMÉSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa e Biblioteca Setorial do Departamento de Economia Doméstica – UFV.

Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
Acesso.14.05.2019.

LIMA, M. A. dos S. **Educação Bilíngue, Identidades e Culturas Surdas:** em busca de um norte em Cruzeiro do Sul Manaus-AM, '30/11/2015 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

LOPES, M. C **Surdez e Educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONI, M.D.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, A.L.B. **Identidades surdas no processo de identificação lingüística:** o entremeio de duas línguas.'01/03/2004 166 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFU. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

MELLO, V. S.S de. **A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA:** fronteiras nas formas de ser surdo'01/02/2011 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

MELO, M. M. T de. **FAMÍLIA E ESCOLA:** Criando Identidades na Constituição do Sujeito Surdo'01/12/2011 279 f. Doutorado em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFBA. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

MENDES, R. G. **Surdos bem-sucedidos em Matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas**' 29/06/2016 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Anhanguera Pirituba. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

MENDES, W. B. da. S. V. **Cultura surda e jovens: desafios e impasses no espaço escolar**' 01/09/2012 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC Goiás. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso.14.05.2019.

NEBEL, M. Z. **Mãos que Falam da construção de Identidades Surdas na escola ouvinte**' 01/09/2006 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

OLIVEIRA, A. C. B de. **AS diferenças e a produção das identidades surdas no brincar infantil**' 01/07/2008 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Martinho Lutero-Universidade Luterana do Brasil. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teoria da Educação e Estudos Surdos**. Universidade de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://>

[www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/ eixoFormacaoEspecificativa/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf). Acesso em: Acesso.14.05.2019.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista diálogos e Educação**, Curitiba, v. 6, nº19, p. 37-50, set/dez. 2006.

ROSA, E. F. **Olhares Sobre si**: a busca pelo fortalecimento das Identidades Surdas’ 01/03/2009 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: Anísio Teixeira - FACED/UFBA. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e território. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 14.05.2019.

SANTOS, H. T. S. **Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém**’ 01/10/2011 254 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

SANTOS, T. S. dos. **NARRATIVAS SURDAS**: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades’ 01/06/2012 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do campus das Ciências Sociais. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

SARTURI, C. de A. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de letras/libras polo UFSM** 25/03/2013 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/>. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. R da. **PEDAGOGIA SURDA**: o papel de professoras surdas na construção de identidades de alunas surdas e alunos surdos' 17/02/2017 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://tede.biblioteca.ufpb.br>. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**' 01/03/2011 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, RIO GRANDE Biblioteca Depositária: SIB E BIBLIOTECA SETORIAL SALA VERDE JUDITH CORTESÃO. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso.14.05.2019.

URENHA, S. R. **MOSAICO DE IDENTIDADES**: construções discursivas de sujeitos surdos em uma comunidade NA INTERNET' 07/12/2016 94 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso.14.05.2019.

XAVIER, M. B. **Narrativas de vida como construção de identidades surdas'** 12/12/2018 140 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso.14.05.2019.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: V. M. Candau (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MOTA NETO, J. C. Por uma pedagogia de colonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba:CRV. 2016.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T, T (org). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES SOBRE A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O ESTADO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO¹

Adan Renê Pereira da Silva²

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas³

1. INTRODUÇÃO

O discurso em torno da chamada “ideologia de gênero”⁴ tomou proporções dantescas a partir das discussões em torno do Plano Nacional de

¹ Este trabalho é fruto de tese em nível de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, em 2020.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), pela linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do Educador frente aos desafios amazônicos. Mestre em Psicologia, UFAM, Especialista em História e Saúde na Amazônia, FIOCRUZ. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/1888827930222244> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6754-3427>. Contato: adansilva.1@hotmail.com.

³ Doutora em Diagnóstico e avaliação educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña (2004, revalidado e registrado pela UNB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM) na linha de pesquisa 3: Formação e Práxis do Educador frente aos desafios amazônicos, orientadora do trabalho. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712> Contato: suelyanm@ufam.edu.br.

⁴ Utilizamos aspas porque a expressão findou por adquirir um sentido polissêmico devido à apropriação do tema por setores religiosos. O sentido adotado neste texto para ideologia de gênero é o mesmo de Junqueira (2017): ideologia de gênero é o dispositivo criado pela Igreja Católica para atacar a democracia e os direitos humanos valendo-se de uma agenda antifeminista e ultraconservadora.

Educação (2014) e da Base Nacional Curricular Comum (2017). Este termo tem sido apropriado por setores conservadores em um sentido distorcido, “reformulado” com foco nas visões professadas especialmente por católicos e evangélicos fundamentalistas que veem nele um motim contra a “família tradicional”, contra os “costumes cristãos” e como uma espécie de fomento à pedofilia e a “homossexualização” de crianças, as quais seriam “influenciadas” por meio das discussões de gênero, especialmente dentro das escolas. A literatura é farta neste sentido (SILVA, 2019; SILVA, 2020; SILVA; NEVES; MASCARENHAS, 2019; BUTLER, 2021).

No Congresso, as discussões são provas do exposto. Por meio da chamada “Bancada do Boi, da Bala e da Bíblia” e de religiosos e religiosas que manifestaram entendimentos estereotipados em torno do gênero enquanto uma categoria científica, foi oferecido um movimento de intensa resistência à adesão do termo (gênero) em documentos oficiais e legislativos, sob a justificativa religiosa do binarismo “homem” e “mulher” que só comportaria a existência da heterossexualidade e da cisgeneridade.

Sob o epíteto de “ideologia de gênero” conservadores/as reúnem estudos de gênero, feminismos, movimentos LGBTQIA+ em irrealidades e preconceitos sustentados por teorias conspiratórias que apenas corroboram mais violências físicas, psicológicas e simbólicas contra estes grupos. Isto acaba ferindo a laicidade constitucional, a qual, na visão de Rios e Resadori (2018), possibilita a proteção estatal em face do perigo de intervenção e manipulação estatal no âmbito religioso e a defesa de indivíduos e de grupos diante da tentação de maiorias que almejem impor convicções religiosas sobre os demais por meio do processo político. Ademais, ainda nas palavras dos autores, a laicidade contrapõe-se ao fundamentalismo religioso, impedindo conteúdos morais indiscutíveis que dizem respeito a quem professa uma religião em específico de imiscuírem-se na vida de terceiros com força de lei.

Essa afronta ao Estado Laico por intermédio de legisladores que deveriam defender a existência da democracia pode ser explicada por Butler

(2021), para quem as religiões cristãs propugnam ser a “ideologia de gênero” algo nocivo por, supostamente, ser contra características de “cada sexo”, as quais seriam imutáveis: existiriam papéis de homens e papéis de mulheres.

Neste viés e consoante o surgimento deste entendimento no catolicismo das décadas de 1990 e 2000, a predestinação da mulher seria apenas para a maternidade, em uma espécie de complementaridade entre a natureza masculina e a feminina, obviamente, “pressuposta”. Neste “mundo natural” (como se a tão invocada Biologia escapasse à cultura), apenas homens e mulheres cis-heterossexuais são vistos como pautas sobre as quais alunos e alunas deveriam saber, sendo também suas únicas possibilidades de existência, posto que a finalidade do sexo deve ser somente a reprodução.

Para que as compreensões religiosas prevaleçam, um dos instrumentos utilizados é a disseminação de inverdades em torno, precipuamente, dos movimentos LGBTQIA+ e dos movimentos feministas, de modo a deslegitimar a luta que os citados movimentos empreendem em torno da aquisição da igualdade *material* entre os diferentes gêneros e orientações sexuais. Frisa-se o *material*, porquanto um dos instrumentos cirurgicamente invocados para tentar esquivar-se do preconceito que possuem os conservadores é o de que a lei já assegura a igualdade. Por óbvio, entre a igualdade formal e a material há um grande fosso.

Neste sentido, o texto aqui apresentado objetiva refletir sobre a “ideologia de gênero” e suas implicações para a Educação e para o Direito, ressaltando entrelaçamentos e fornecendo subsídios para profissionais de ambas as áreas, intuindo fortalecer o cumprimento do ordenamento jurídico pátrio e uma educação mais justa e equânime.

Este texto foi motivado por parte dos resultados obtidos em tese de doutoramento defendida em 2020 que visava entender os impactos de curso de formação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para docentes do Ensino Fundamental da rede com as discussões em torno de gênero e “ideologia de gênero”. Por meio de entrevistas semiestruturadas com quinze docentes

da capital amazonense, um dos resultados obtidos foi a percepção de que a “ideologia de gênero” sedimentou-se no imaginário de parte dos/as profissionais, constituindo-se em obstáculo para efetivas políticas de equidade dentro do ambiente escolar (SILVA, 2020). Dessa forma, evidenciou-se como os pressupostos da “ideologia de gênero” tornam-se um obstáculo para a consolidação de um Estado democrático. Ressalta-se que o Judiciário foi/é fundamental para que as discussões em torno de gênero e sexualidade continuem ocorrendo em ambiente escolar, bem como o Ministério Público.

Metodologicamente, trata-se de revisão bibliográfica narrativa sobre o tema, utilizando-se de pesquisa em livros e artigos de revistas indexadas, incidindo também na análise de documentos emitidos pelos órgãos produtores de Direito, especialmente os tribunais.

2. GÊNERO OU “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? UMA CELEUMA TECIDA PELO CONSERVADORISMO, AMPLIFICADA NA EDUCAÇÃO E REPRESENTANTE DE PERIGO CONTRA O ESTADO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

No dia 9 de janeiro de 2021, o vereador Raiff Matos, do partido “Democracia Cristã”, oficializou um pedido para tornar sem efeito resolução do Conselho Municipal de Educação de Manaus, que trata da inclusão de temas como diversidade sexual e gênero no sistema municipal de ensino. Segundo a postagem que anunciava tal feito, na página do *Facebook* do vereador (Raiffmatos), o pedido representava “muitas famílias manauaras” (sic) e também era um “desejo do prefeito” David Almeida (AVANTE). O texto, disponível na página do vereador, vem junto de um vídeo no qual o atual prefeito sinaliza que vai ver “o que podemos fazer em relação a essa situação”. Tal pedido resultou na suspensão da Resolução 0091, impactando a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e de Gênero, no sistema de ensino municipal de Manaus⁵.

⁵ As informações podem ser conferidas em: <https://www.facebook.com/106706101241632/posts/219882246590683/> e <https://www.facebook.com/watch/?v=442562476788494>, acesso em 18 mar 2021.

Por meio do grupo “Fórum de Educação em Direitos Humanos”, que reúne militantes no campo dos direitos humanos e na promoção de uma educação socialmente comprometida com a transformação social, foi proposta uma atuação combativa frente aos retrocessos advindos das ações do citado vereador. Graças ao pedido de tutela antecipada elaborado pelas advogadas componentes do Coletivo, Luciana Santos e Carol Amaral, o juiz de Direito Cássio André Borges dos Santos manifestou-se reconhecendo, à folha 264, “[...] retrocesso ou mesmo impedimento à continuidade do desenvolvimento de atividades afirmativas no âmbito da Capital”, destacando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e a Constituição Federal, especialmente o artigo 206, III. Citando as autoras do pedido, o juiz reconhece que os debates em torno da diversidade sexual e de gênero e liberdade religiosa são necessários à construção de uma sociedade verdadeiramente consciente e igualitária.

Em paralelo a esta ação, foi exarada uma nota de repúdio contra a revogação da Resolução Municipal 0091/2020, assinada por uma série de associações e coletivos (entre elas, a Aliança LGBTI+/AM, a Articulação de Mulheres Homoafetivas e Aliad@s, Associação de Desenvolvimento Sócio-cultural Toy Badé, Associação de Travestis, Transexuais e Transgêneros do Estado do Amazonas – ASSOTRAM, Grupo de Estudo do Sistema Interamericano de Direitos Humanos – Gesidh), frisando que a suspensão da resolução atendia “aos interesses particulares de um reduzido número de vereadores, em detrimento de direitos civis básicos da população como um todo” e que a resolução em análise “não tem a pretensão de promover quaisquer ideologias ou interferir nos valores pessoais” e sim contribuir “para uma convivência harmoniosa e para a Cultura de Paz”. A resolução, na visão das entidades que assinam o documento, é importante por “continuar o amparo legal para a equipe docente fazer a ampla defesa dos direitos humanos das demais pessoas que frequentam o ambiente escolar, sejam alunos, familiares ou os próprios colaboradores da instituição”.

O documento finaliza com um importante adendo: “É preciso que se barre, em todos os âmbitos, o projeto político de defesa e proteção de grupos minoritários que são desprezados pelo poder público em nosso país”. A nota é datada de 19 de março de 2021 e pode ser encontrada nas páginas dos movimentos, como na rede social *Instagram* do @manifestalgbt.

No momento em que este texto é finalizado, o vereador Raiff Matos, após a derrota sofrida no Poder Judiciário, pôs em circulação um vídeo junto de um abaixo-assinado em que pede o “aprofundamento” do debate ligado ao tema, destacadamente, da diversidade sexual e de gênero. Entretanto, não fornece, ele mesmo, um aprofundamento de suas ideias em torno da diversidade sexual e de gênero. Diz não haver perseguição a minorias sexuais, ao passo em que, numa atitude arbitrária, chancelada pelo prefeito da capital, chegou a retirar da resolução esses temas em específico, o que sinaliza uma contradição - para dizer o mínimo. Subjacente aos discursos, uma pretensa defesa de “famílias genéricas”, as quais teriam necessariamente que estar envolvidas no debate.

É proposital o argumento da “família”. O discurso assume ares de um não embate contra as minorias sociais, mas, ao ser submetido a um escrutínio crítico, algumas questões ficam evidentes: é apenas a família “tradicional” que merece espaço no debate? De que famílias se falam? Que suposta família se sente “incomodada” com um debate crítico sobre a diversidade étnico-racial e sexual e por que somente a ela a proteção estatal deve abranger? Ajudando a elaborar respostas, Miguel (2016) salienta que falas como essas estabelecem uma hierarquia entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira.

O professor e a professora tornam-se meros “instrutores”, o que muito se aproxima de um modelo de educação bancária (em que docentes “depositam” nas crianças uma série de conhecimentos “técnicos”), com o papel da escola reduzido à reprodução de um conjunto de saberes específicos (português e matemática, principalmente), ao gosto de um modelo neoliberal por excelência, enquanto valores morais seriam atribuição exclusiva da família. A escola deveria ser “neutra”, sem “tomar partido” diante desses valores.

O papel crítico da escola é, assim, aniquilado, negando-se a ela o papel de formadora da pluralidade de ideias e saberes, comuns aos regimes democráticos (MIGUEL, 2016). Além da agressão desferida à escola e, conseqüentemente, à democracia, ainda se idealiza a família: de um lado, por tornar visível apenas uma forma de sua existência, notadamente a “cristã” (com pai, mãe e filhos biológicos), de outro, por achar que ela também não é um espaço de conflitos

e de negação de direitos aos seus membros, com destaque para as crianças que são vistas, nesta defesa, como “posse” dos pais, “coisas” das quais professoras/es não podem ter “usufruto”, sem capacidade para construir uma forma própria de pensar, ainda mais quando contrariando dogmas religiosos de pais e mães. Sobre esta concepção de família, adverte Miguel (2016, p. 605):

[...] precisamos dessacralizar a “família”. A família é também um lugar de opressão e violência. A defesa de uma concepção plural de família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. E entre estes direitos está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias.

Vale destacar que o vereador e o prefeito da capital amazonense têm algo em comum: são evangélicos. O vereador congrega na “Nova Igreja Batista”, enquanto o prefeito é adventista. Merece atenção também o fato de que esta celeuma não acontece em Manaus pela primeira vez. Na mesma Câmara Municipal de Vereadores de Manaus, uma lei que proibia “ideologia de gênero” nas escolas municipais da cidade já fora anteriormente sancionada. Em dezembro de 2016, a Câmara aprovava o projeto de lei 389/2015, do vereador Marcel Alexandre (PMDB), que proibia a inclusão da “ideologia de gênero” na grade curricular das escolas do município. Em 3 de março, tornou-se a Lei 439, vigorando a partir do sétimo dia do mesmo mês, data também da publicação.

Para justificar a lei, Marcel Alexandre explicou que o Congresso Nacional já havia retirado, em abril de 2015, o termo “ideologia de gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE). Em Manaus, no Plano Municipal de Educação (MANAUS, 2017), o termo também foi retirado, mas algumas escolas continuaram realizando atividades pedagógicas abordando o tema, justificando que estavam trabalhando o tema diversidade, respeito e preconceito. Apesar de já ter sido derrubada pelo Poder Judiciário estadual, a censura mostra-se constantemente permeando a atividade escolar.

Aliás, mesmo após a decisão do Supremo Tribunal Federal que configura a criminalização da homofobia e da transfobia, tipificando como forma de racismo, isto é, crime hediondo, inafiançável e com pena de dois anos de prisão para a pessoa que comete a agressão, o atual presidente da República segue prometendo uma lei contra a “ideologia de gênero”, em visível afronte à laicidade do Estado, à tripartição de poderes, à liberdade de expressão e de cátedra (COLETTA, 2020).

Debruçando-se sobre os conflitos em torno da permanência do termo gênero no Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, Calderipe e Jesus (2017) contam que a sanção do projeto de lei, em 2015, foi marcada por discussões em clima de disputa que envolveram movimentos como o LGBTQIA+ e grupos católicos e evangélicos em torno da suposta “ideologia de gênero”.

De forma paralela e intrinsecamente ligada a essa discussão, sob viés conservador e “intolerante”, outros temas polêmicos vêm ganhando cada vez mais espaço, como a censura docente em ideais como o “Escola sem Partido”. Entrelaçado com a temática da sexualidade, do gênero e da diversidade sexual, a proposta chama atenção por trazer aspectos como a proibição do que se chama de “doutrinação ideológica”, o que é de especial relevância, uma vez que se reacende em um delicado momento nacional, de polarização política, crise econômica e agravamento da Covid-19. Assim como a “ideologia de gênero”, a proposta de uma “Escola sem Partido” (ou com o partido de quem a propõe) segue reinventando-se diante das negativas do Judiciário a um projeto translucidamente inconstitucional.

Não se pode perder de vista que as celeumas em torno de gênero e diversidade sexual visibilizam as representações que a sociedade possui das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneras, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+), das mulheres cisgêneras e demais sujeitos que não se encaixam em um modelo sociocultural majoritariamente referendado. Este paradigma serve a um projeto de exclusão e violência contra

o/a “diferente”: aquele e/ou aquela que rompe com a coerência total entre sexo, gênero e desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Estabelece-se uma ordem compulsória (BUTLER, 2017).

Em âmbito estadual amazonense, o Plano Estadual de Educação foi debatido em junho de 2015 na Assembleia Legislativa do Amazonas (Aleam), período em que “gênero” foi substituído por “respeito à diversidade”. Palavras condizentes aos debates de gênero foram combatidos por setores conservadores, com foco em entendimento reacionário da “ideologia de gênero”. Esta permuta pela expressão genérica “respeito à diversidade”, é vista como esvaziamento das diferentes formas de desigualdade e violências de gênero nas escolas, retirando da pauta um termo específico (CALDERIPE; JESUS, 2017).

Neste sentido, percebe-se que a diversidade humana é lida como problemática, em um cenário que mistura ignorância da realidade brasileira, discursos pautados em um fundamentalismo bíblico – misógino, machista, racista e LGBTQIA+fóbico. Conseqüentemente, contrário a tudo que não corresponda a um padrão heterossexual, colonizado, classista, branco e eugenista.

Diante do exposto e partindo-se da realidade manauense, conclui-se, então, pela existência de Governos - em âmbito federal, estadual e municipal -, contrários a todo tipo de pluralidade, tornando a situação agravada. Além da agressão desferida contra a laicidade do Estado, garantida constitucionalmente, outra afronta à lei máxima brasileira efetiva-se: a do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual garante ser a educação um direito de todos/as e dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 107). E mais, em seu inciso I, o artigo ainda determina ser um princípio do ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 108).

Lembra-se que, em relação à hierarquia de normas no ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal é lei máxima nacional, devendo todas as demais a ela adequarem-se, sob pena de nulidade. Deve-se, então,

pensar que o artigo 205 e outros instrumentos legais propugnam uma escola que extrapole a mera igualdade formal: ela deve promover materialmente a igualdade, gestar a equidade, acolher e fortalecer a permanência de alunos e alunas, incluindo a todos e todas. Entretanto, isso não se efetivará, caso este espaço seja de preconceito e segregação do/da “diferente”.

De um lado, profissionais da educação e de áreas afins preocupados/as com uma escola inclusiva; de outro, a bandeira do conservadorismo empunhada, usando-se um modelo único de família, da heteronormatividade do comportamento, de um paradigma de expressão de religiosidade judaico-cristã, espalhando o “pânico moral” como instrumento de silenciamento e de invisibilização de minorias. Entre esses polos, a escola torna-se mais uma vez o cenário de disputas, já que é local importante enquanto arena ideológica e instrumento de convívio, com o Judiciário sendo chamado a intervir, conclamando o universo jurídico a importantes reflexões diante da tomada de decisões ao ser acionado pela sociedade para intervir nas disputas.

Ajudando a explicar teoricamente a situação, Berenice Bento (2017) destaca ser difícil para pessoas conservadoras conceberem seres humanos como “corpo sem órgão”, feliz expressão cunhada por ela. A autora explica do que se trata: há uma visão de que os corpos desempenham funções naturalmente pré-estipuladas para homens e mulheres, sendo as genitálias as “peças” mais importantes do que é de homem e do que é de mulher. Pênis e vagina tornar-se-iam definidores de nossos destinos, de expectativas sobre os seres humanos: “ora, se você tem vagina, a funcionalidade está em receber um pênis e, depois, permitir a saída de um bebê. O êxito da funcionalidade seria assegurado com a prática da heterossexualidade” (BENTO, 2017, p. 16).

Também Berenice Bento (2011) ajuda a visualizar a importância de uma escola plural para pessoas LGBTQIA+, por intermédio do conceito de heteroterrorismo. Tecnologias discursivas propostas desde o nascimento das crianças e reiteradas inclusive e de modo intenso no ambiente escolar preparam os corpos para estarem dentro de referências normativas heterossexuais e cisgêneras

nas construções identitárias de variados sujeitos. Essas opressões estruturais alimentam violências contra dissidências sexuais e de gênero, em uma verdadeira engenharia de normalidade. É com este modelo de educação que o Estado se compromete quando se recusa a combater discursos religiosos-conservadores.

As construções identitárias precisam ser vistas de modo crítico. Como salienta Duprat (2019, p. 51), “[...] numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a conduta dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual”. A força que a identidade pressuposta normal possui é proporcional a sua invisibilidade. Neste sentido, pessoas brancas, europeias, cisexuais, heterossexuais, cristãs, com saberes colonizadores e da classe dominante não costumam pensar que outras identidades importam, rotulando a própria como “normal” e as outras como impossíveis, portanto, que devem ser enquadradas no modelo hegemônico socialmente construído.

Tal situação se perpetua também quando da formação docente, ao não se enfatizar que a escola precisa ser um local de pluralidade, cidadania e respeito. Isso é importante de ser destacado, pois muitas vezes docentes sequer sabem lidar com situações de violência ocorridas no ambiente escolar.

Todo o exposto ajuda a pensar e situar a atualidade do tema, baseados/as na perseguição sofrida pela diversidade humana por parte do conservadorismo. A escola vem ganhando centralidade na pauta, por ser vista como um espaço privilegiado no processo formativo, pelos/as diversos/as atores e atrizes envolvidos/as nesta discussão. Protagonistas da situação, estudantes e docentes veem-se, paradoxalmente, sem voz, sem escuta e sem vez no debate. É imprescindível que os estudiosos do Direito estejam atualizados nesse debate amplo promovido pelas Ciências Sociais/Humanas, universo com o qual dialogam, para que possam radicalizar, transformar as práticas e operar a Ciência Jurídica de modo a dar a ela uma feição mais equânime e humanitária, saindo de uma exegese que apenas reproduz a letra morta de uma igualdade amorfa.

As igrejas também precisam ser disputadas por teologias inclusivas. Afinal, são espaços de socialização, conformando subjetividades dentro de dogmas e explicações do mundo. Elas se aproximam do fundamentalismo quando decidem que a forma pela qual concebem a(s) dividande(s), seus textos sagrados e compreensões do que é a humanidade são as únicas formas possíveis de se viver. Como explica Tiburi (2018), uma postura fundamentalista se baseia na ideia de que o conhecimento “paira no ar”, provindo de um mundo divino e não construído pelo ser humano em sua racionalidade, nos complexos jogos de linguagem, estando a própria ideia de fé inserida nessa construção cultural. A postura costuma assentar-se em uma premissa de um sexo masculino e um sexo feminino constituídos *per si*, como se não fossem atravessados por uma dimensão cultural em suas representações.

Butler (2021) explica esse mecanismo, ao visualizar que, quando se diz no momento em que uma criança nasce ser ela “menino” ou “menina”, conformando-a aos binarismos, já se tem um primeiro momento de constituição de um sujeito generificado. Porém, esse sujeito pode não querer ser uma menina, ser um tipo “incorreto” de menina ou dar sua própria interpretação para o “ser menina”. A diversidade aí produzida precisa ser respeitada no modo como produz suas interpelações. Não obstante, os gêneros resultantes tendem a ser interpretados negativamente pelo modo como a visão religiosa cristã os representam.

A religião impregna os modos de pensar de sujeitos sociais que a ela se aliam, captando a forma de compreensão da diversidade e a reflexão em torno de feminilidades e masculinidades, sendo um perigo à democracia quando pretende apropriar-se do Estado (SILVA; MASCARENHAS; CORREA, 2020). Neste sentido, Butler (2021) ressalta que as religiões cristãs propugnam ser a “ideologia de gênero” algo nocivo por ser contra características apreendidas como imutáveis. A construção da “ideologia de gênero” foi impulsionada pelo surgimento, no catolicismo das décadas de 1990 e 2000, da narrativa de uma predestinação feminina à maternidade e de uma “complementaridade” entre a natureza masculina e a feminina, obviamente, pressupostas por Deus. Esta pressuposição é feita por uma

fé de que o biológico seria do campo da natureza humana, o que, corroborando a intervenção divina, encontraria respaldo bíblico. Esquecem-se os religiosos e as religiosas que a biologia também é produção da cultura.

Portanto, tudo que não fosse supostamente biológico, produzido pela natureza, seria “ideológico” (BUTLER, 2021). Cristãos fundamentalistas costumam assustar-se com os ganhos de direitos de pessoas LGBTQIA+, como se os direitos destes cristãos fossem afetados de alguma forma. Assim, costumam “catastrofizar” os ganhos das minorias sociais. Um exemplo é dado por Duprat (2019), quando analisa a Ação Direta de Inconstitucionalidade que resultou no reconhecimento jurídico da união homoafetiva. Esse ganho judicial desfaz uma visão essencialista da mulher, pela validade conferida às uniões estáveis entre lésbicas, bem como a outros tantos arranjos familiares. A concepção de família passou a focar também mais os laços afetivos do que os biológicos, com a relação de confiança sendo resultado de negociação e conquista. A cegueira dos conservadores está em não fingir perceber que a extensão de tais direitos a outros grupos em nada interfere nos modelos familiares ditos “tradicionais”.

Todo o cenário descrito faz que os diversos espaços, incluindo os legais, reproduzam o saber religioso, dado que a religião judaico-cristã carrega um peso histórico-social sobrepujante no Brasil (SILVA; NEVES; MASCARENHAS, 2019). Quando se enfoca a realidade brasileira, assentada no cristianismo, almeja-se que um único livro sagrado – a Bíblia – transforme o Estado e as escolas em um “puxadinho” da(s) igreja(s), o que não condiz com o ordenamento jurídico, conforme explicam Melo e Vilarino (2020), ao analisarem o artigo 205 da Constituição Federal. No caso da educação, para as autoras, o direito a ela previsto no artigo 205 gira em torno de três eixos: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Isto implica um direito público subjetivo, devendo a escola ter autonomia para cumprir não só o disposto no artigo 205, mas também no 206 e incisos, proporcionando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, garantindo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Sofrendo perseguições no trabalho, educadores/as que trabalham com o tema de gênero e diversidade sexual são vistos como doutrinadores/as e, para impedir tal “doutrinação”, recorre-se a uma série de violências, ameaças e censuras, inclusive com a disponibilização de modelos de notificação extrajudicial, de modo a dar poder a pais e mães de intimidar os/as docentes (POLIZEL; OLIVEIRA, 2018). Há uma articulação, conforme os autores, do Movimento Escola sem Partido com outros, como “Cristãos contra a ideologia de gênero”, “*No indoctrination*”, “Pró-Vida, Pró-família”, “Bancadas da Bíblia, da Bala e do Boi”, entre outros conservadores, que lutariam contra uma suposta “ditadura comunista” e certos movimentos sociais minoritários. Sem uma ação combativa a eles, a tendência é ganharem força e legitimidade, hibridizando-se, além de se reinventarem diante das negativas judiciais, como ilustra o caso do vereador manauara apresentado anteriormente neste texto.

O uso da Bíblia como molde para a educação, além de ferir o pressuposto do Estado Laico, torna-se um obstáculo para potencializar a escola como lugar plural, já que uma hermenêutica literalista dela:

[...] serviu e tem servido ainda hoje não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã. Dessa forma, os efeitos desse tipo de episteme não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade. O uso da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da “submissão” da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras (FURLANI, 2011, p. 21).

Negrão e Santos (2020), em pesquisa realizada sobre gênero e diversidade sexual e a questão da formação docente também na cidade de Manaus, confirmam a importância das discussões que realcem gênero e sexualidade, já que, desde a graduação, estudantes carregam um discurso

permeado de influência religiosa e familiar sobre as concepções de gênero, sexualidade e diversidade sexual. No entanto, como destacado por Scherer e Cruz (2016), não se deve entender a formação de docentes como garantia de mudanças definitivas nos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola com os diversos sujeitos envolvidos, sejam eles os/as professores/as, funcionários/as, alunos/as ou a comunidade escolar em sua totalidade.

Salientam Polizel e Oliveira (2018) que movimentos contrários à “ideologia de gênero”, como o Escola sem Partido, servem-se de generalizações dissimuladas como: professores/as doutrinadores/as estão em ação nas escolas, o que se constitui como um jogo de linguagem utilizado para operar o agenciamento de pessoas como os familiares. Assim, consegue-se gerar o convencimento de que a teoria de gênero é errada e só a religião possuiria a verdade.

Isso sim é ideologia. Na lição de Tiburi (2018, p. 72), ideologia é uma forma de pensar que esconde pressupostos, alimentando-se de engodos. Neste diapasão, “é como se falar de ideologia de gênero servisse para ocultar a ideologia de gênero de quem professa o discurso contra a ideologia de gênero”.

Aí ocupa um papel fundamental a pretensa defesa de uma “neutralidade” na educação, porquanto coloca-se, sorrateiramente, a ideologia de movimentos como o Escola sem Partido no lugar da ideologia que se diz não dever existir. Miguel (2016, p. 608) explica que as visões do Escola sem Partido e do que eles acusam ser “ideologia de gênero” são ativas colaboradoras do esforço de invisibilização de contradições e de naturalização da ordem vigente, que a mantém se reproduzindo.

Do ponto de vista jurídico, Rios e Resadori (2018, p. 629) entendem as liberdades de orientação sexual e, por extensão, de gênero, como liberdades públicas, graças a presença de inúmeros instrumentos normativos que atribuem ao Poder Público a garantia e a proteção contra a ingerência de terceiros. As liberdades de orientação sexual e de gênero contemplam o direito à liberdade, inseridas no conjunto maior das liberdades sexuais. Inserem-se tanto no direito geral de liberdade quanto no contexto das liberdades específicas, as várias

liberdades sexuais: “Enquanto concretização do direito geral de liberdade, a liberdade sexual radica-se já na primeira geração dos direitos, ou seja, os direitos negativos, que reclamam uma esfera privada livre de intromissão do Poder Público e de terceiros na autonomia individual”.

A ideia de uma possível neutralidade docente em nome da defesa de uma escola também neutra é fortemente contestada por autores e autoras que trabalham o entendimento culturalista da sexualidade. Furlani (2011) afirma que a neutralidade é um mito. A escola, por vias legais, tem compromisso social. Ainda como contraponto a esta ideia de neutralidade, Miguel (2016) esclarece que ser neutro tira da escola a possibilidade de proliferar valores de igualdade e de respeito às diferenças, que são cruciais para o Estado Democrático de Direito. Ao se retirar dos jovens o acesso a informações necessárias para reflexão da própria posição que querem ocupar no mundo, nega-se igualmente a possibilidade de avançar de modo seguro para a vida adulta. Torna-se igualmente problemático exigir que a professora e o professor se silenciem em torno dos temas, em uma agressão ao seu exercício de crítica, violando-se a liberdade de cátedra e o ignorando-se o contexto em que a educação ocorre.

O Direito pode contribuir para uma educação mais diversa e plural. Na verdade, segundo Palar e Silva (2018), Ele pode tanto alterar as relações sociais quanto manter-se subordinado à dinâmica da ordem social vigente. O Direito não é desinteressado, tornando-se peça essencial para alterações dentro da sociedade.

Focando na “ideologia de gênero”, Rios e Resadori (2018) corroboram-na, na perspectiva jurídica, como uma violação dos direitos humanos. Para defender tal ponto de vista, eles entendem que os ideólogos da “ideologia de gênero”, por focarem uma visão simplista de gênero, negam o reconhecimento de direitos a múltiplos indivíduos e grupos, em especial mulheres e população LGBTQIA+, além de detratarem os movimentos feministas e violarem inúmeros princípios, direitos fundamentais, tais como o princípio democrático, a liberdade de expressão, a liberdade de pesquisa e ensino, a igualdade como

proibição de discriminação por motivo de sexo, a liberdade sexual, a dignidade humana e o direito à saúde.

Até o momento, o Judiciário brasileiro vem cumprindo a missão de garantir a ordem constitucional. Melo e Vilarino (2020) expõem alguns resultados práticos obtidos. A primeira decisão veio da ADPF 461, analisada pelo ministro Luís Roberto Barroso, em caráter liminar, decidindo por inconstitucionalidade formal e material da suspensão de trecho de lei do município de Paranaguá, Paraná, em que se vedava política de ensino com informações sobre gênero e orientação sexual. Em outra liminar (ADPF 526), Dias Toffoli suspendeu eficácia de dispositivo de Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu no Paraná, alegando competência da União para legislar sobre normas gerais.

Quando da discussão da lei que propunha proibir discussão de gênero das escolas, o Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas entendeu por bem suspendê-la, alegando o afronte a princípios como a democracia, a liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos, previstos na Constituição do Estado do Amazonas. O Judiciário amazonense foi provocado via Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4004735-30.2017.8.04.0000. Vale ressaltar, ao analisar o conteúdo da Ação, o posicionamento do Ministério Público Estadual, que apontou como argumento para inconstitucionalidade a Constituição Estadual de 1989, a qual postula a democracia, a liberdade de expressão e respeito aos direitos humanos, fomentando a reflexão crítica da realidade e a cidadania, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

O Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas decidiu pela inconstitucionalidade da lei que proibia as discussões de gênero no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, seguindo por unanimidade a relatora, a desembargadora Carla Santos dos Reis. A magistrada argumentou que a lei aprovada pela Câmara Municipal de Manaus fez uso de competência privativa da União, ao legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de que o material didático utilizado nas escolas era de reconhecida

importância para a formação de crianças e adolescentes. Para a juíza, retirar a pauta de gênero contribui para a desinformação dos alunos e manutenção de estigmas e aflições dela decorrentes.

As explanações dos variados autores e autoras levam à conclusão de que a atuação conservadora, especialmente no Legislativo, impede que se busquem avanços, posto que é preciso estar todo o tempo na retaguarda, lutando pela manutenção dos poucos direitos conquistados. Em nome da defesa de um único tipo de família, a cristã patriarcal, religiosos e religiosas estão sempre minando a existência de mulheres, LGBTQIA+, negros, negras e indígenas. Sob a ótica colonizante, querem a todo custo a “conversão” a modos de vida que não queremos comungar, forçando-nos e, aqui, tomo a liberdade de falar em primeira pessoa, a estarmos todo o tempo nos defendendo de agressões físicas, psicológicas e simbólicas que estes grupos fundamentalistas insistem em nos desferir e de que não abrem mão, o que mostram ao continuarem tentando ter domínio absoluto de espaços de socialização estratégicos, como o são a escola e a família. Por outro lado, quando minorias sociais obtêm ganhos, eles não interferem na vida de outras pessoas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto almejou contribuir com a discussão em torno do que grupos reacionários e fundamentalistas adjetivam como “ideologia de gênero”. Em nome da defesa do Estado laico, da pluralidade de ideias em ambiente escolar e de uma educação crítica e socialmente referendada, faz-se cada vez mais necessário que a axiologia do Direito, alçada a categoria de princípios, erga a voz para que a democracia não se torne, literalmente, um “governo da maioria” e sim uma construção em que todos e todas possam ser contemplados, de forma que a equidade seja cotidiana.

A esta altura de fechamento do texto, há de se enfatizar que o Judiciário brasileiro tem desempenhado um papel fundamental no reconhecimento da dignidade humana das minorias sociais. Se o Executivo expressa um

conservadorismo personificado em figuras como o chefe deste Poder e em ministros que se reconhecem como “anti-globalistas” ou “terrivelmente evangélicos” e que defendem apenas o uso de azul pelos meninos e rosa pelas meninas, se o Legislativo fecha-se à criação de leis mais progressistas, recusa-se a efetivar a perspectiva da igualdade ou tenta barrar as parcas conquistas já existentes, o Judiciário vem fazendo a diferença.

Cito aqui importantes julgados: em 2011, o STF estendeu direitos e deveres conjugais às relações entre pessoas do mesmo gênero, em 2018, dá-se a possibilidade de alterar nome e sexo em registros civis, sem depender de ação judicial nem de intervenção cirúrgica, em 2019, igualou-se a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero ao crime de racismo e 2020 foi marcado pela extinção de ação popular que almejava suspender a resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia (com o intuito de promover a famigerada “cura gay”) e da revogação de restrições de doação de sangue por gays, tornando inconstitucionais normas da Anvisa e do Ministério da Saúde. Que possamos seguir avançando.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas. **Pedido de tutela antecipada**. Autos nº 0631996-44.2021.8.04.0001. Juiz: Cássio André Borges dos Santos. 21 mar. 2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 2, n. 19, p. 549-560, mai-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em 01 jul. 2021.

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BUTLER, Judith. Performatividade, precariedade e método. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. v.14, n. 43, p. 15-21, jan-jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/11762/8179>. Acesso em 01 jul. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss de. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus. 13º Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero 11: transformações, conexões, deslocamentos. **Anais eletrônicos[...]**. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Lei de autoria do vereador Marcel Alexandre que proíbe ‘Ideologia de Gênero’ nas escolas municipais é promulgada pela Câmara**. 9 mar. 2017. Disponível em: <http://www2.cmm.am.gov.br/lei-de-autoria-do-vereador-marcel-alexandre-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-municipais-e-promulgada-pela-camara/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

COLETTA, Ricardo Della. **Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra “ideologia de gênero”**. Folha de São Paulo. 12 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-stf-barrar-lei-municipal-bolsonaro-promete-enviar-projeto-contr-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUPRAT, Déborah. Estado da Arte no Brasil das Críticas Feministas ao Direito: a perspectiva feminista no campo do Direito Constitucional, Trabalhista e Administrativo. In: Vários Autores. **Tecendo fios das críticas feministas ao Direito**. Ribeirão Preto: FDRP/USP, 2019.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: A invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos. **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos**: Perspectivas Multidisciplinares. Belo Horizonte: Initia Via, 2017.

MELO, Mônica de; VILARINO, Marisa. A “ideologia de gênero” como obstáculo ao direito fundamental à educação e à igualdade de gênero. **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, [S.l.], v. 2, n. 1, jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.defensoria.sp.def.br/index.php/RDPSP/article/view/48>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>. Acesso em 01 jul. 2021.

NEGRÃO, Felipe da Costa; SANTOS, Márcio Gonçalves dos. Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. v. 7, n. 14p. 176-198, jan./ jun 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9241>. Acesso em: 01 jul. 2021.

NOTA DE REPÚDIO sobre a **revogação da Resolução Municipal 091/2020**. 2021. Autoria Coletiva. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMno2T8Dpkh/?igshid=1d38nlvwselj>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PALAR, Juliana Vargas; SILVA, Maria Beatriz Oliveira da. O Direito como instrumento contra a opressão feminina. **Direito & Práxis**, v. 9, n. 2, 2018.

p. 721-748. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n2/2179-8966-rdp-09-02-721.pdf>. Acesso em 01 jul. 2021.

POLIZEL, Alexandre Luiz; OLIVEIRA, Moisés Alves de. O neurótico e o canalha como personagens no Movimento Escola Sem: negações, generalizações e esquecimentos? *In*: DICKMANN, Ivanio. (org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 82-99.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: “ideologia de gênero e violações de Direitos Humanos. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 622-636, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 jul. 2021.

SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. **Gênero, sexualidade e formação de professores**: uma análise da produção científica da ANPED entre 2004 e 2014. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2016, Curitiba, PR.

SILVA, Adan Renê Pereira da. **Formação em diversidade sexual na (res) significação da docência**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Manaus. 2020. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; CORREA, Paulo Henrique Trindade. Entre falas e práticas: uma escola para todos e todas? **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. v. 14, n. 43, p. 138-152, jan-jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/12026/7847>. Acesso em 01 jul. 2021.

SILVA, Adan Renê Pereira da; NEVES, André Luiz Machado das; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Relações de gênero e

diversidade sexual na escola: a docência na minimização de preconceitos em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 24, n. 3, p. 33-48, nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5507>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Euder Luan dos Santos. A ‘ideologia de gênero’ no Brasil: conflitos, tensões e confusões epistemológicas. **Periódicus**, v. 10, n. 1, nov. –abr. 2019. p. 269-296. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/27923>. Acesso em 01 jul. 2021.

TIBURI, Márcia. A funcionalidade da “ideologia de gênero” no contexto político e econômico brasileiro. **Nueva Sociedad**, Ciudad de México, s.v, n. 208, mar-abr. 2018. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/funcionalidade-da-ideologia-de-genero-no-contexto-politico-e-economico-brasileiro/#:~:text=A%20nega%C3%A7%C3%A3o%20do%20termo%20%C2%ABg%C3%AAnero,contexto%20social%2C%20pol%C3%ADtico%20e%20econ%C3%B4mico.&text=A%20express%C3%A3o%20%C2%ABideologia%20de%20g%C3%AAnero,escondem%20uma%20profunda%20opress%C3%A3o%20religiosa>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CAPÍTULO 5

O DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE PERCEBEM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ORIXIMINÁ/PA

Rivanildo Monteiro Coutinho¹

Tania Suely Azevedo Brasileiro²

Sinara Almeida da Costa³

-
- ¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Libras e Educação de Surdos (UNOPAR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (UFOPA). Tutor presencial de Pedagogia (UNOPAR). Experiência na área de educação em coordenação pedagógica e gestão escolar. E-mail: r.mcoutinho@hotmail.com
- ² Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Mestre em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ) e Mestre em Tecnologias Educacionais (URV-ES). Especialista em Didática do Ensino Superior (UGF/RJ). Pedagoga, Psicóloga e Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos. Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), além de docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, Polo Santarém. Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirovania@gmail.com.
- ³ Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA) e do Doutorado em Educação na Amazônia (Educante) – Polo Santarém (UFOPA e UNIR). Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Líder do grupo de estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Gepei- Ufopa), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. E-mail: sinaraacs@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A docência na Educação Infantil nasceu como uma profissão tipicamente feminina, advinda de muitas lutas sociais em busca dos direitos da criança e das mães trabalhadoras, provenientes de diversos fatores, tais como: revolução industrial, aumento da migração da zona rural para a urbana, maior participação da mulher no trabalho fora de casa, diminuição da mortalidade infantil, dentre outros, contribuindo para que a sociedade entendesse o magistério com crianças pequenas como uma atividade naturalmente feminina, e seu trabalho como uma extensão das atividades maternas, como uma “vocação” natural, em vez de profissão.

Ser um docente masculino nas escolas de Educação Infantil na Amazônia é um desafio constante, não apenas pelas singularidades naturais da região, mas, principalmente, pela comprovação diária de que ser um professor do sexo masculino na escola da infância deve ser visto com naturalidade e profissionalismo.

Na cidade de Oriximiná/PA, assim como em todo o Brasil, é comum se ver um número maior de mulheres do que de homens atuando na docência da Educação Infantil. Trata-se de um dado que é recorrente a outras realidades da vida escolar brasileira, de acordo com o Censo Escolar de 2017, apontando que no Brasil apenas 3,4% dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica são do sexo masculino, dados que se comparam à região Norte (5%) e a cidade de Oriximiná/Pa. (2,5%). Diante desta realidade decidiu-se realizar uma pesquisa cujo tema está relacionado à percepção da presença do docente masculino no contexto do magistério na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com 03 (três) professores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de 03 (três) escolas localizadas na zona urbana do município de Oriximiná- PA. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com todos os docentes masculinos que atuavam na Educação Infantil na zona urbana do município de Oriximiná-PA no ano de 2018.

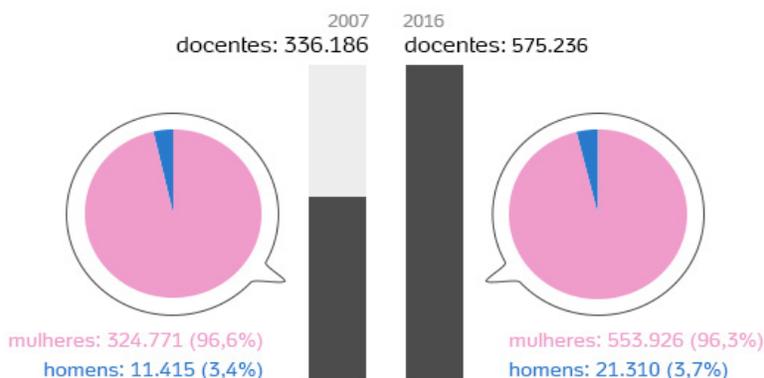
Parte dos resultados da pesquisa oriunda da dissertação de mestrado intitulada “O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA” (COUTINHO, 2018) são agora apresentados neste capítulo através de reflexões teóricas sobre os fatores que levam um número reduzido de docentes masculinos a optar pelo ingresso no magistério na Educação Infantil, as dificuldades encontradas e o que os leva a permanecer nesta profissão.

2 O DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Poucos homens buscam como profissão a atividade docente da Educação Infantil, o que se dá por vários os motivos, dentre os quais o fato de ser uma profissão que a sociedade, ao longo do tempo, se encarregou de rotular como “feminina”.

Dessa forma, compreende-se o número reduzido de profissionais masculinos que optam em ingressar e permanecer na docência na Educação Infantil, onde o público atendido é composto de crianças bem pequenas, de 0 a 5 anos de idade, apresentando um percentual de apenas 3,7% de homens atuando como docente nesta etapa da Educação Básica em todo o país, segundo dados do Censo Escolar de 2016 (Ver figura 1).

Figura 1 – Gráfico com Raio-X da Educação Infantil no Brasil



Fonte: Censo da Educação Básica 2007 e 2016. Inep/ Arte UOL (2017).

O baixo índice de docentes masculinos atuando na Educação Infantil, contribui para que estes professores enfrentem inúmeros desafios e obstáculos para mostrar à sociedade que para educar crianças dessa faixa etária é necessário compromisso político com a prática pedagógica e profissionalismo, independente do gênero docente,

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa se consolidou num estudo de abordagem qualitativa (MINAYO, 2003), cujos dados foram interpretados e analisados numa perspectiva discursiva. De posse do material em áudio obtido, através das entrevistas com os docentes masculinos que atuam na Educação Infantil no oeste do Pará, tornou-se necessário analisar os dados levantados. Dessa forma optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2009).

O *locus* desta pesquisa se constituiu de três escolas de Educação Infantil localizadas na zona urbana do município de Oriximiná/PA, nas quais estão lotados os três professores do sexo masculino que atuam nesta etapa da Educação Básica: EMEI Pequeno Polegar, EMEIF Pequeno Príncipe e EMEI Soldadinho de Chumbo⁴. O motivo pela escolha dessas escolas de Educação Infantil é devido a elas serem as únicas que estão lotados profissionais do sexo masculino atuando na Educação Infantil, na zona urbana do citado município amazônico.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ/PA

A rede municipal de ensino de Oriximiná, no que tange à Educação Infantil, no ano de 2018 tinha um número de 118 professores (masculinos e femininos) que estão lotados nas 9 (nove) escolas localizadas na zona urbana, atendendo crianças de 3 a 5 anos de idade. Não foi surpresa constatar que na docência dessas turmas existam mais mulheres do que homens. Trata-se de um

⁴ Foram dados nomes fictícios a todas as Escolas de Educação Infantil do município de Oriximiná (personagens masculinos da literatura infantil nas quais estão lotados os docentes masculinos participantes da pesquisa e personagens femininos da literatura infantil nas quais não tem docentes masculinos lotados).

dado que é recorrente a outras realidades da vida escolar brasileira. O aspecto importante é que mesmo sendo em número menor, os docentes masculinos estão nas salas de atividades, com suas características próprias de educar, com suas aptidões, sua maneira de ver e estar no mundo, com suas diferenças e/ou semelhanças em relação as docentes femininas.

Comparando o número de docentes lotados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um pequeno aumento no número de docentes masculinos que atuam de 1º ao 5º ano, uma vez que as crianças já são maiores e mais independentes, não necessitando de um cuidado maior, como na escola da infância. Nesse sentido, estudos têm demonstrado que tornam-se profissionais mais aceitos pelas famílias e pela comunidade escolar (COUTINHO, 2007). Esse fato pode explicar a preferência da maioria dos docentes masculinos do município de Oriximiná em atuar no Ensino Fundamental, em vez de desenvolver sua prática pedagógica na Educação Infantil.

4.1 O perfil dos docentes masculinos participantes da pesquisa

Marcelo, Ulisses e Rafael⁵ são professores que, diferentemente da maioria de homens que atua na educação brasileira, ingressaram e permaneceram no magistério da Educação Infantil, onde há apenas 3,4% de homens atuando como docentes na Educação Infantil em todo o país, segundo dados do Censo Escolar de 2016.

No município de Oriximiná/PA, especificamente na zona urbana, essa realidade não é diferente, sendo que dos 118 (cento e dezoito) professores que atuavam nesta primeira etapa da Educação Básica em 2018, somente 03 (três) profissionais eram do sexo masculino, o que leva a ausência da figura masculina como mediadora do processo de desenvolvimento integral das muitas crianças no espaço escolar.

Os três professores ingressaram na docência da Educação Infantil no ano de 2006, através do concurso público realizado no município de Oriximiná

⁵ Nomes fictícios para garantir o anonimato do estudo.

e nesses anos de experiência docente não se afastaram desse contexto infantil, mesmo tendo outras oportunidades de substituir professores no Ensino Fundamental ou completar suas cargas horárias com hora aula de 6º ao 9º ano.

Um fato interessante no perfil dos três professores é quanto às suas formações acadêmicas. Nenhum dos três possui graduação em Pedagogia, curso que é pré-requisito para formação inicial de futuros professores de Educação Infantil, tendo estes apenas o Magistério, exigência mínima estabelecida pelo concurso público em 2006, o qual os habilitou para ingressar na profissão docente. O que se percebe, através do exposto é que em Oriximiná, assim como em vários outros lugares do Brasil, muitos professores optaram pelo magistério, apenas para servir de escada para atuar em outras etapas da Educação Básica. Como cita Freire (1997, p. 32), na abertura da terceira carta do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, que ouvia muitas alunas do magistério dizer: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”.

Importante destacar que diante da possibilidade de qualificar suas práticas pedagógicas para o atendimento de crianças pequenas na Educação Infantil, estes professores optaram pelas graduações em Letras e História/ Geografia e não pelo curso de Pedagogia oferecido pelo PARFOR, o que vai de encontro com as afirmações, de dois deles, de quererem continuar atuando na escola da infância. No quadro a seguir, apresenta-se o perfil dos três docentes masculinos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos docentes masculinos participantes da pesquisa

Professor	Idade	Estado Civil	Formação Inicial		Cor/raça
			Ensino Médio	Ensino Superior	
Marcelo	36 anos	União Estável	Magistério (2001)	Letras/Inglês (2014)	Negro
Ulisses	34 anos	Solteiro	Magistério (2001)	Letras/Inglês (2014)	Pardo
Rafael	37 anos	União Estável	Magistério (2001)	História e Geografia (2014)	Branco

Fonte: Elaborado pelo autor principal (2018), com base nas entrevistas (2018).

São professores que, com suas personalidades distintas, vem escrevendo sua história na educação no município de Oriximiná/PA, que se percebem e são percebidos por seus pares e pela comunidade escolar devido estarem exercendo uma função que a sociedade caracterizou como feminina: a docência na escola da infância.

5. VOZES DA PESQUISA: COMO OS DOCENTES MASCULINOS SE PERCEBEM NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ORIXIMINÁ/PA

Embora os homens venham contribuindo de forma mais ativa no processo de educação de crianças pequenas nos espaços familiares (COUTINHO, 2007), essa ainda não é uma realidade muito presente nos espaços escolares da Educação Infantil, nos quais, majoritariamente, ainda se constitui de profissionais do sexo feminino. Mesmo com tantas discussões sobre a importância da presença masculina na escola da infância mencionadas nas obras de Sayão (2005), Coutinho (2007), Souza (2011), dentre outras, observa-se que os poucos docentes masculinos que optam em permanecer na profissão enfrentam inúmeros desafios para permanecerem como professores da Educação Infantil.

Compreender como tais profissionais se percebem, procurando entender os fatores que interferem na sua trajetória profissional se faz necessário no sentido de contribuir para a superação de preconceitos ainda presentes quando se fala da presença masculina na Educação Infantil, bem como para refletir sobre a necessidade de mudança dessa realidade.

5.1. A Imersão dos docentes masculinos nas escolas que atuavam e/ou atuam e as condições objetivas para a sua permanência na Educação Infantil

Adentrar no contexto da Educação Infantil, um espaço profissional que socialmente foi relacionado ao sexo feminino, não foi tão natural para os três docentes entrevistados, que tiveram que passar por alguns desafios para serem aceitos como profissionais que tem formação, foram aprovados e habilitados para assumirem turmas de crianças pequenas através do concurso público.

Quando solicitados a relembrem como foi a primeira experiência em uma Instituição de Educação Infantil, os professores pesquisados disseram:

[...] logo no início da minha carreira, quando eu me apresentei no meu local de trabalho, a Diretora foi, assim, uma que impôs um muro de 100 metros na minha frente. Você chegar no local de trabalho e ser mal recebido, você já sabe que não vai ser fácil sua vida ali. Então no dia que eu fui me apresentar, chegaram três professoras e o quarto fui eu. Percebi que ao ser recebido, as professoras foram todas bem recebidas, enquanto eu fiquei esquecido ali, então percebi que já tinha uma barreira ali com empecilhos. Entro e converso com a Diretora e o que ela me fala: “ah... você é do sexo masculino e é professor?” Eu disse sim sou professor, algum problema?! Eu perguntei para ela. Ela disse: “tu não vais dar conta, são crianças, choram, gritam e fazem suas necessidades, então vamos ver se com o passar dos anos, se isso vai se concretizar”. Então foi a primeira parte que nós enfrentamos que é discriminação (Professor Marcelo, 2018).

[...] eu sempre fui bem recebido, todos foram bem receptíveis. Claro que existem alguns pontos que nos fazem pensar algo negativo, mas em relação ao geral, fui bem recepcionado por todas as partes. Pelas famílias, posso dizer que durante o percurso houve algumas pedras, mas que depois foram transformadas em flores, regamos e transformamos em flores, mas não é algo que vai apagar os, digamos, 99% do que fui recebido no espaço escolar. (Professor Ulisses, 2018).

[...] e cheguei na escola e até foi uma surpresa para a Direção da escola na época quando eu cheguei, porque ela não espera vir um homem para a Educação Infantil e foi com algumas colegas também, que elas estranharam...”mas um homem na Educação Infantil”, porque tem aquela questão de que as crianças necessitam de ajuda para ir ao banheiro, principalmente as meninas. Para mim é um pouco constrangedor ter que estar passando a mão nas partes íntimas. (Professor Rafael, 2018)

Dependendo da escola de Educação Infantil e como ela é gerida, a recepção do docente masculino pode ser mais tranquila ou mais turbulenta. Como já afirmado, os professores Marcelo e Ulisses tiveram uma nova experiência ao serem lotados em outra escola da infância. Para Ulisses essa experiência foi bem mais natural do que para Marcelo, que ainda hoje precisa passar anualmente pelo ritual de aceitação da comunidade escolar, como se pode observar no depoimento abaixo:

Primeiro você já é olhado de atravessado quando chega numa instituição e aqui não foi diferente. É isso já é até normal para mim, né. As perguntas surgiram de novo: “professor homem?...”. Mas alguns colegas aqui já me conheciam, conheciam meu trabalho, o que eu fazia... outros não. Então a maioria teve uma aceitação boa, no caso a Instituição, mas com os pais foi preciso ter uma reunião para apresentar e falar que o professor seria do

sexo masculino e não do sexo feminino. A maioria dos pais não me conhecia até então, nessa área da cidade onde está localizada a escola “Pequeno Polegar”, então foi preciso ter toda uma preparação para poder eu ministrar as aulas na Educação Infantil, na qual estou até hoje (Professor Marcelo, 2018).

Depois da imersão destes profissionais nas escolas da infância e por passarem por todo esse ritual de aceitação inicial pelas gestoras escolares, e já inseridos nas salas de atividades com as crianças pequenas, vem o sentimento de se perceber enquanto um ser docente na Educação Infantil. Nesse momento, surgiram as interrogações se de fato era essa a realidade esperada quando decidiram tentar o concurso público para atuar na Educação Básica, se o trabalho com crianças dessa faixa etária fazia parte de suas expectativas enquanto docentes habilitados para o cargo.

Dentre os três docentes masculinos, participantes da pesquisa, o professor Marcelo é o que afirma sentir maiores discriminações sociais que um homem sente por atuar na pré-escola, mesmo atualmente trabalhando em outra EMEI. De acordo com o relato do professor, ainda se torna necessário que a escola reúna os responsáveis para dar uma satisfação do porquê as crianças daquela turma teriam um professor do sexo masculino naquele ano letivo, como se fosse algo errado e que necessitasse de uma aprovação da comunidade escolar. Durante a reunião ainda é necessário confirmar a experiência profissional do professor, que este está vindo de outra unidade escolar na qual já exercia a docência há quase 10 anos e ainda afirmar que jamais o professor iria levar uma criança ao banheiro, principalmente as meninas, uma vez que a escola disponibilizaria de outras profissionais para esta finalidade.

Ser encaminhado para a Educação Infantil e recepcionado por gestores com certas dúvidas quanto a sua capacidade profissional, sua masculinidade e sobre seus reais interesses em estar num espaço majoritariamente composto por mulheres, não é um bom início de carreira para nenhum docente masculino. A todo momento precisam comprovar que podem realizar um trabalho

pedagógico tão bom quanto o realizado por profissionais do sexo feminino. Como afirma Rocha (2012, p. 36):

Não queremos aqui contrapor as formas de atuação de homens e mulheres enquanto docentes, mas sim, reconhecer e reforçar que a questão de gênero não é fator determinante para julgarmos a competência profissional de ambos. Em outras palavras, o que estamos aqui afirmando é que é falsa a ideia de que só as mulheres podem ter sucesso trabalhando nesta fase de ensino. Quando o preconceito que paira sobre o masculino “sai de cena”, o que se vê são ótimos docentes atuando com as crianças e estas e suas famílias satisfeitas com o atendimento que é recebido no espaço escolar.

Pode-se observar na fala dos três docentes masculinos que a chegada na escola da infância causou certos impactos. No caso do professor Marcelo, ao mudar para outra unidade escolar, enfrentou praticamente os mesmos obstáculos, uma vez que a gestão da escola se mostrou insegura da reação dos familiares no que se refere a aceitação do professor, não emitindo seu posicionamento quanto o profissionalismo de Marcelo anualmente, tendo que, convencer os pais de sua competência. Quanto aos professores Ulisses e Rafael, tal ritual não acontece mais, pois os familiares já os conhecem e tem uma aceitabilidade melhor devido a divulgação de suas ações pedagógicas por outros familiares na comunidade.

A afirmação de Rocha (2012) também é constatada nos estudos de Sayão (2005, p. 65) quando apresenta os relatos dos sujeitos participantes de sua pesquisa ao afirmarem que “não tinham a Educação Infantil como projeto de carreira, esta surgiu como alternativa para alcançar certa estabilidade na profissão, um meio de sustento ou uma forma de iniciar o trabalho docente”. Tais fatores também foram apontados pelos professores Marcelo, Ulisses e Rafael, pois nenhum dos três professores imaginava que seria lotado na pré-escola pelo fato de serem homens, garantindo a estabilidade como docente

na Educação Básica e ainda permanecer lotado na zona urbana do município foram condições fundamentais para a permanência dos docentes na carreira. A lotação destes professores em escolas de Educação Infantil, pelo fato de serem homens, causou surpresa nestes profissionais, como eles mesmos mencionam:

O motivo para optar a fazer o concurso [...] um dos fatores foi a falta de emprego, e nessa época havia carência de professores para a Educação Infantil e você já percebeu que a maioria opta pelo fundamental, então no momento me deram a opção da Educação Infantil (Professor Marcelo, 2018).

No primeiro momento que eu passei no concurso para professor de magistério, em 2006, eu imaginei que fosse para o ensino fundamental, mas até então me direcionaram para uma escola de Educação Infantil que está extinta hoje (Professor Ulisses, 2018).

Na verdade, não foi uma opção minha, porque quando fui convocado pelo concurso, quando prestei em 2006, quando cheguei na Secretaria de Educação para pegar o meu memorando para ser lotado, já estava para vir para a escola de Educação Infantil, eu até cheguei a questionar um pouco com o diretor de Educação Infantil na época (Professor Rafael, 2018).

As dificuldades que foram superadas, ao longo desses anos, fizeram com que os professores Marcelo e Ulisses se fortalecessem enquanto profissionais que atuam na educação de crianças pequenas, pois hoje sentem-se capazes de vencer qualquer obstáculo nesse contexto infantil e se realizam profissionalmente na Educação Infantil e mostram, segundo eles, a todos aqueles que tentaram afirmar que eles não iriam conseguir, que é na educação de crianças pequenas que esses professores se formaram como profissionais e que é com as crianças que eles querem estar. Já o professor Rafael, apesar de gostar de atuar na pré-escola, afirma que tem preferência para trabalhar com o Ensino Fundamental, ainda que permaneça exercendo a docência na primeira etapa da educação básica.

5.2 O docente masculino e o preconceito sofrido na educação de crianças pequenas

Apesar das mudanças já ocorridas no campo educacional, pelo que se observa, o exercício do magistério na Educação Infantil por docentes masculinos ainda não é totalmente aceito por parte da sociedade, o que leva a situações de discriminação de gênero para com estes profissionais. Este fator, associado a fatores históricos, econômicos e sociais, fez com que o profissional do sexo masculino se distanciasse do magistério, especialmente da escola da infância, por encontrar alguns obstáculos que giram em torno da prática pedagógica predominante na cultura escolar.

De acordo com pesquisas de Sayão (1996) e Coutinho (2007), o preconceito é um dos fatores mais apontados pelos profissionais do sexo masculino que atuam nesta etapa da Educação Básica, pois culturalmente a figura masculina é vista como sexuada, viril, ativa e dominadora, o que causa “espanto”. Isso é associado a ideia de tocar e cuidar do corpo de crianças pequenas, já que nesta faixa etária as crianças necessitam também de cuidados corporais, infelizmente associando algumas vezes, a imagem do homem que atua na educação de crianças pequenas a pedófilos ou até homossexuais, pois se entende que não é “normal” o homem optar por essa profissão. Segundo Sayão (2005, p. 16):

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. (...) os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.

O preconceito sofrido por professores que optam pela docência na Educação Infantil é um fato que marca a história de alguns profissionais da

educação, pois segundo Viana (2014, p, 10), “[...]para a sociedade brasileira atual o homem quase sempre é visto como perverso sexual. Assim, há que se provar que o docente masculino não representará riscos para crianças”. De acordo com o relato do professor Marcelo, ao se chegar em uma nova instituição de Educação Infantil você já vê as discriminações, antes mesmo de conhecer o seu trabalho pedagógico. Outro fator atribuído pelo professor Marcelo, que dificulta a permanência de um docente masculino na escola da infância, é por se trabalhar com crianças pequenas de ambos os sexos, principalmente meninas, como também a discriminação ocorre pelo fato de ser um profissional do sexo masculino e não ser capaz de cuidar de crianças de 3 a 5 anos de idade, devido essa ser uma atribuição de mulheres, fazendo com que os docentes masculinos sofram com isso, como é destacado nos depoimentos dos professores abaixo.

Primeiramente, lá no início, foi a Direção da escola, os funcionários que já trabalhavam antigamente lá, não sei se pelo medo de perder espaço, mas você sofre essa discriminação e também por parte dos pais, porque no pensamento deles só quem pode trabalhar com crianças é a professora e não o professor. O preconceito também ocorre pelo domínio com as crianças. Se você chega numa instituição que você não é conhecido, que seu trabalho não é conhecido, você está começando e as pessoas que estão lá, por ser mais...digamos, por atuarem há mais tempo...então há esse preconceito por parte delas. Certo é que na primeira instituição que eu trabalhei...fui deixado ali para experimentar, vinte crianças numa sala pequena. “Vamos experimentar para ver se ele vai dar conta...se no primeiro dia ele der conta, nos outros ele já vai ficando”. Então uma das barreiras principais é voltada mais para o sexo mesmo. Antes você não tinha ninguém para te ajudar e você teria que fazer...eu me lembro muito bem na época que me falaram assim: “como eles mandam um professor homem para a Educação Infantil? Onde já se viu!” E eu acreditava, por não conhecer, que existiam mais homens atuando na Educação Infantil, que na verdade

não era, eu sou desses três que existem e mais um que saiu, somos os pioneiros da Educação Infantil aqui no município. (Professor Marcelo, 2018)

Já sofri preconceito por parte de algumas colegas, até hoje assim, tem algumas brincadeiras... eu confecciono alguns jogos didáticos, aí eu trago e costumo mostrar e compartilhar com as colegas e elas falam: “esse jogo está um pouco ‘gayzado’, elas falam”, assim tem essas brincadeirinhas, mas a gente deixa por menos, a gente não leva a sério, leva na brincadeira, na esportiva mesmo, mas é uma forma de preconceito, no fundo é. Por parte dos pais nunca presenciei (Professor Rafael, 2018).

O relato do professor Rafael, assim como no do professor Marcelo, confirma o quanto um profissional do sexo masculino que opta em atuar na Educação Infantil ainda enfrenta inúmeros desafios para permanecer na profissão, pois suas atitudes são questionadas diariamente. Se desenvolve atividades nas quais não desenvolvem certos gestos considerados socialmente femininos, se não canta, não dança e não brinca, supõe-se que este é severo, sério demais. Se confecciona materiais pedagógicos com características femininas, dança, canta, é gay. Segundo Silva (2014, p. 149), o professor “[...] terá que superar as diferenças de percepções e representações sociais sobre as relações homem/mulher e as crianças, pois, geralmente, a ação de homens no magistério liga-se a dúvidas sobre a sua opção sexual”, o que segundo Rafael é inaceitável que hoje, em pleno século XXI, ainda tenha pessoas que pensem dessa forma, “eu vejo assim que essas pessoas tem que buscar um pouco mais de informação na sociedade e buscar, sei lá, ler algo mais sobre a questão... porque é inaceitável que hoje, em pleno século XXI ainda tenha pessoas com esse tipo de pensamento (Professor Rafael, 2018).

Crianças na faixa etária da Educação Infantil estão numa fase da vida que necessitam tanto da figura masculina quanto da feminina, devido estarem em processo de formação da personalidade. Assim, independente do sexo, o

professor ou professora deve desenvolver uma prática pedagógica desenvolvente, cuidar e educar as crianças para a vida, através de valores fundamentais para a formação cidadã, atuando como formadores de opiniões e podendo até utilizar as formas de preconceitos vivenciadas para mostrar aos pequenos o que não se deve fazer e quais são os valores essenciais que devemos cultivar para viver em sociedade, pois, como afirmam Araújo e Hammes (2012, p. 9):

Com ou sem essa discriminação, os professores devem sempre tratar as crianças com afeto e rigor, impondo limites e abrindo horizontes. Eles têm de saber acolher, ouvir com interesse, apoiar e estimular os pequenos, levando-os a patamares mais elevados do conhecimento. Além disso, os educadores precisam ser muito curiosos e disciplinados. Por fim, é fundamental gostar das crianças, de estudar e de viver.

Vários são os testes pelos quais os docentes masculinos são submetidos para analisar sua competência e profissionalismo quando estes chegam na escola, contribuindo para sua permanência ou não na instituição de Educação Infantil. Exige-se deste profissional maior domínio de classe, uma vez que o homem é associado à imagem de dominador e as representações que muitas vezes os dirigentes das creches e pré-escolas têm sobre estes docentes é que os mesmos estão temporariamente na escola e que rapidamente abandonariam a docência porque eram incapazes de realizar os atributos da função tipicamente feminina (HENTGES, 2015), por falta de experiência ou por não terem jeito com crianças pequenas.

5.3 Percepções do seu trabalho enquanto docente masculino na Educação Infantil

Segundo os docentes masculinos participantes da pesquisa, há diferenças entre a prática pedagógica desenvolvida por eles em comparação as realizadas pelas colegas professoras e que o fato de serem homens atuando na

Educação Infantil influencia na aprendizagem das crianças pequenas, como pode ser visto nos trechos de entrevista a seguir:

Até certo ponto há uma diferença. Esbarra muito, acredito eu, na metodologia. Um vai ter seu jeito... no caso elas vão ter o seu jeito de aplicar e nós, eu por exemplo, vou ter outro jeito de aplicar né...Um exemplo que eu posso citar na diferença é o domínio de classe. Eu posso ter alunos, que você vai entrar na sala não vai ter um barulho, diferente da delas que você vai entrar e vai ter o maior barulho, né, e assim vice-versa, isso depende de como ela vai agir (Professor Marcelo, 2018).

(...) às vezes eu me acho assim...não melhor que muitas professoras, mas tenho muita facilidade de trabalhar com as linguagens de que outras professoras em sala de aula. Como falei a parte lúdica é essencial na Educação Infantil e tem professores que tem receio de trabalhar essa parte lúdica e isso cria uma barreira entre o professor em transferir ou compartilhar aquele conhecimento para o aluno, só na forma escrita, na oralidade, que as vezes isso aí não é o suficiente na Educação Infantil, tem que ter o lúdico. E isso, creio eu, que isso eu faço melhor que muitas professoras do sexo feminino. Às vezes as professoras têm vergonha de participar de teatro, vergonha de cantar uma música e isso vai bloqueando, então eu digo que eu não sinto essa vergonha de estar executando essas atividades. Então no geral que em alguns meios de transferir esses conhecimentos para a criança eu sou acima de algumas...não querendo dizer que eu sou acima, mas tenho meios e métodos que são mais facilitadores para trabalhar com as crianças do que umas professoras (Professor Ulisses, 2018).

Há bastante diferenças. Eu creio que influencia sim. Eu creio que somente as metodologias são diferentes. Tem professoras que costumam trabalhar o conteúdo cantando, geralmente com a música se aprende melhor, aprende mais rápido e é mais fácil de entender e eu não tenho essa aptidão para cantar, é uma das dificuldades que eu tenho. Eu não sei cantar e é até um pouco estranho um professor da Educação Infantil não saber cantar...eu canto no máximo uma musiquinha que eles conhecem, eu deixo eles puxarem, mas a questão é essa daí...mas procuro outra a metodologia (Professor Rafael, 2018)

Nos depoimentos dos professores, todos falam das metodologias como um diferencial no trabalho realizado por eles na escola da infância. Marcelo foca na importância da disciplina que ele promove na organização da sala de atividades. Ulisses aponta como positivo em seu trabalho as habilidades que tem em desenvolver atividades lúdicas e no relacionamento com as crianças, enquanto Rafael afirma o contrário, que sua maior dificuldade é a falta dessas habilidades na realização de atividades com as crianças pequenas. O que se pode observar é que um tem “jeito” para atuar na escola da infância e outro não tem, mostrando que não é o sexo ou gênero do docente que o habilita para esta profissão, mas sim características pessoais.

A criança precisa ter o contato com a cultura mais elaborada através de atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Os profissionais que organizam os espaços de aprendizagem precisam proporcionar a elas essas experiências, seja este profissional do sexo masculino ou feminino. “Os mediadores do processo educativo nesse contexto, precisam ser vistos como profissionais capazes de desenvolver, na prática pedagógica em sala de aula, as habilidades e o profissionalismo de todo e qualquer outro mediador do conhecimento e dos cuidados às crianças” (ALENCAR; VIEIRA, 2016, p. 177).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ora compartilhada neste capítulo objetivou analisar como o docente masculino de Educação Infantil se percebe no espaço escolar no contexto da Amazônia paraense. Os caminhos percorridos durante o estudo apontam que as discussões em torno da presença de docentes masculinos no contexto da Educação Infantil ainda necessitam de muitos estudos e discussões, afinal é um tema carregado de análises e percepções heterogêneas, com marcas sociais construídas a partir de uma visão considerada dicotômica: o masculino e o feminino, com características associadas a cada sexo.

Apesar de nos últimos anos a docência na Educação Infantil ter ganhado reconhecimento social, ainda não é um espaço profissional procurado por muitos professores do sexo masculino. Vários fatores explicam essa realidade, dentre eles a baixa remuneração recebida, a faixa etária atendida e a maior aproximação com o corpo das crianças (CAMPOS, 1991). Todos os docentes masculinos entrevistados nesta pesquisa afirmaram que dentre os fatores que os levaram a escolher a profissão foi a falta de opção de outros cursos ou carreiras onde pudessem ter mais *status* e serem melhor remunerados. No entanto, no exercício da atividade docente acabaram gostando de trabalhar com crianças pequenas, fato que os levou a buscar a superação das dificuldades encontradas.

Em relação a auto percepção dos docentes, os resultados evidenciaram que todos percebem obstáculos no processo de imersão nas instituições, sendo recebidos nas primeiras escolas de Educação Infantil com olhares duvidosos, especialmente por parte da gestão, vivenciando situações de preconceito dentro do contexto escolar. Também enfrentaram desafios, sendo o principal deles o acompanhamento das crianças ao banheiro, atitude compreendida como inadequada até mesmo por eles e evitada por todos na escola. Além disso, o desenvolvimento de atividades que envolvem ações socialmente associadas ao feminino, como dançar, cantar e pular, também são alvo de questionamentos. Se não fazem são considerados sérios demais e incoerentes com o contexto infantil, se os fazem são entendidos como afeminados e têm sua masculinidade colocada em discussão.

Fatores como seriedade, respeito e “domínio de classe” foram apontados pelos professores como características próprias de um docente masculino para atuar em turmas de Educação Infantil, induzindo a uma visão conservadora de que o homem é mais impositivo, severo e dominador.

Apesar dos inúmeros desafios que a profissão apresenta, manter-se na carreira é uma demonstração de que esses docentes estão introduzindo novos significados às práticas educativas e aos comportamentos em torno de seu trabalho, mostrando que as características para o magistério na Educação Infantil independem do gênero e podem ser desenvolvidas por homens e mulheres. Tal compreensão certamente contribuirá para mudanças na maneira de ver o sexo do docente no âmbito educacional.

Logo, os resultados desta pesquisa de mestrado levam a crer que as dificuldades encontradas pelos profissionais do sexo masculino para ingressar e permanecer na Educação Infantil deve-se a valores presentes na cultura da sociedade, que reforçam modelos idealizados do que é ser homem ou ser mulher a partir das diferenças biológicas. Por outro lado, como pôde ser percebido, em Oriximiná - região oeste do Pará, a presença de docentes masculinos na escola da infância já vem quebrando certos paradigmas sociais, uma vez que estes profissionais são bem aceitos pela maior parte da comunidade escolar, desmistificando a concepção criada ao longo dos anos de que Educação Infantil não é espaço profissional para professores do sexo masculino; Afinal, os critérios para o sucesso profissional de um docente nesse contexto não é o sexo ou gênero docente, mas sim a formação acadêmica, profissionalismo e a vontade de exercer a docência com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. HAMMES, C. C. A androfobia na Educação Infantil.

Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.).

Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. **Ministério da educação. Censo da educação no Brasil.**

Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> >. Acesso em: 08 de jul, 2016.

CAMPOS, M. M. et. Al. Profissionais de creche. Cadernos CEDES. São Paulo, n. 9, pp. 39-66, 1991.

COUTINHO, R. M. **A docência masculina nas séries iniciais.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Pará – UFPA. Oriximiná/PA, 2007.

COUTINHO, R. M. **O docente masculino na educação infantil na Amazônia:** como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. Dissertação de Mestrado –Programa de Pós-Graduação em Educação DO Instituto de Ciências e Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, UFOPA. Santarém/PA, 2019.

HENTGES, K. J. **Homens na Educação Infantil:** O que pensam as Diretoras sobre isso?. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica:** Notas estatísticas. Brasília - DF, 2017.

ORIXIMINÁ. **Sistema Municipal de Ensino** - Lei N° 6.955/2006.

____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-PME**, 2015.

ROCHA, C. M. **Homens podem ensinar crianças pequenas?** A experiência masculina de ensino nas etapas iniciais da educação básica. Trabalho apresentado ao COPEDI 2012 é um relato de pesquisa de um trabalho de conclusão de curso intitulado: “A experiência de ensino do homem na Educação Infantil” na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

____. **Professores homens na Educação Infantil:** do receio ao reconhecimento. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Licenciatura em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/SP, 2012.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de ciências da educação da UFSC. Florianópolis, SC, 1996.

____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** Um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SILVA, A. C. G. da. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na Educação Infantil.** São Gonçalo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, C. R. **Docência Masculina da Educação Infantil:** Impressões de um iniciante. Gênero e Raça em Discussão. São Paulo: Paco, 2014.

VIANA, A. O. **Um intruso na Educação Infantil**: Estudos sobre a prática docente de professores do sexo masculino na Educação Infantil e as contribuições destes profissionais na formação do eu psíquico. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. IN: PELOSO, F. C. **Infância e Crianças**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social. XI Congresso NACIONAL DE Educação – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IV Seminário sobre a Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MUNICIPAL EM SANTARÉM, PARÁ.

Raimundo Nonato Aguiar Oliveira¹

Iani Dias Lauer-Leite²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo provém de uma pesquisa intitulada “A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará”. O foco do estudo centra-se nas práticas pedagógico-musicais de professores da Rede Municipal de Ensino, atuantes na educação infantil no perímetro urbano de Santarém, partindo do pressuposto de que a música é uma importante ferramenta de formação e de transformação sociocultural .

¹ Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE). Graduado em Letras (2001) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Educação Artística (2003) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente e coordenador adjunto do curso de Licenciatura em Música da UEPA, campus de Santarém. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UEPA). E-mail: nonato.aguiar@uepa.br

² Doutora (2009) e mestra (2003) em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Professora adjunta IV na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente permanente do PPGE. Coordenadora do projeto de extensão “Musicaliza bebê”. E-mail: ianilauer@gmail.com

A Teoria Histórico-Cultural³ mostra que a criança é um ser capaz de estabelecer relações e de se desenvolver num processo em que as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento das qualidades humanas. Ou seja, a potencialização do desenvolvimento cultural e psíquico na infância é possível pela experiência de práticas lúdicas e plásticas. Assim, os professores que atuam nessa etapa da educação escolar precisam apresentar às crianças as diferentes linguagens de expressão: a música, a dança, a fotografia, a escultura, o desenho, a pintura, sempre com a perspectiva de que essas linguagens sejam utilizadas para expressar vivências, não com fins de imitação ou para apresentações em datas comemorativas (MELLO, 2007). E a música segue o mesmo pensamento que Martinez (2017) e Mello (2007) defendem, ao abordarem que “educação é vida e se dá na relação entre as pessoas, no encontro com o outro, nos diferentes contextos e situações”. Ora, a música também reflete a vida e é compartilhada entre pessoas em suas diversas funções sociais, congregando o sentir humano em diferentes contextos e situações.

Dessa forma, se a educação não é própria da escola, mas da vida, assim também é a arte. A arte musical, por exemplo, encanta a todas as pessoas, inclusive a criança, que desde o seu nascimento utiliza o som na construção de seu processo de comunicação. A música, ao se transformar em mecanismo educativo, precisa estar na escola também. Na escola das crianças e na dos adultos, inclusive nas instituições formadoras de professores, mas para isso é preciso romper com a “hierarquia e a relação vertical que muitas vezes se instala no processo educativo” (MARTINEZ, 2017).

Atualmente vem sendo amplamente defendida por educadores musicais como Pederiva (2017), Penna (2014), Queiroz (2012) e Diniz (2005) a ideia de que a presença da música na proposta escolar é um conhecimento necessário para se pensar numa educação voltada para a plena formação humana do

³ A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski entende a atividade educativa como uma ação para o desenvolvimento cultural e social do sujeito. Para Vigotski, “a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem” (VIGOTSKI, 1930 [2004, online]).

aluno, principalmente das escolas públicas brasileiras. É bem verdade que há ainda grande resistência por parte de alguns professores e gestores públicos da educação, que questionam o porquê da inserção da música no currículo escolar, se ela já existe no cotidiano dos alunos e como atividade humana.

A principal meta da educação musical dentro do espaço escolar não é transformar alunos em músicos performáticos e/ou virtuosos, mas proporcionar uma interação a partir dos elementos constituintes da música como o som, o ritmo, o silêncio e, por meio de jogos musicais e brincadeiras, transcender essas experiências ao meio sociocultural da criança.

Assim, a escola estará transformando suas crianças em humanos capazes de estabelecer critérios de valores estéticos entre as músicas do cotidiano com aquelas que o professor possa lhes mostrar em seu cardápio musical. É claro que se espera que o educador musical possa sempre desafiar seus educandos a ouvir músicas do repertório universal, sem o receio de achar que uma criança de 4 ou 5 anos não vá compreender uma obra de Beethoven, por exemplo, ou outras peças eruditas e clássicas.

É para essa missão – a de educar pela música – que é necessário aos professores da educação infantil o planejamento de uma prática metodológica específica e atualizada para uma atuação multiplicadora e formativa no campo da educação musical e da pedagogia, tendo como núcleo a criança.

2. TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Metodologicamente, a pesquisa foi elaborada por meio do método survey, de modelo exploratório descritivo, de desenho interseccional (BABBIE, 2003; DINIZ, 2005; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Os dados coletados para análise foram obtidos mediante as informações prestadas por 83 professores concursados e efetivos⁴ da SEMED, a partir de um questionário sociodemográfico misto com 25 questões. Durante a análise

⁴ Esse foi o critério de inclusão adotado pela pesquisa.

dos dados utilizou-se a tabulação estatística dos resultados quantitativos e para as questões de resultados qualitativos utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), oriunda da Teoria das Representações Sociais, cujo objetivo é fazer emergir as representações presentes no meio social sobre determinado tema.

Este capítulo apresenta, portanto, as experiências de professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino sobre suas práticas em educação musical com crianças pequenas em Santarém, Pará.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas literaturas contemporâneas têm discutido no Brasil as práticas pedagógicas no contexto escolar da educação básica. Há significativas pesquisas publicadas em bancos de teses e dissertações de várias instituições de ensino superior e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como em periódicos que tratam sobre educação, tendo-se, portanto, um vasto material sobre o tema. Assim, é relevante que se inicie a discussão sobre práticas pedagógicas a partir de seus significados e qual o seu papel na educação escolar no contexto social e formativo.

Verdum (2013, p. 94) afirma que:

O significado que a prática pedagógica possa assumir varia, [...] consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Inspirada em Freire (1986), parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica parte de um planejamento intencional, com metodologia, objetivando a ampliação das habilidades

do aluno, tendo o foco na educação, na prática social, e no conhecimento, elemento norteador do esclarecimento histórico-cultural. A relação da prática pedagógica com o educar deve, todavia, ter um sentido dialético entre a prática e a teoria, o conteúdo com a forma e as visões multiculturais. A prática constitui elemento pedagógico e, juntamente com a teoria, tende a transformar-se em função esclarecedora na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Pederiva⁵ (2017, p. 166) desmitifica o receio que grande parte de professores sentem quanto à educação musical de crianças, ou a utilização da música para além do “Incentivar [...] a lavar as mãos, a escovar os dentes sempre que necessários, através de músicas [...] que despertem o interesse da criança” (SEMED, 2012, Plano de Ensino da Educação infantil, p. 16).

Isso desafia professores da educação infantil a pensarem novos conceitos de educação, que educar não é estabelecer hierarquias nas quais o professor ocupa um pedestal e dita as “tarefas”. Essa postura, que infelizmente ainda reina principalmente na educação de crianças, precisa desaparecer pois, segundo Pederiva (2017), o professor é o organizador do espaço educativo, e o processo educativo não mais se dá de modo vertical, mas no sentido horizontal em que professor e alunos são os sujeitos ativos. Em outras palavras, a autora encoraja a utilização da música de forma plena no planejamento das práticas pedagógicas de professores da educação infantil. É nessa etapa escolar que as experiências sonoras devem ser potencializadas, vivenciadas pelas crianças. Pederiva (2017) alerta, ainda, que o próprio

conceito de música, no ambiente educativo da infância, é muito mais que o desenvolvimento de habilidades técnicas em um instrumento, ou de leitura dos signos musicais da tradição da música europeia. Na infância até os 06 anos, a música é experiência com o mundo sonoro. É vivência

⁵ Para essa autora: “Educar musicalmente é abrir ‘portas e janelas’ para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material danatureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos, povos, instrumentos, e das propriedades sonoras de tudo o que existe a sua volta, por meio de experiências educativas” (PEDERIVA, 2017, p. 166).

da própria musicalidade. Isso acontece pelo contato direto com materiais sonoros, pela experimentação de texturas (folhas, papéis, madeira etc.) e suas diferenças em termos de som. Ou seja, ter a possibilidade de testá-los, combiná-los, organizá-los, e, dessa forma, fazer música, que é som, silêncio, movimento e vibração, organizados com essa intenção (p. 167).

Na verdade, o desvendamento do mundo pela criança se dá com a presença da música. É quase improvável uma criança que não se identifique com a música e que não a recrie. Enquanto Midas, em tudo que tocava se transformava em ouro, uma das primeiras inferências da criança é notar que em tudo o que ela toca produz som. E quando o professor estimula uma atividade em sala de aula com “experiências sonoras por meio do corpo”, tem-se um momento de aprendizagem de “escuta educativa da criança para os sons corporais, a exploração dessas sonoridades, a combinação [sonora] e o reconhecimento das possibilidades existentes, em termos de materiais corporais para se fazer música” (PEDERIVA, 2017, p. 166).

Constituem-se elementos corporais aqueles que, se combinados e organizados numa atividade de educação musical, poderão oferecer diversas possibilidades de interação com as crianças: “a respiração, a batida do coração, o bater de mãos fechadas, das mãos abertas, das mãos em partes diferentes do corpo [buscando a diferenciação sonora], o bater dos pés, a sonoridade da barriga [...], da cabeça, dos joelhos, da batata da perna etc.” (PEDERIVA, 2017, p. 167 – grifo nosso). Eis a prática do que Amorim (2016, p. 140) denomina de solfejo corporal, uma atividade que exige do educador um planejamento prévio para estabelecer a sequência a ser seguida pelas crianças. Conhecida como percussão corporal, trata-se de uma atividade humana antiga, utilizada, também, na dança e na comunicação dos africanos que, segundo Tomazi; Schneider e Lindenmaier (2016, p. 75), “eram impedidos pelos comerciantes de escravos de utilizarem instrumentos musicais para se comunicarem, impulsionando-os à criação de uma nova forma de comunicação, não convencional, com o uso de seus corpos”.

A inserção da educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira foi consolidada somente em 2009, por meio da Resolução nº 05/09 do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), um documento de caráter mandatário que explicitou a educação infantil como etapa também indispensável para a construção do desenho pedagógico da educação básica no Brasil, constituindo uma revisão das diretrizes regulamentadas na Constituição Federal⁶ de 1998. Reiterou, também, a importância atribuída às creches e às pré-escolas no sistema de ensino brasileiro, proposta pela LDB 9394/96.

Com o objetivo de “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL. MEC, 2010, p. 11), as DCNEI⁷, dentre suas concepções, colocavam a criança como o centro do trabalho pedagógico na educação infantil, “reconhecendo seu papel como sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL. MEC, 2010, p. 12).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve a sua primeira etapa homologada pelo CNE, substituindo as DCNEI e ampliando os objetivos e os eixos estruturantes da educação infantil e do ensino fundamental. O objetivo central da BNCC é assegurar aos estudantes de todo o país, tanto de escolas públicas como privadas, acesso a conhecimentos e habilidades comuns, no sentido de atenuar as desigualdades educacionais brasileiras e melhorar a qualidade do ensino. Na educação infantil, mantiveram-se algumas normas estabelecidas pelas DCNEI, igualmente

[...]a noção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos que nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

⁶ A Constituição de 1988, conhecida como a constituição cidadã, garantiu pela primeira vez a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira, sendo incluída na LDB 9394/96 e consolidada pela Resolução 05/09.

⁷ Utilizar-se-á o vocábulo no singular.

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (OLIVEIRA, 2020, p.152).

O currículo da educação infantil precisa ser compreendido pelos professores não como um plano individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e elaborado para o crescimento tanto do professor como das crianças, tendo-as como o centro do planejamento curricular. E nesse ponto, a formação de professores é determinante para que se promova qualidade na educação infantil. Isso porque, para essa etapa, a formação e a qualificação dos professores é uma das necessidades determinantes que pode causar um grande impacto, caso não seja vista como pré-requisito a eles. Na visão de Sacristán (2000, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo [sic]. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação 'mais técnica', descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Sacristán (2000) defende que não se deve entender o currículo apenas por sua dimensão técnica, visto que isso distorce o sentido de que ele é

estruturado por múltiplos fazeres, nos quais se inclui a prática pedagógica. Para o autor, a compreensão mais oportuna será aquela que vislumbre o currículo como um conjunto de práticas multicontextuais em que haja a participação das pessoas. Assim, o currículo da educação infantil deve partir das experiências e saberes das crianças, direcionando-as ao empoderamento dos atributos humanos. A prática pedagógica, nesse sentido, deverá determinar, no decorrer da expansão das ações, as unidades básicas e os parâmetros didáticos significativos que tornem oportuna a comunicação das crianças e destas com seu contexto histórico-cultural, aperfeiçoando suas relações significativas com os outros e consigo mesma.

Oliveira e Cruz (2010) alertam que o currículo na educação infantil vem mostrando muitas divergências no próprio ambiente escolar (Professores de creches e pré-escolar) e outros profissionais da educação. Para essas autoras,

Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 3-4)

A SEMED local em 2012 lançou a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Santarém e a Coordenadoria de Educação Infantil estabeleceu, com base na proposta, o currículo ou Plano de Ensino da Educação Infantil para o Pré-Escolar I, que atende crianças de 4 anos e o Pré-Escolar II, crianças de 5 anos. Quanto às crianças de zero a 3 anos, crianças em idade de creche, a SEMED não contemplou uma proposta geral, considerando que cada espaço escolar infantil elabore a sua proposta pedagógica curricular.

Assim, o currículo da educação infantil deve partir das experiências e saberes das crianças direcionando-as ao empoderamento dos atributos

humanos. A prática pedagógica, nesse sentido, deverá determinar, no decorrer da expansão das ações, as unidades básicas e os parâmetros didáticos significativos que tornem oportuna a comunicação das crianças e destas com seu contexto histórico-cultural, aperfeiçoando suas relações significativas com os outros e consigo mesma.

3.1 PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há uma forte reverberação de práticas pedagógicas que utilizam a música apenas como ferramenta para potencializar outros saberes e não o da música em si, contribuindo para que a educação musical seja vista como uma área de conhecimento desprestigiada, rebaixando-a num pano de fundo dentro dos espaços escolares, servindo de atividades para festejar aniversário da escola, para contação de histórias, para ensinar outras línguas, para acalmar, para desenvolver a sociabilidade, para acabar com a timidez, para curar traumas psicológicos, para comemorar o natal, o dia das mães ou dos pais.

Ao que se observa, essa compreensão parte da própria imprecisão da LDB 9394/96, que mesmo após as suas alterações em 2008, com a Lei 11.769/2008⁸, e em 2016 com a 13.2788⁹, incluiu em sua matéria apenas que a música se torne conteúdo obrigatório – mas não exclusivo – do componente curricular de Artes. Embora a LDB atual tenha avançado ao tornar o ensino de Arte obrigatório na educação básica, em relação à música, a regulamentação de sua obrigatoriedade ainda não se efetivou nas escolas por conta de indefinições e resistência de órgãos públicos gerenciadores e difusores da educação nas esferas federal, estadual e municipal, nesse

⁸ Em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei 11.769 (Brasil, 2008), que altera o artigo 26 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica como conteúdo do componente curricular Arte.

⁹ Em 2016 foi sancionada a Lei 13.278/2016, que alterou novamente o artigo 26 da LDB 9394/96 tornando obrigatório o ensino de música, de artes visuais, de dança e de teatro como conteúdo do componente curricular Arte.

caso, o MEC, a SEDUC/PA e a SEMED local, que ainda mantêm alguns resquícios da antiga LDB 5692/71, ao utilizarem a terminologia Educação Artística em alguns editais de concursos públicos¹⁰.

Isso revela que a inclusão da música no currículo da educação brasileira na forma de proposta educativa nunca foi e dificilmente será uma ação simples. Basta observar o longo período de ausência dos espaços escolares e que até o momento, mesmo tendo sua obrigatoriedade prevista na LDB atual, ainda não se efetivou na educação básica. Ao que se nota, a sua utilização hoje, principalmente na etapa do ensino fundamental e médio, dá-se mais em projetos de fanfarras escolares e/ou atividades lúdicas e de fixação de conteúdo, neste caso, servindo apenas como ferramenta para auxiliar temas geradores de outros componentes curriculares.

3.2 A formação musical de professores da educação infantil

Esta seção busca evidenciar os resultados obtidos pela pesquisa acerca das práticas em educação musical desenvolvidas por professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Santarém¹¹.

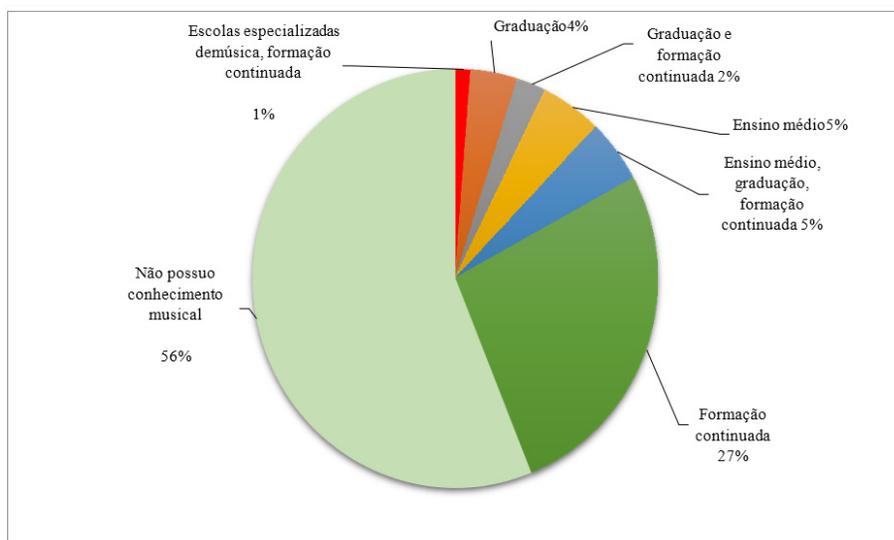
Conforme observou-se, 56% dos professores não possuem conhecimento musical algum, enquanto 44% informaram possuir. Dentro do quantitativo dos 44%, 27% afirmam que adquiriram noções de música em cursos de capacitação; 5% receberam conhecimento musical no ensino médio, na graduação e cursos de formação continuada; 5% tiveram apenas no ensino médio; 4% disseram que tiveram apenas na graduação; 2% na graduação e

¹⁰ Em 2018, a Secretaria de Estado de Administração (SEAD) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) tornaram pública a realização do Concurso Público C-173 para provimento de cargos efetivos da Carreira de Magistério da Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Para concorrer às 136 vagas do componente curricular de Artes a escolaridade mínima exigida era Diploma de conclusão de curso de graduação de licenciatura plena em Educação Artística. O estranho disso é que o termo Educação Artística (pertencente à LDB 5692/71) foi substituído em 1996 (LDB 9394/96) por Artes. E mais contraditório ainda foi a SEDUC manter a nomenclatura atual (Artes) na relação dos componentes curriculares, mas retroceder no quadro da escolaridade mínima exigida.

¹¹ Para este estudo, buscou-se ilustrar as questões mais específicas do instrumento aplicado (questionário sociodemográfico), relacionadas com o tema proposto.

formação continuada; 4% somente na graduação e 1% em escolas especializadas de música e formação continuada.

Apesar de se ter um quantitativo maior de professores que nunca tiveram algum tipo de conhecimento em música (56%), a representação de 44% correspondente àqueles que possuem conhecimento em música mostra um quantitativo satisfatório, todavia, a realidade revelada requer ações para que 56% desses profissionais tenham acesso ao conhecimento musical, conforme ilustra o gráfico 1, a seguir.



Nota: questão aberta. Os professores puderam citar mais de uma alternativa.

Fonte: Elaborado pelo autor principal (2018).

Considerando as práticas pedagógico-musicais como a mola propulsora para as transformações no campo educacional, a prefeitura de Santarém, por intermédio da Secretaria de Educação, publicou a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém¹², documento editado em

¹² Conforme este documento, [...] O processo formativo na Educação Infantil deverá propor situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores, por meio de encontros articulados de reflexão conjunta. Diante disso, a Secretaria de Educação proporcionará aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal Encontros de Formação Continuada, periodicamente, com temas diversificados, voltados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (SANTARÉM-PA, 2012, p. 39).

2012 e que ainda hoje norteia todo o ensino infantil: da creche ao pré- escolar. Nele é firmado o compromisso do município em oferecer cursos de formação continuada aos professores.

Contraditoriamente às informações ilustradas pelo gráfico anterior, a tabela abaixo revela que todos os entrevistados realizam algum tipo de atividade musical em suas aulas como: na dança, em atividade de movimentação, audição de música, músicas pra a formação de hábitos (lanche, fila etc.), canto, jogos cantados, atividades de percepção auditiva, sonorização de histórias, improvisação, história da música etc. Enfim, várias atividades, conforme a tabela 1, a seguir.

Atividades musicais	Número de Professores (as)	Percentual %
Dança	67	81,7
Movimentação	66	80,4
Audição de músicas	63	76,8
Músicas pra a formação de hábitos (lanche, fila etc.)	60	73,1
Canto	56	68,2
Jogos cantados	36	43,9
Atividades para desenvolver a percepção auditiva (altura, intensidade, duração e timbre)	33	40,2
Sonorização de histórias	30	36,5
Improvisação	24	29,2
História da música	21	25,6
Construção de instrumentos	18	21,9
Composição ou criação de músicas	15	18,2
Execução de instrumentos musicais	7	8,5
Visitas a escolas de música, orquestras, corais e outras instituições musicais	7	8,5
Visitação a espetáculos musicais	6	7,3
Outros	8	9,7

Nota: questão aberta. Os professores puderam listar mais de uma alternativa.

Fonte: Elaborada pelo autor principal (2018).

A utilização da dança aparece como a mais citada dentre as atividades (81,7%), seguida pela movimentação (80,4%), audição de músicas (76,8%) e o canto (68,2%). Talvez isso seja justificado em razão de os professores utilizarem atividades que pontuam a prática vocal ou corporal, tal como aquelas que repassam modos de comportamento para as crianças em sala de aula, igualmente às que aplicam jogos e brincadeiras musicais por serem, supostamente, as atividades mais simples.

Em contrapartida, ações como a composição e a improvisação apresentam baixa porcentagem de utilização em sala de aula, talvez por exigirem maior conhecimento do professor. Isso pode indicar a relevância da formação docente, como condição indispensável para uma prática pedagógica musical mais elaborada.

É importante também destacar que a música vem sendo utilizada pelos educadores como “pano de fundo” para a potencialização de outros saberes. 73,1% empregam a música objetivando a criação de hábitos, enquanto que apenas 40,2% utilizam a música em atividades para desenvolver a percepção (altura, intensidades, duração e timbre). O uso da música como recurso disciplinador é uma prática muito comum na educação infantil brasileira e já foi comprovado na dissertação de Diniz (2005) e na tese de Duarte (2010). Esta autora evidencia que “[...] a formação musical dos professores da educação infantil tem se mostrado insuficiente para proporcionar segurança e competência na atuação nesta área” (DUARTE, 2010, p.64).

Afirma, também, que as escolas ainda possuem um repertório de músicas, em que predominam “musiquinhas de comando”, empregadas para induzir as atividades de um dia letivo e não voltado para a educação musical dos alunos.

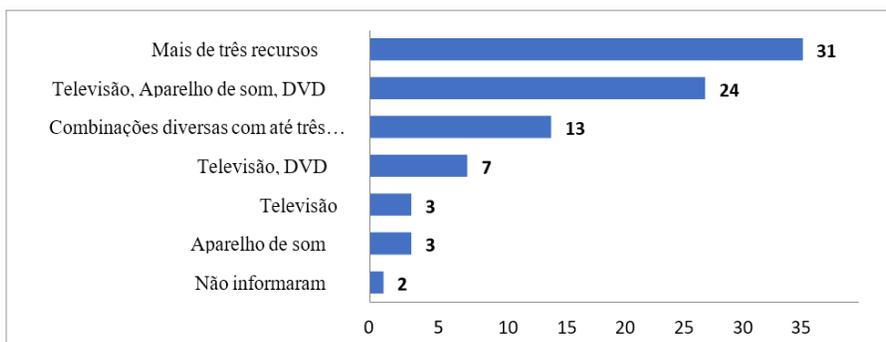
A utilização da música em atividades de formação de hábitos, atitudes e comportamentos é uma prática histórica e que hoje vem requerendo mudanças, em face dos muitos estudos realizados, mas ainda se mantém o costume de cantar na hora do lanche, da escovação dos dentes e em vários momentos, além de comemorações de eventos. Essa é uma prática ainda comum nos

ambientes escolares de educação infantil. A música vem sendo utilizada como um produto pronto, a ser copiado, mantendo, assim, a cultura escolar de que ela serve apenas para as apresentações de comemorações festivas, para cantar corretamente, como recurso para a dança, com coreografias concebidas pelos professores; e as crianças, tendo que imitar igualmente, são impedidas de se expressarem livremente.

A prática da imposição, segundo Martinez e Pederiva (2014, p. 123) “[...]provoca uma dependência na criança, [que] passa a desacreditar em suas possibilidades, o que limita e controla o seu desenvolvimento” (grifo nosso).

3.3 Os recursos disponibilizados para as atividades com música

Quanto aos recursos disponíveis pela escola para a realização das atividades de música, o gráfico abaixo indicará que os itens existentes seguem os recursos disponibilizados pela SEMED às escolas. Geralmente os professores podem dispor de aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, caixa amplificadora e microfone. O resultado da pesquisa encontra-se ilustrado no gráfico 2, a seguir.



Nota: questão aberta. Os professores puderam marcar mais de uma alternativa.

Fonte: Elaborado pelo autor principal (2018).

Os resultados indicaram que 31 professores utilizam mais de três recursos; 24 fazem uso da televisão, do aparelho de som e do aparelho de DVD. Os demais entrevistados lidam com, no máximo, três recursos, sendo

que aparelho de som, televisão e aparelho de DVD foram os mais citados individualmente.

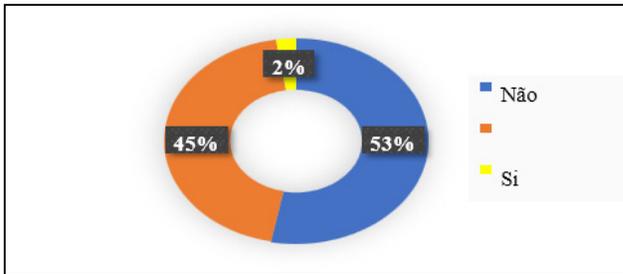
A ausência de recursos lúdicos apropriados para o desenvolvimento de atividades musicais, instrumentos de bandinha rítmica e outros promovem o distanciamento dos alunos da música. Assim, conforme afirma Diniz (2005, p.68), “a carência de materiais, como instrumentos musicais, contribui para limitar as atividades”.

A educação infantil é a etapa da educação organizada para atender às peculiaridades das crianças pequenas da creche e da pré-escola, oferecendo-lhes possibilidades educativas. É fato que apenas essas possibilidades isoladas do sistema da educação infantil não serão suficientes quando se vislumbra o critério de qualidade de ensino. Para tal, são necessárias políticas públicas que promovam a qualificação de profissionais que ocupam funções docentes, passando pelo corpo gestor até a estrutura dos prédios e recursos materiais desses espaços.

Essas ações, aliadas ao gerenciamento da direção do espaço escolar, à assessoria pedagógica e ao compromisso docente podem fomentar melhorias nas práticas pedagógico-musicais e possibilitarem à criança sentir e produzir perspectivas para o domínio de sua competência musical, visto que a música é componente formador das vivências infantis.

3.4 Dificuldades enfrentadas

Dos 83 entrevistados, 81 responderam à questão relacionada às dificuldades para desenvolverem atividades musicais com seus alunos. Desse universo, 44 participantes (relativo a 53%) afirmaram não possuir dificuldades, enquanto que 37 (equivalente a 45%) afirmaram possuir. Apenas 2 professores não informaram (Ver gráfico 3).



Fonte: Elaborado pelo autor principal (2018).

Dentre as dificuldades informadas pelos 37 professores (45%) destacam-se: ausência de formação continuada, falta de recursos didáticos, falta de instrumentos musicais destinados a essa etapa de ensino, adequação de estrutura e de espaço físico.

A formação continuada no ensino infantil é uma das metas contidas na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém, que declara “Garantir a continuidade do Plano de Formação Continuada a todos os profissionais de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino” (SEMED, 2012, p. 18). No entanto, os docentes expuseram a questão da formação como uma das dificuldades encontradas por eles para o trabalho com a música em suas práticas pedagógicas.

Quando se fala em utilizar instrumentos musicais nas salas de aula de ensino infantil se está sugerindo a aquisição de instrumentos musicais pedagógicos apropriados a essa fase escolar e que, também, podem ser fabricados pelo próprio educador. Isso impacta na negligência da formação continuada, que poderia capacitar professores na construção de instrumentos alternativos para uso em suas práticas pedagógico-musicais. Embora seja também oportuno esclarecer que os educadores de qualquer etapa da educação básica pública não devem esperar que a escola e/ou a secretaria de educação possam disponibilizar todos os recursos necessários a eles.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acerca das práticas de educação musical para crianças pequenas na perspectiva de professores da educação infantil pública de Santarém, considera-se que o cenário apresentado diante dos resultados revelados pelos sujeitos participantes da pesquisa deveria ser mais positivo do ponto de vista de ações públicas de fomento à formação continuada em educação musical, haja vista que a prefeitura de Santarém possui atualmente uma Escola de Artes, que oferece cursos de canto coral e violão e a Orquestra Municipal Prof. José Agostinho, que também oferece formação técnica em música. Esses dois espaços de difusão musical seriam suficientes para atender toda a Rede Municipal de Ensino com capacitação musical.

Para finalizar, recorre-se a um pensamento de Friedmann (2013, p. 175), que se identifica com a reflexão iniciada pelos discursos apresentados: “Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança. [...] A criança que é acolhida por adultos sensíveis. Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração para aprender com as crianças”.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2010.

DINIZ, L. N. **Música na Educação Infantil**: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2005. Dissertação de mestrado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**. 2010. 1v. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos**. Brasília: Liberlivro, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Concurso Público para provimento de vagas em cargos da carreira de magistério público concurso público C-173. EDITAL Nº 01/2018 – SEAD, 2018.

MARTINEZ, A. P. de A. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília 2017.

MARTINEZ, A. P. de A; PEDERIVA, P. L. M. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças: A atividade musical na infância**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, R. N. A. A educação musical escolar e o papel do professor da educação infantil na inserção da criança ao universo sonoro: reflexões à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista EDUCAmazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente – Humaitá (AM)**, Vol XVIII, Núm 1, jan – jun 2021, pág. 150–170.

_____. **A música no desvelamento do universo infantil:** práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará. Dissertação Mestrado. Santarém, 2020.159f.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. e VERA CRUZ, I. **O currículo na Educação Infantil:** o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010

PEDERIVA, P. L. M. **Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil.** In: DA COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) Teoria histórico- cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2017. p. 165-172.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 99- 107, jul. dez 2012.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO.
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- SEMED. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do município de Santarém.** Santarém (PA): 2012.

TOMAZI, A. C. S. R; SCHNEIDER, J. da R; LINDENMAIER, F.
Tum-ti-pa-ti, tu-ti-pá: o corpo como instrumento sonoro. In: GARBOSA,
Luciane; FREITAS, Wilke (org.). **Experiências musicais: professores em
formação na formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2016.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista
Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Transformação socialista do homem.** Tradução de
Nilson Dória. Disponível em: [https://marxists.anu.edu.au/portugues/
vygotsky/1930/mes/ transformação.htm](https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformação.htm). Acesso em: 20/07/2021.

CAPÍTULO 7

O PERFIL SÓCIO ACADÊMICO DOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE LÁBREA: IMPACTOS E CARÊNCIAS DE UM ENSINO SIGNIFICATIVO¹

Manoel Galdino da Silva²

Adriana Francisca de Medeiros³

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Arte na educação básica brasileira tem passado por algumas alterações no decorrer dos tempos. A mais significativa se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96, no seu Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do

¹ Este trabalho é parte da dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do PPGECH/IEAA/UFAM.

² Mestre em ensino de em ciências e humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAM Campus Lábrea. E-mail: mgaldino.artes@gmail.com.

³ Doutora em Desenvolvimento Regional e Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia com período sanduíche em University of Florida. Membro da Associação Brasileira de Alfabetização. e Professora da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/Humaitá. E-mail: afdemedeiros@gmail.com

Ensino de Arte na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Passando a disciplina Arte ser “tratada⁴” como campo de conhecimento com todas as suas especificidades, além de proporcionar uma relação afetiva dos alunos com o meio em que vivem e valorização da cultura. Como resultado desse reconhecimento, desencadeiam-se ações centralizadas na melhoria da qualidade de ensino.

Apesar do aumento significativo das discussões e produções teóricas em Arte-Educação nas últimas décadas, entendemos a necessidade de ampliar essas discussões tanto no que se refere às produções teóricas como na ampliação geográfica das discussões. Uma vez que estes mesmos estudos mostram que o ensino de arte, é uma área que ainda carrega sérios problemas de dimensão curricular e didático-metodológica: Curricular porque ainda não se faz presente, como campo de conhecimento em todas as escolas da educação básica do país; E didático-metodológica devido às inadequações e inúmeros equívocos que surgem atrelados a sua prática.

De acordo com Ferreira (2015), às ações desenvolvidas estão relacionadas, dialeticamente, à formação do professor e, por isso mesmo, sujeitas ao sucesso ou ao fracasso. Nem sempre os professores estão preparados para esta ou aquela mudança e nem sempre as ações planejadas são condizentes com a realidade que se pretende transformar.

Comungamos com a concepção de Pimentel (2009) de que a arte é parte integrante da cultura e a sua inserção no contexto escolar pode representar uma poderosa estratégia na formação multicultural dos alunos, uma vez que propicia e facilita a fruição de produtos artísticos de diferentes culturas, além de propiciar o “reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e pessoal” (p. 184).

Para Silva (2021), a inserção de conteúdos de arte no contexto escolar, além de permitir múltiplos desdobramentos, implica na expansão do conceito

⁴ Colocamos este termo entre aspas por entender que este tratamento só ocorre nos documentos oficiais, realidade muito distante da prática. Onde ainda é tratada como *laissez-faire* e ou ferramenta para outras disciplinas ditas mais importantes.

de cultura, onde toda produção é levada em consideração. De modo que uma prática pedagógica coerente, possibilita tanto ao educando quanto ao professor ampliar seu repertório cultural e artístico, sem imposição de uma forma de conhecimento sobre outra e sem dicotomia entre reflexão e prática.

Bem verdade que o sucesso ou qualidade nas ações educacionais só terá sucesso e eficiência se estiver atrelado a participação competente do professor, que é constituída não só pelo processo de sua formação escolar, como também por seus conhecimentos construídos nas experiências sociais. Infelizmente, ainda é muito comum relacionar o ensino de Arte como passatempo, momento para relaxar ou como execução de desenhos e rabiscos desconectados da nossa realidade. Principalmente, quando se refere ao contexto amazônico, região mais afetada no cenário nacional com a falta de profissionais com formação adequada no campo da Arte.

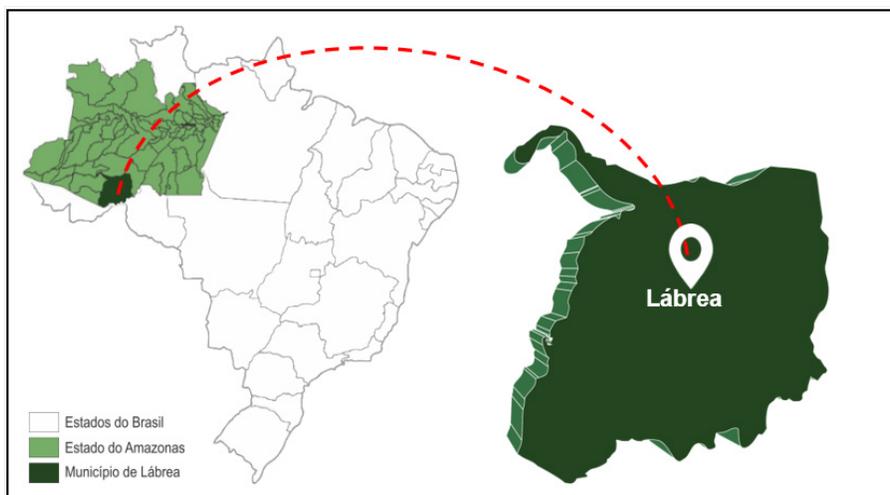
Partindo desse pressuposto, centralizamos nossas discussões neste trabalho em descrever o perfil sócio acadêmico dos professores de arte do Ensino Fundamental II no município de Lábrea, destacando particularidades como: gênero, idade, formação inicial e continuada, experiência profissional no magistério e no ensino de Arte. Atribuindo uma atenção de como a formação do professor tem gerado impactos negativos e carências de um ensino de Arte significativo voltado para o desenvolvimento da percepção estética.

Este trabalho é um recorte da dissertação intitulada “O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do Arte-educador no Sul do Amazonas”, realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH/IEAA/UFAM. Em três escolas da rede municipal e estadual do município de Lábrea, sul do Amazonas, Região Norte do país.

Lábrea foi intitulada por seu fundador com “A Rainha do Purus” e renomeada carinhosamente pela maioria de seus moradores como a “Princesinha do Purus”, pertencente à microrregião do Purus, denomina Médio Purus, sendo o décimo município em extensão no país e o sexto do estado do

Amazonas. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem uma área de 68.262,682 km², possuindo uma população estimada de 46.069 habitantes o que estabelece uma densidade demográfica de 0,55Hab/km². Com o IDH-M (Índice de desenvolvimento humano Municipal) de 0,531, classificado como baixo, faz com que o município não atenda as expectativas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é de 3,7 ocupando a posição 41º no estado e em 4175º a nível nacional, o que revela problemas em quase todas as áreas, sobretudo em educação e qualidade de vida (IBGE, 2019).

Figura 1 - Localização do Município de Lábrea/AM



Fonte: Fonte: Silva, 2021

O acesso ao município pode ser por via aérea em voos comerciais e fretamentos de pequeno porte em dias alternados na semana, no período do verão o transporte terrestre pela BR-319 (Manaus – Porto Velho) e BR – 230 (Transamazônica, trecho entre Lábrea e Humaitá). E via fluvial sendo o mais utilizado em todas as épocas do ano, de barco via Rio Purus – Rio Solimões – Rio Negro (cinco dias de viagem até Manaus). É do Rio Purus, inclusive, que vem o pescado que representa a principal fonte de renda e sustento da população e uma densa agropecuária, sendo o 36º maior PIB (Produto Interno

Bruto) agropecuário do Brasil. A agricultura e o extrativismo não madeireiros são igualmente importantes para a cidade, cuja produção de óleos vegetais, sobretudo de copaíba e andiroba, e a coleta de castanha-do-Brasil são destaque como alternativas de fonte de renda da população.

Finalmente, queremos explicitar ao leitor que este trabalho não tem a pretensão de ser um receituário para o sucesso do ensino das artes. É mais um instrumento para contribuir com o trabalho cotidiano do professor especializado ou não, e está aberto às sugestões e às críticas de uma leitura atenta, porque acreditamos que é na partilha das ideias que construiremos caminhos não só para a projeção da arte no espaço escolar, como também para interagir com finalidades educacionais comuns: considerar a participação dos sentimentos na constituição do conhecimento.

2. CAMINHO DA PESQUISA

Minayo (2018, p.14) “[...]entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”.

Este trabalho trata de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Minayo (2018) diz que esse tipo de abordagem se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, de um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Elegemos o estudo de caso como estratégia metodológica para direcionar este trabalho de pesquisa, considerando seu potencial representativo de outras realidades com características semelhantes e ao mesmo tempo distintas por ter um interesse próprio e singular (YIN, 2015).

Nesse sentido, objetivamos aprofundar o nível de compreensão do perfil sócio acadêmico dos professores de arte do Ensino Fundamental II no município de Lábrea. Essa compreensão se deu através de um exame detalhado de algumas particularidades como: gênero, idade, formação inicial e

continuada, experiência profissional no magistério e no ensino de Arte. Tendo como sujeitos, professores que estão atuando como professor da disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, compreendido do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano, independentemente de ter ou não formação na área.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a construção dos dados foi por meio de aplicação de questionário fechado (dez questões) e entrevista semiestruturada. Visando atender um dos princípios relevantes e uma das chaves do sucesso do estudo de casos múltiplos apontado por Yin (2015) que é a utilização de “várias fontes de evidências” e a “lógica da replicação”, afirmando que as evidências provenientes de duas ou mais fontes, que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas, aumentam substancialmente a qualidade de estudos de casos.

Para fins deste estudo, trabalhamos com questionários com questões fechadas para a caracterização/perfil dos perfis sócio acadêmico dos professores/sujeitos participantes e sua aplicação ocorreu nas residências dos próprios entrevistados no mesmo dia e um pouco antes da entrevista.

Corroborando com Lüdke e André (2018, p. 1-2), quando falam que “[...]para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, com os dados construídos, foi organizado para análise à luz do método da Análise de Conteúdo, seguindo as três fases apresentadas e definidas por Bardin (2016): “a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A **pré-análise** é a fase de organização propriamente dita. Consistiu na preparação dos materiais que envolveram a transcrição das entrevistas gravadas em áudio e vídeo; seguindo da leitura flutuante, que se refere à primeira leitura dos dados construídos a fim de começar a estruturar na sua organização e a retomada dos objetivos da pesquisa. Na **exploração do material** consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição, buscando identificar as unidades

de registro e contextos em função dos objetivos da pesquisa, posteriormente agregando-as em categorias. Uma vez que as categorias não foram definidas a priori, emergiu do conteúdo das respostas e implicações das idas e voltas do material de análise à teoria. Por fim, foi feito **o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**, consistiu em tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos, dando sentido ao construto realizado. Buscando conhecer aquilo que estava em segundo plano e outros significados intrínsecos na mensagem. Realizando uma descrição e interpretação sistemática e qualitativa das mensagens e de seus significados de maneira aprofundada, ultrapassando os limites de uma leitura comum.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados construídos pelo questionário, foi possível levantar o perfil sócio acadêmico e profissional dos professores/sujeitos que contribuíram com a pesquisa. O quadro 01, apresenta os resultados construídos, buscando destacar particularidades como gênero, idade, formação inicial e continuada, experiência profissional no magistério e no ensino de Arte.

Quadro 1 - Perfil sócio acadêmico dos professores/sujeitos

PERFIL SÓCIO ACADÊMICO DOS PROFESSORES/SUJEITOS				
TERMOS		DESCRIÇÃO	QTD	%
Sexo	Masculino	Feminino	05	62,5
		03	37,5	
Idade	Entre 30 a 39 anos Entre 40 a 49 anos Entre 50 a 59 anos	Entre 25 a 29 anos	01	12,5
		03	37,5	
		02	25,0	
		02	25,0	
Formação/área	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharel em Educação Física Licenciatura em Educação Física Licenciatura em Matemática Pedagogia Intercultural Pedagogia	Licenciatura em Artes Visuais	01	12,5
		02	25,0	
		01	12,5	
		01	12,5	
		01	12,5	
		01	12,5	
Pós-Graduação	Stricto Sensu	Lato Sensu	05	62,5
		00	00	
Regime de Trabalho	Contratado	Efetivo	05	62,5
		03	37,5	
Tempo de Docência	No Magistério	03 anos	02	25
		05 anos ou mais	06	75
	No ensino de Arte	01 ano	03	37,5
		02 anos	03	37,5
		03 anos	01	12,5
		05 anos ou mais	01	12,5

Fonte: Fonte: Silva, 2021

Nos dados do quadro acima, observa-se uma participação mais efetiva dos profissionais do gênero feminino que corresponde 62,5%, enquanto o quantitativo masculino é de 37,5%. Corroborando com a teoria da feminização do magistério.

De acordo com Santana e Cruz (2014) no Brasil e em outros países, a partir da segunda metade do séc. XX tem-se constatado um número crescente de mulheres inseridas na carreira do magistério. Assim dizem elas:

A feminização do magistério é um fato consumado e já percebido por todos. Mesmo diante dos questionamentos acerca das razões que levam as mulheres a escolher tal profissão, compreende-se que hoje as escolhas podem estar intrínsecas às mesmas razões que as mulheres do século XIX apresentavam mediante as escolhas pela profissão. Sendo assim, nas escolas é perceptível facilmente a predominância feminina nas atribuições professoras, psicopedagogas, secretárias, enfim, em todas as funções. [...] que a inserção da mulher num espaço antes só destinado ao sexo masculino, foi construída, visto que o trabalho no espaço público, isto é, fora do espaço doméstico, não era comum, nem tampouco culturalmente aceito. (SANTANA; CRUZ, 2014, p. 1970-1971).

Ainda que o foco da pesquisa não seja a questão de gênero e feminização do magistério, entendemos como importante mencionar que a fala de Santana e Cruz (2014) coadunam com os dados obtidos, uma vez que, mais de sessenta por cento dos entrevistados corresponde ao gênero feminino.

Campos (2002), relaciona o processo de feminização da profissão docente no Brasil, ao desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população. Embora essa questão não seja nenhum indicativo e tampouco indique qualquer relação ou influência à aspectos como a qualidade, rendimento do ensino e aprendizagem dos discentes em qualquer área do conhecimento. Torna-se fundamentalmente importante reforçar que a construção da identidade profissional não depende de gênero, cor, raça, credo ou orientação sexual.

No que se referem à formação acadêmica, os professores/sujeitos pesquisados possuem qualificações variadas, sendo: 01 (um) Licenciatura em

Arte Visuais, formando-se em 2013, através de um curso EaD oferecido pela UAB/UFAM polo Lábrea, único curso já oferecido na cidade nesta área de conhecimento até a presente data; ao demais, 02 (dois) em Licenciatura em Ciências Biológicas, 01 (um) em Licenciatura e Bacharel em Educação Física, 01(um) em Licenciatura em Educação Física, 01 (um) em Licenciatura em Matemática, 01 (um) em Pedagogia Intercultural, 01 (um) em Pedagogia, são todos formados na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, a qual instalou um Centro de Educação superior em Lábrea em 17 de dezembro de 2008 com curso de Normal superior e posteriormente trazendo os cursos importantes para qualificação profissional dos professores labrense.

Vale ressaltar que estas Universidades – UFAM e UEA - implantaram seus pólos na cidade de Lábrea visando formar professores e cumprir as exigências da Lei nº 9.394/96 – LDB, que a partir de 2006 todos os professores deveriam ter no mínimo nível superior em cursos de licenciatura plena para atuar na Educação Básica, conforme observado em seu art. 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Desse modo, enxergamos de extrema relevância e importância a instalação dessas instituições de ensino no interior do Amazonas, sobretudo em locais extremos do estado onde a formação de profissionais em diversas áreas se apresenta tão urgente e necessário.

Importante ressaltar que somente os professores formados em outras áreas possuem pós-graduações a nível de Lato Sensu (especialização) a saber: 01 em Letramento Digital; 01 Ensino Lúdico; 01 Matemática e Física; 01 em Educação Profissional e Tecnológica e 01 Geografia / História). De

modo que os professores que possuem especialização representam 62,5% e os que têm somente graduação são apenas 37,5% do total. Com a idade variando entre 25 a 59 anos, sendo que a maior frequência ocorre na faixa etária entre 30 a 39 anos. Não apresentando nenhum profissional com formação em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Quando indagado aos professores que não tem formação em Arte se participaram de alguma formação continuada para atuar com a disciplina, espantosamente, por unanimidade os respondentes apontaram que não. Esses dados são de extrema importância por evidenciar, entre outras coisas, a carência de formação continuada para os professores, bem como ausência de preocupação dos gestores com qualidade do profissional que está colocando em sala de aula, como consequência, revela valor atribuído à disciplina pelos agentes responsáveis em promover o ensino, e também, mostra aos poderes públicos a necessidade e urgência de investir, incentivar, promover, criarem programas que fortaleçam a formação contínua e continuada dos professores de Arte.

Corroborando com esta questão, Barbosa (2012) fala que a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. É importante ressaltar que professores de Arte com formação específica em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Cênicas, Dança e Música) previstas na LDB Lei de n. 9.394/96 dificilmente terão domínio sólido para lidar com as diversas linguagens artísticas inseridas na disciplina Arte. Imaginemos profissionais desprovidos de qualquer formação na área que são convidados/obrigados a assumir a mesma para preenchimento de carga horária.

Disso isso, é importante esclarecer que não estamos atribuindo ou culpabilizando os professores e as professoras que estão atuando em sala de aula, aos quais externamos nossa profunda admiração que dentro de seus limites e possibilidades têm desenvolvidos atividades individuais e/ou grupais nas escolas, apesar das adversidades enfrentadas no dia a dia escolar, mas, questionando a falta, a carência, de políticas públicas de formação contínua,

continuada, e a falta de condições materiais para que de fato o ensino de Arte se concretize no currículo escolar.

Vale ressaltar que o Plano Municipal de Educação estipula como Meta 16, “elevar a formação em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação”. Da mesma maneira, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM, também estipula como Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fazendo uma análise comparativa entre as metas estipuladas nestes planos, com os dados evidenciados pelos professores/sujeitos, observamos uma distância gigantesca entre as expectativas e a realidade. Ou seja, pouco tem sido feito para buscar cumprir e efetivar essas metas de ambos os documentos, cuja sua referida elaboração e suas respectivas metas tornam-se apenas letras mortas, uma forma de se consubstanciar as exigências das leis vigentes, sem efetividade na prática.

Tornar-se importante destacar o artigo 62 da Lei 9.394/96 – LDB, é um dever dos entes federativos com a formação de professores visando melhorias em sua prática pedagógica, conforme Art. 62 da Lei 9.394/96 – LDB é um dever dos entes federativos:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Investir, criar, fomentar, adotar mecanismos facilitadores de acesso à formação de professores é priorizar uma educação de qualidade e sobretudo cumprir o que preconiza a lei. A educação exige uma política séria e comprometida nos espaços escolares com professores críticos, inventivos, propositivos e preparados.

Assim, Almeida (2001) destaca dois pontos como consequência negativa da falta de formação específica de professores de Arte, na prática educacional: a falta de clareza em relação aos objetivos do ensino da Arte na escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atividades sem objetivos definidos, esvaziada de conteúdos e sem sentido para o sujeito.

Para Richter (2003), o que geralmente falta na arte/educação intercultural é um enfoque que conecte a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. De modo que, quando o centro dos discursos são os temas relacionados aos assuntos e ideias nos quais os (as) alunos (as) estão realmente interessados (as) e que são relevantes no contexto de sua vida, a arte se torna um meio vital para refletir sobre a natureza da sociedade e da existência social.

Barbosa (2014) enfatiza ainda que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não visa formar matemático, embora artistas, matemáticos e tantos outros profissionais devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola tem como pretensão principal é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

No entanto, torna-se necessário a ação inteligente e empática do professor para que a Arte se torne, ingrediente fundamental para propiciar o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruitor de cultura e conhecedor da construção de sua própria história (BARBOSA, 2012).

Essa percepção é confirmada por Richter (2003) quando diz que trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais – aqui aplica-se também esse entendimento para as demais linguagens artísticas – supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética.

A partir das informações do perfil dos entrevistados constatou-se que dos oitos professores participantes da pesquisa, somente um tem formação em Arte. Porém, faz-se necessário lembrar, que tivemos uma turma de professores formados em Arte Visuais no ano de 2013 pela UAB/UFAM, parte está sendo aproveitados e outra não estão sendo aproveitados pelos sistemas educacionais, a saber: dois seriam professores/sujeitos dessa pesquisa que tivemos de excluí-los por não ter conseguido aplicar os dois instrumentos de dados com os mesmos; outros dois atuam na educação infantil, um desse tem duas graduações e é professor efetivo anterior a graduação em Artes; um é professor efetivo do estado por outra disciplina, outro pedagogo de uma escola estadual; um outro um outro atua com Educação de Jovens e Adultos; um atua na área administrativa, outro atua na rede federal e os demais não estão sendo aproveitados pelos sistemas educacionais.

Fatos que nos fazem lembrar Barbosa (2012, p. 14), “nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”. Assim como para Smith (2013, p. 133) “[...]a Arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo”.

Quanto ao regime de trabalho, 62,5% fazem parte do quadro efetivo (concurado) e 37,5% são servidores contratados. No que se refere ao tempo de docência, 75% dos respondentes apontaram que atuam há 05 anos ou mais e 25% tem 03 (três) anos de serviço, evidenciando um tempo razoável de experiência em sala de aula. No entanto, quando perguntado há quanto tempo atuam como docentes no ensino de Arte no Ensino Fundamental II, 37,5% atua a apenas 01 (um) ano, outros 37,5% responderam que atuam há 02 (dois) anos, 12,5% apontaram que atuam há 03 (três) anos e 12,5% sinalizaram que atuam há 05 anos ou mais, esses últimos das corresponde aos professores concursados com formação em Arte.

Portanto, os dados esclarecem que a maioria dos professores pesquisados apresentam um bom tempo de docência, porém, todos os professores que não tem formação na área, apresentaram pouquíssima, ou quase nada de experiência com o ensino de Arte. Como lembra Tardif (2014) os docentes levam em média de 1 a 5 anos para que seus saberes sejam consolidados.

Entendemos como importante destacar que no início de cada ano letivo, ocorrem os planejamentos pedagógicos nas instituições de ensino e as lotações de professores. Não por acaso que os primeiros a serem contemplados com distribuição das cargas horárias são os profissionais de outras áreas do conhecimento, seja ele efetivos ou contratados e precisam cumprir uma quantidade específica de horas aulas em sala, na ausência deste quantitativo na área de formação, deverão suprir com outras disciplinas que não tem profissional específicos.

A disciplina Arte, quase sempre, encontra-se sem o profissional com formação adequada, com isso, é sempre usada como complemento por eles denominado de “ponta de carga”. Uma vez que a concepção desses professores é que qualquer pessoa pode atuar como professor de Arte, conforme indica a fala de um dos professores/sujeitos:

[...] eu não estudei artes, eu estou completando, completando lá uma ponta de carga no caso com a disciplina artes, porque eles acham assim, artes qualquer um dá. Não é por aí, não

é que qualquer um vai dá artes. Entendeu? Porque ela, quando você vem para disciplina em si e você vai lecionar você vai perceber que não é qualquer coisa, não é eu chegar e passar desenho para os meninos não, não é por aí não. [...] Porque acham que tem que ter 15 horas aula e aí como eu dou geografia e história eu não completo a carga horária, aí eu tenho que suprir com outras disciplinas entendeu? que seria artes e religião no caso. Porque não tem um professor específico para aquela disciplina, entendeu? (ARUNÁ).

A fala desse entrevistado é um indicativo evidente e recorrente de desvalorização da Arte como disciplina e produtora de conhecimento, tanto pelos próprios professores, quanto pelos gestores e Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Por isso, um número acachapante de professores de outras áreas trabalhando com a disciplina Arte para completar a carga horária ou preencher o tempo ocioso, sem qualquer formação ou preparação para tal. Cenário que nos faz lembrar o que diz Tardif (2014, p. 31): “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

No caso específico da Arte, as autoras Ferraz e Fusari (2018) ressaltam que, como área integrante do currículo escolar, exige profissionais que saibam arte e saibam também posicionar-se criticamente com relação às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais, entre outras. Que a melhoria do ensino de Arte só pode dar-se com uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da história da arte.

Ainda sobre os dados, há evidente vestígio da prática polivalente nas escolas estudadas, professores habilitados para atuar com Artes Visuais trabalhando todas as linguagens, as demais – Dança, Música e Cênica – não dispõe de profissionais habilitados. Assim como os outros professores que estão atuando em todas as linguagens sem formação adequada. Isso nos faz lembrar a fala de Pimentel (2009) que a prática da polivalência, representa

um descompasso entre as diretrizes e as conquistas da área consolidadas na atualidade e a realidade das aulas.

Fatos que nos instiga novamente a questionar: Já que esse profissional não tem formação, por que não recebeu nenhum tipo de preparação para depois assumir a sala de aula? Quais os critérios para escolha desse ou daquele profissional que não tem formação? Por que não valorizar e aproveitar os professores que têm formação em Arte? Seria mais um para pagar? Seria questões ideológicas e políticas partidárias? Onde fica a qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes, que deveria ser o mais importante?

Vale ressaltar que não temos o intuito de responder ou tampouco esgotar as questões ora levantadas, mas fomentar reflexões tão necessárias e urgentes neste campo de conhecimento, sobretudo na cidade Lábrea, lócus da pesquisa. Contudo, queremos colaborar com mais um tijolinho nesse mosaico, buscando reafirmar o que diz vários autores, aqui estudados, que a Arte é sim potencializadora de conhecimento como qualquer outra área presente no currículo, possibilita ao aluno fazer/produzir, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas, produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. E a escola deve ser um lugar de diálogo, acompanhar e transformar a sociedade através de suas práticas.

No caso dessa pesquisa, em que apenas um professor/sujeito possui graduação em Artes, visto como ponto negativo, uma vez que, de forma geral, a formação é de fundamental importância para potencializar o profissional em sua prática. Como nos diz Tardif (2014), a prática profissional, longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente, é um espaço original, autônomo, de aprendizagem, formação, produção de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa, é chegada a hora de fazer algumas considerações não conclusivas, mas, antes, destacamos, que o caminho percorrido foi significativamente importante pela relevância social da pesquisa, bem como

ajudou na ampliação do nosso próprio entendimento sobre a temática estudada. Tanto pelo aprofundamento dos aportes teóricos utilizados neste construto, como também pelas vivências do contato direto com os professores/sujeitos no decorrer da construção dos dados. Por isso, ressaltamos a importância da pesquisa para ultrapassar a superficialidade existente entre quem aprende e o objeto a ser aprendido, ao qual, torna um processo onde conhecimentos foram/são adquiridos e compartilhados.

Ao mesmo tempo, comungando com as falas de autores como Tourinho (2012, p. 18), “O ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”. Entendimento compartilhado por Frange (2012, p. 38), “a Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”.

Por tudo isso, destacamos que, embora os nossos achados sejam danosos para arte/educação, possui uma qualidade estética (DEWEY, 2010), porque respondeu os nossos objetivos propostos, tivemos uma experiência concluída. Sobretudo, por identificar que as instituições escolares do ensino fundamental II, no lócus da pesquisa, estão falhando no seu compromisso de estimular a reflexão e uma análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento da criticidade do discente, de forma a propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos. Considerando, principalmente, a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Para Brasil (2017), compreender os estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com pessoas, tanto do entorno social mais próximo, quanto ao universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Certamente o processo não é simples, mas, boa vontade e compromisso dos gestores é possível organizar o componente curricular Arte, sem usurpar dos discentes às oportunidades de terem acesso/direito de estudar e

desenvolver o domínio dos códigos de suas culturas. Como diz Ferraz e Fusari (2018), é o conhecimento da Arte e a sua elaboração que deverão mobilizar, cotidianamente, o nosso caminhar com a formação estética e artística, junto às crianças e jovens na escola.

Nesse processo, o arte-educador deveria estar ou ter envolvimento no campo artístico e cultural, ter experiências de atuação dentro e fora do universo escolar para melhor atender e desenvolver as potencialidades dos nossos alunos. Contudo, os dados evidenciaram que no lócus da pesquisa, a maioria dos professores/sujeitos são formados em outras áreas do conhecimento e a disciplina Arte é utilizada para completar a carga horária ou preencher o tempo ocioso, denominado de “ponta de carga”, ao qual apontamos como fator negativo e limitador do ensino e aprendizagem.

Dados que certamente convergem com a ausência de um ensino de arte significativo e apresenta carências de um ensino voltado para o desenvolvimento da percepção estética, da sensibilidade, da imaginação, da experimentação, da valorização e o reconhecimento da diversidade cultural na criação e construção do conhecimento. À chamada concepção Pós-Moderna contemporânea, a qual sugere um ensino de arte significativo, que o discente possa aprender e pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações, favorecendo o discente a se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua.

No entanto, observamos que o perfil sócio acadêmico do professor tem influência direta na qualidade do ensino e aprendizagem do aluno. sobretudo a pouca experiência na área e formação deficitária são alguns dos vários dos fatores que precisam ser superados para que de fato possamos ter a efetivação do Componente Curricular Arte nas escolas estudadas. O estudo mostra que a disciplina ainda não conseguiu afirmar a sua importância, bem como efetivação de direito conforme preconiza a legislação em vigor. Apontam ainda, para a necessidade de a efetivação de programas voltados à formação contínua e continuada do professor, tal como preconiza as leis, e a superação do entendimento de que qualquer professor sem formação específica na área, dispõe de condições adequadas para atuar como arte-educador.

Nos dias atuais, há uma tendência muito grande de burocratização da escola como espaço de treinamento de pessoas e não de desenvolvimento. Como por exemplo o projeto escola sem partido, que apesar de não ter sido aprovado, mas a prática dos nossos governantes é muito mais no sentido de qualificar as pessoas para desempenhar funções que à gosto do mercado de trabalho. Escolas preparando pessoas não para pensar, não para ser gente, não para criar coisas, não para serem inventivas, mas para reproduzir, para ser funcionários que não incomode, simplesmente desenvolva um trabalho que a empresa quer que ele faça, um simplesmente reprodutor.

Tudo isso é muito revoltante, e por estas razões, que nos últimos anos a escola tem sofrido ataques muito grandes as disciplinas que humanizam as pessoas, temos um ataque em relação às artes e outras áreas de conhecimentos como: reduções de carga horária, de espaços, buscando eliminá-las do currículo às disciplinas que humanizam as pessoas. Essas preocupações só aumentam, porque percebemos que nem todos os professores e as pessoas que trabalham com educação tem essa compreensão, muitos são as pessoas envolvidas no processo educacional que a escola é para vomitar, adestrar, repassar informações, uma escola conteudista, sem trabalhar essas questões que envolve os elementos emocionais e humanos.

Acreditamos, portanto, que um ensino de arte que pretenda um maior alcance educacional, ampliando efetivamente o universo de experiências artísticas e estéticas dos nossos alunos, necessita estar alicerçado em uma proposta pedagógica que ultrapasse as práticas instaladas no lócus na pesquisa, e busque valorizar a diversidade e a pluralidade da arte.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Plano Estadual de Educação do Amazonas - **PEE-AM 2015-2025**, 2015a. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/> . Acesso em: 12 jun. 2021

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A Imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 3ª reimp. Da 1ª edição de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

FERREIRA, S. O Ensino das artes: Construindo caminhos. 10 ed. Campinas, SP, Papyrus, 3ª Reimpressão. 2015.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 3. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://www.ibge.gov.br>, acesso em 12/11/2020.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2012, p.35-47

LUDKE, M.; MARLI, E. D. A. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, M. C. S. de. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 1ª reimpressão, 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017.

PIMENTEL, L. G. **Metodologias do ensino de artes visuais**. In: PIMENTEL, L. G. Curso de especialização em ensino de artes visuais 1. (pp. 24–37). Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SANTANA, A. M. de; CRUZ, M. H. S. **Relações de gênero, trabalho e formação docente**: Experiências de mulheres da escola estadual professor Valnir Chagas, Aracaju/SE. 18º REDOR. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1125/751>. Acesso em:

SILVA, M. G. da. **O ensino de Artes nos anos finais do Ensino Fundamental**: um estudo da prática do Arte-Educador no Sul do Amazonas. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2021.

SMITH, S. Excelência no Ensino da Arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Arte-Educação**: leitura do subsolo. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da Arte: algumas Questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e método. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 8

IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE RONDÔNIA: DO PROPOSTO AO REALIZADO

Elcilene Neves de Araujo Ribas¹

Rosângela de Fátima Cavalcante França²

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi instituído no ano de 2016, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, regulamentada pela Lei 13.415/2017. O objetivo do Programa é apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal para oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, de

¹ Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/2018). Graduada em Pedagogia/Supervisão Escolar (UNIR/1999). Atualmente é técnica pedagógica no Conselho Superior do Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional de Rondônia - CONSUP/IDEP, Porto Velho/RO (2021). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4071991593373960>. E-mail: elcilenearaujo@seduc.ro.gov.br.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1329287561873949>. E-mail: 6rosangela@gmail.com.

acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do Ensino Médio³. Para fins de financiamento do Programa o MEC disponibilizou às escolas recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através das Secretarias Estaduais de Educação.

Considerando-se os baixos índices de ensino e aprendizagem referentes ao Ensino Médio, apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nacional e estadual do ano 2015, ficou evidente que o Ensino Médio necessitaria de uma ação efetiva urgente, para a adoção de políticas da melhoria. Dessa forma, o governo do estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), aderiu ao Programa de EMTI no final do ano de 2016; sua implantação ocorreu somente no ano de 2017, em 10 escolas, atendendo a 4.633 estudantes. No ano de 2018, foi inserida mais uma escola, localizada no município de Vilhena, perfazendo o quantitativo de 11 escolas que atendem a estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, mediante um processo de matrícula única, em que o aluno permanece na escola durante o tempo de 9:30 h/dia. Para fins de desenvolvimento da proposta pedagógica, a SEDUC celebrou um Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), visando garantir a consolidação da metodologia de educação em tempo integral.

Nesse contexto, investigamos os indicadores a respeito da implantação e implementação do EMTI em Rondônia, com objetivo de Analisar em que medida a proposta do EMTI apresentada pelo MEC se aproxima e se distancia da proposta que está sendo desenvolvida em cinco escolas estaduais de EMTI no estado de Rondônia. Como questão problematizadora do estudo, elegemos a seguinte: em quais aspectos a proposta de EMTI, implantada e implementada nas escolas se aproxima e se distancia da proposta apresentada pelo MEC?

³ A reforma do Ensino Médio foi instituída pela Medida Provisória (MP) 746/16 e regulamentada pela Lei 13.415/2017, que realizou diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Desafios e perspectivas nos itinerários de formação técnica e profissional no Ensino Médio – perguntas frequentes – MEC. Acesso em: 03 out. 2018.

Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, com referencial epistemológico fundamentado à luz de autores que estudam a temática em pauta. Quanto à pesquisa empírica, analisamos dados coletados por meio de aplicação de questionários abertos a nove participantes, pertencentes a dois grupos: a) quatro membros da equipe de implantação do EMTI da SEDUC-RO; b) cinco gestores das escolas de EMTI. Os dados analisados foram organizados em categorias e subcategorias, seguindo os critérios de similaridade e frequência das respostas dos grupos de sujeitos participantes da pesquisa (BARDIN, 2011).

2. ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO - O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA

Com foco na análise dos aspectos averiguados junto à equipe de implantação da Secretaria de Estado da Educação e gestores escolares do *Projeto EMTI - Escola Novo Tempo*, quanto à implantação do EMTI, investigamos cinco categorias, as quais abordamos a seguir.

Categoria 1- Avaliação da implementação do programa

Na análise desta categoria, consideramos a seguinte questão: Como você avalia a implementação do *Projeto EMTI - Escola do Novo Tempo* nas escolas de Rondônia? Desse questionamento, emergiram as seguintes subcategorias: a) fatores que dificultaram o processo de implantação e b) fatores que facilitaram o processo de implantação. Tais subcategorias surgiram a partir das falas dos sujeitos relacionadas a fatores que dificultaram o processo de implantação, tais como:

Ainda há algumas dificuldades a serem superadas, como infraestrutura e alguns marcos legais (ES1).

Falta realizar alguns alinhamentos com a equipe escolar quanto às atribuições de cada um, bem como quanto à correta execução da metodologia (ES4).

[...] reordenamento do Ensino Médio na cidade (G1).

Os fragmentos das falas dos sujeitos evidenciam que os principais fatores que dificultaram a implementação do Programa foram: a infraestrutura das escolas, a apropriação dos marcos legais e teóricos, a necessidade de alinhamento entre a equipe da SEDUC e escola e o reordenamento do Ensino Médio na rede.

Entendemos que a ampliação da jornada parcial para a jornada integral não acontece repentinamente: é fundamental um planejamento, provisionando o necessário para essa implantação. Quanto a isso, Moll (2009, p. 138) enfatiza que:

Nenhuma escola construída como “espaço de turno”, com equipe delimitada para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes.

Concordamos com a afirmativa de Moll (2009), visto que não se pode alterar uma estrutura de escola de forma aligeirada, pois esse processo exige planejamento, com estudos das viabilidades de execução do projeto que se deseja implementar. Muitas implementações de programa de ampliação de jornada escolar que acontecem de forma apressada tendem a implantar políticas fadadas ao fracasso.

Categoria 2 - Dificuldades na implantação do EMTI - Novo Tempo

A partir do questionamento: *Em sua opinião, qual a principal dificuldade na implantação do Projeto EMTI - Escola do Novo Tempo nas escolas de Rondônia?*, emergiu a subcategoria “Fatores relacionados a recursos humanos e financeiros”.

Sobre os fatores dificultadores no processo de implantação do *EMTI - Escola do Novo Tempo*, as falas dos sujeitos se referem a:

[...] Recursos Financeiros relacionados gerir o recurso financeiro de modo a atender todas as necessidades. Quadro de professores completo (ES1).

Falta de professores de área específica e técnicos de apoio (ES3).

[...] Recursos Humanos relacionados à falta de profissionais (ES4).

Metodologia Pedagógica (G1).

Os recortes das vozes dos sujeitos evidenciam, como dificuldades na implantação do EMTI, questões relacionadas à falta de recursos humanos e financeiros. Entretanto, G1 apontou a metodologia pedagógica como fator que dificultou o processo de implantação. Essa fala revela a compreensão de que investir na implantação de políticas de educação integral também envolve pensar estratégias que visem à reestruturação e valorização da carreira do professor como uma das ações fundamentais para a consolidação de uma proposta de educação de qualidade.

As falas dos participantes nos remetem a pensar também quanto à jornada escolar dos professores que atuam no EMTI, pois é preciso que sejam pensados as propostas salariais e os quesitos da dedicação exclusiva desses profissionais. A esse respeito, Brandão (2009, p. 105) pondera que:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalhos compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição.

É necessário não só ter os estudantes na escola em tempo integral, como também assegurar ao professor condições para se dedicar exclusivamente

à escola. Nessa perspectiva, os professores e demais servidores das escolas de *EMTI - Novo Tempo* recebem uma gratificação para permanecerem na escola em tempo integral.

Categoria 3 - Proposta pedagógica da escola do EMTI - Novo Tempo

Para analisar esta categoria, baseamo-nos nos seguintes questionamentos: Em sua opinião, a metodologia implantada para promover o ensino e a aprendizagem dos estudantes das escolas de escolas de *EMTI - Novo Tempo* nas escolas de Rondônia tem sido adequada? Como você avalia o monitoramento realizado pela SEDUC/RO? Em sua opinião, o número de capacitações realizadas pela SEDUC/RO, para os professores que trabalham no *EMTI - Novo Tempo*, são suficientes ou insuficientes? Analisamos as seguintes subcategorias: a) metodologia adequada, b) monitoramento do programa pertinente e c) formação continuada suficiente para atuar no Ensino Médio.

a) Metodologia adequada

Das indagações sobre a metodologia, surgiram as seguintes falas:

Está de acordo com as diretrizes do MEC e atende aos anseios da comunidade estudantil e docente (ES2).

Diante dos resultados apresentados (ES4).

Por causa dos resultados e do envolvimento dos estudantes e comunidade (G3).

Ao analisar as respostas dos sujeitos, identificamos que há o consenso de que a metodologia implantada nas escolas de *EMTI - Novo Tempo* é adequada para promover o ensino e a aprendizagem. Podemos observar que os sujeitos conseguem mensurar que a metodologia é adequada por meio dos “resultados” de ensino e aprendizagem, conforme afirmam ES4 e G3 e também através do “envolvimento dos estudantes e comunidade”, conforme a fala de G3, além da fala do ES2, que diz que a metodologia está de acordo com as diretrizes do

MEC.

A concepção de educação integral proposta pela metodologia vai ao encontro dos objetivos propostos pelo MEC, em termos de formação integral do estudante; o estudante é visto como um ser humano completo, formado por diversas dimensões, por isso a metodologia executa diversas estratégias pedagógicas que visam ao desenvolvimento humano, potencializando os aspectos sociais, emocionais, físico e cognitivo.

b) Monitoramento do programa pertinente

Com relação à execução do monitoramento do programa, registramos as seguintes falas:

Tem produzido grandes resultados, com grandes recomendações de melhoria que tem sido atendida pelas escolas (ES1).

São realizados 4 ciclos de acompanhamento ao ano de caráter formativo. Os ciclos possuem uma metodologia de escuta ativa, com a apresentação de pontos positivos, pontos de atenção e recomendações (ES2).

Os pontos de atenção se baseiam em uma fala rápida de um dia (isso nos ciclos) (G5).

A partir dessas falas, verificamos que o monitoramento é constante e efetivo, pois os gestores enfatizam que a equipe de implantação está presente na escola, focada e comprometida com a proposta de EMTI. As vozes dos sujeitos também apontam que o monitoramento tem produzido grandes resultados, com recomendações realizadas por meio de relatórios provenientes dos aspectos de atenção da escola. É importante salientar que, uma vez implantado um programa, é fundamental que seja realizado o monitoramento como forma de avaliar se a proposta ofertada está produzindo resultados positivos frente à formação dos estudantes ou não. A respeito de monitoramento, Moll (2009, p. 82) afirma que:

O monitoramento é um procedimento de gestão que permite acompanhar e controlar diferentes aspectos de um projeto durante seu período de execução. Tem por objetivo construir informações contínuas que servirão de base para possíveis ajustes frente àquilo que foi planejado inicialmente para um projeto.

Então, o monitoramento é um instrumento de gerenciamento que busca acompanhar se as ações planejadas foram executadas conforme a proposta apresentada.

c) Formação continuada suficiente para atuar no Ensino Médio

No contexto sobre a formação continuada, os sujeitos evidenciaram:

As formações foram e são suficientes para a plena capacitação da metodologia escolhida (ES4).

Os professores que trabalham com práticas experimentais deveriam ter mais capacitações (G1).

O número sim, no entanto, quando a qualidade não condiz a situação é discutida com clareza, consequentemente, atitudes (G2).

Segundo os recortes das falas dos sujeitos, que as formações são oferecidas com objetivo de melhor compreensão do modelo pedagógico e da gestão adotada; porém, os gestores enfatizam que deveriam ser realizadas mais formações e que essas formações contemplem professores de todas as áreas do conhecimento, dando a entender que atualmente nem todos participam das formações.

Frente a uma metodologia nova e desafiadora de educação em tempo integral, é necessário que todos os profissionais da escola passem por um processo de formação que lhes propicie o domínio das estruturas metodológicas e pedagógicas do Programa. Nesse sentido, Gadotti (2009, p.104) diz que:

[...] não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística.

Comungamos com o pensamento de Gadotti (2009), pois, para se implantar uma proposta de ampliação de jornada escolar, há que se pensar na preparação dos profissionais que estarão à frente desse processo, para que não incorram em erros de ensinar algo distante da proposta de educação integral.

Categoria 4 - Contribuição para o EMTI

Em sua opinião, o *EMTI - Escola do Novo Tempo* tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos estudantes? Desse questionamento, emergiram as seguintes subcategorias: a) contribuição específica para a aprendizagem de conteúdos; e b) contribuição para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

a) Contribuição específica para a aprendizagem de conteúdos

As falas dos sujeitos extraídas para análise da contribuição específica para a aprendizagem de conteúdos foram as que seguem:

Tivemos aumento de proficiência em Língua Portuguesa e matemática, redução dos índices de abandono e consolidação de práticas exitosas (ES1).

Os índices de aprovação no Ensino Médio em Tempo Integral passaram a ser acima de 80% após a implantação do Programa (ES2).

São mais comprometidos (G3).

Verificamos que o *EMTI - Novo Tempo* contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, pois os especialistas e gestores apontaram que a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática melhorou, o índice de abandono reduziu e os índices de aprovação no Ensino Médio ultrapassaram os 86%, conforme disposto nos dados do Censo Escolar 2017.

Nas cinco escolas investigadas, o índice de aprovação de estudantes varia entre 86% e 99% de estudantes aprovados, sendo que a escola E2 obteve 99,5% de aprovação, o maior índice, e a escola E3 apresentou de 86%, o menor índice de aprovação, porém muito significativo. As demais escolas apresentaram os seguintes índices: escola E1, 99,3%; escola E3 com 86%; e escola E4 98,9%. Analisando o quadro de matrículas do ano de 2017, verificamos que praticamente não houve desistência nessas escolas. Dos 1.796 estudantes que iniciaram o curso, 1.509 o concluíram na escola. Encontramos registros de 15 estudantes que evadiram e 272 transferidos.

Consideramos que a melhoria na aprendizagem dos estudantes também se dá em razão do modelo pedagógico implantado na *EMTI - Novo Tempo*, que apresenta um currículo integrado, oportunizando ao estudante ser protagonista na construção de seu projeto de vida.

b) Contribuição para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões

Nesse ponto, as falas dos sujeitos discorrem sobre a contribuição para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões:

Totalmente de forma integrada não voltada apenas na excelência acadêmica, mas também se preocupa para formação para a vida, preparando estudante para circular nas competências do século XXI (ES3).

Já percebemos um avanço tanto na proficiência quanto no protagonismo na escola (G1).

Em relação às contribuições específicas que o EMTI trouxe para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, as vozes dos sujeitos apontam que os estudantes receberam tanto a formação acadêmica de excelência, quanto a formação para a vida, desenvolvendo as competências necessárias, com base nos princípios educativos, como podemos observar na fala de ES3, que diz que a formação aconteceu de “forma integrada, não só voltada apenas para a excelência acadêmica, mas para a formação para a vida, preparando o estudante para obter as competências do século XXI”.

É possível perceber, no entendimento dos sujeitos que a formação integral, na perspectiva de educação integral, propicia a formação do indivíduo como um todo e não como um ser fragmentado, por isso a ênfase dos sujeitos quanto à formação acadêmica e para a vida. Tal entendimento sobre o assunto vem ao encontro do pensamento de Arroyo (2009, p. 44): “(...) o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade (...)”. Arroyo discorre que o ser humano é um ser total, logo não podemos conceber o desenvolvimento de apenas alguns aspectos do estudante. Segundo Arroyo (2009, p. 44),

Se eu priorizo apenas alguns aspectos dessa formação, estamos tendo uma visão fragmentada dessa formação e dessa forma alguns aspectos prevaleceram em cima de outros. Dessa forma não é vantajoso formarmos um indivíduo com grandes conhecimentos cognitivos se os mesmos *não souberem como articular esses conhecimentos para o seu projeto de vida pessoal e profissional.*

Nesse sentido, Arroyo (2009) também aponta que é necessário ampliar a função da escola, dos professores e dos currículos para: “dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às tecnologias com direito às culturas, aos valores ao universo simbólico, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas” (ARROYO, 2009, p. 44).

Não podemos reduzir o homem a seu aspecto cognitivo ou afetivo. A educação integral, de acordo com Guar (2006), transcende esses aspectos, pois a educação que pretende formar o indivíduo como um todo tem que propor estratégias que visem integrar os diversos campos da formação humana e ter como foco a formação integral do indivíduo.

Categoria 5 - Desafios na implantação do EMTI, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros

Como as escolas têm superado os desafios no que tange às dificuldades encontradas na implantação do EMTI no estado de Rondônia, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros? Dessa questão, emergiram as seguintes subcategorias: a) mecanismo de replanejamento das ações; e b) mecanismo de ações colaborativas.

a) Mecanismo de replanejamento das ações

Sobre o mecanismo de replanejamento das ações, observamos as seguintes falas:

[...] Atendendo as solicitações da escola e encaminhando demandas  Diretoria Financeira (ES1).

[...] Recriando (G2).

As vozes sugerem que os sujeitos superaram as dificuldades encontradas na implantação do EMTI no estado de Rondônia, mediante o replanejamento das ações. No aspecto pedagógico, G2 apontou que teve que recriar formas e estratégias para fins de execução do programa. No aspecto administrativo, foram realizadas as seguintes medidas de replanejamento: a criação de marcos legais, para dar suporte ao programa, e o realinhamento. No aspecto financeiro, as falas dos sujeitos apontaram a execução de medidas de replanejamento, tais como: planejando com antecedência as ações, atendendo às solicitações da escola e encaminhando para a diretoria financeira da SEDUC, adaptando e deixando de atender às demandas.

O processo de implementação do *EMTI - Novo Tempo* aconteceu de forma acelerada, levando menos de quatro meses entre o lançamento da Lei até o início das aulas nas escolas, surgindo a necessidade de serem realizados ajustes, adaptações, realinhamentos e recriações de ações para execução do programa sem que a proposta pedagógica fosse prejudicada. Considerando esses desafios, Guará (2006) afirma que:

As mudanças que hoje se insinuam pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Sabemos que isso depende de fatores como o financiamento, o conhecimento científico, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar [...] (GUARÀ, 2006, p. 24).

Outra forma que os sujeitos encontraram para superar as dificuldades de implantação foi o planejamento antecipado das ações, como a elaboração de marcos legais que definiram as diretrizes e caminhos da proposta no estado, assegurando o horário de trabalho dos professores e servidores no *EMTI - Novo Tempo*, amparando o repasse de merenda, propiciando as reformas das escolas e outros.

b) Mecanismo de ações colaborativas

No que tange ao mecanismo de ações colaborativas, as falas dos sujeitos fazem referência a:

[...] Formação e estudo do modelo (ES1).
[...] Cooperação de todos da escola (G1).
[...] Administrando com transparência e responsabilidade. (G4)

Os sujeitos mencionaram ter superado as dificuldades na implantação do EMTI por meio da realização de ações colaborativas. As ações colaborativas,

no aspecto pedagógico, foram: a formação continuada, o acompanhamento pedagógico formativo e o estudo da metodologia.

As formações continuadas oferecidas para os professores, gestores e estudantes foram essenciais para que os atores escolares tivessem a compreensão da metodologia. Da mesma forma, o acompanhamento pedagógico também foi fundamental para que as dificuldades dos gestores em relação ao programa e à metodologia fossem esclarecidas.

Quanto ao aspecto administrativo, as falas evidenciaram que os desafios foram superados por meio de cooperação de todos da escola, inclusive com o desenvolvimento de planilhas, através do diálogo e dedicação e inserindo o estudante na solução de problemas.

Em relação ao envolvimento dos estudantes, Guará (2006, p. 17) nos traz a seguinte reflexão:

Com efeito, quando o aluno aprende a conhecer a comunidade com suas variedades de aspectos e de tipos, passa a preocupar-se com seus problemas e, se bem orientado, passa a querer participar na resolução dos mesmos e, não raro, o aluno evolui quanto: ao respeito às manifestações culturais, à compreensão do lugar público e suas regras, à luta contra o preconceito, ao respeito alheio e a seu direito de ser respeitado enquanto cidadão.

Dessa forma, podemos afirmar que os sujeitos deste estudo tomaram a decisão correta de envolver os estudantes na busca de soluções possíveis para a escola. As medidas de cooperação foram primordiais, pois, para administrar uma nova proposta, é fundamental que tenhamos responsabilidade com o que está sendo oferecido aos estudantes, aos pais, à família e à sociedade; é necessário que tenhamos uma visão futurista, ou seja, a atitude que temos agora frente a uma proposta inovadora refletirá lá na frente, no futuro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste estudo, assumimos o desafio de analisar em que medida a proposta do EMTI apresentada pelo MEC se aproxima e se distancia da proposta que está sendo desenvolvida em cinco escolas estaduais de EMTI no estado de Rondônia. Nossa análise nos permite tecer as seguintes considerações:

a) na categoria “Avaliação da implementação do programa”: como fatores que dificultaram a implementação, verificamos que houve **distanciamento** entre a proposta do MEC e a executada pela SEDUC, pois, no processo de implantação do Programa EMTI, a infraestrutura das escolas estava inadequada, faltavam marcos legais, a maioria da equipe da SEDUC ainda não possuía conhecimento teórico necessário e faltava mais alinhamento entre essa equipe e as escolas; como fatores que facilitaram a implementação, houve aproximação entre as falas dos sujeitos e a proposta apresentada pelo MEC quanto ao envolvimento da comunidade escolar.

b) na categoria “Dificuldades na implantação”, quanto aos fatores relacionados a recursos humanos e financeiros, verificamos que, no processo de implantação, houve distanciamento entre a proposta do MEC e a proposta implantada nas escolas de *EMTI - Novo Tempo*, uma vez que foi apontada, nas falas dos sujeitos, a falta de recursos humanos e recursos financeiros.

c) na categoria “Proposta pedagógica da Escola do Novo Tempo”, no que se refere à metodologia adequada e ao monitoramento pertinente do programa, houve aproximação entre as duas propostas, uma vez que ambas tinham os mesmos objetivos; quanto à formação continuada: verificamos que a proposta da EMTI é realizar 12 formações continuadas no decorrer do ano e essas formações foram realizadas na íntegra; porém, as falas dos sujeitos apontam que nem todos os membros da equipe escolar foram contemplados. Pela ótica da execução das formações planejadas e executadas, houve aproximação entre a proposta do MEC e a da SEDUC, mas, pela ótica da Educação Integral, não houve aproximação completa, pois, em um processo de implantação de educação integral e em tempo integral, é importante que todos os envolvidos

participem de formações continuadas. Dessa forma, entendemos que esse item também foi atendido, havendo **aproximação** entre as propostas, mas é importante ressaltar que ainda há a necessidade de ampliar essas formações;

d) na categoria “Contribuição para o EMTI, no que se refere à aprendizagem dos conteúdos, a proposta *EMTI - Novo Tempo* se aproxima da proposta do MEC, uma vez que os estudantes apresentam resultados promissores no rendimento escolar; quanto às contribuições para a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, a proposta também se aproxima da proposta do MEC, uma vez que o objetivo da formação da educação integral oferecida é a formação nos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico, dentre outros.

e) na categoria “Desafios na implantação do EMTI, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, houve a aproximação entre as propostas, uma vez que os sujeitos deste estudo buscaram superar as dificuldades relativas ao desenvolvimento do Programa, criando mecanismos de replanejamento e ações colaborativas. Em termos de ação de replanejamento, destacamos o realinhamento das ações e criação dos marcos legais. Nas ações colaborativas, foram realizados: as formações continuadas, o acompanhamento pedagógico formativo e o estudo do pessoal e da metodologia.

Assim, podemos afirmar que é possível implantar uma educação integral que oportunize acesso e qualidade para os estudantes, porém esse processo exige um esforço mútuo entre estado, escola e comunidade. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a elaboração de novos indicadores na área de EMTI e também para as instituições que pretendem implantar ou implementar políticas educação em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo** - educandos e educadores: direitos e o currículo. Brasília, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Brasil: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado - algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação hoje. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 dez. 2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacao-basica>. Acesso em: 30 dez. 2017.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: EDL, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. **Cadernos CENPEC** /Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

MOLL, J. (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD: Brasília, 2009.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAPÍTULO 9

LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO MULTIMODAL/ MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO REMOTO

Christia Monteiro da Rocha¹

Tatiane Castro dos Santos ²

Wendell Fiori de Faria³

-
- ¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC), especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC), graduada em Letras e suas respectivas Literaturas pela Faculdade do Acre (UNINORTE). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, atualmente lotada no Colégio Militar Estadual Tiradentes. Tem experiência com ensino superior, atuando como professora na graduação e especialização. E-mail: christia.rocha@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6124304044443191> Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2127-8293>
- ² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Acre, e é professora da mesma instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, concursada para a área de linguagem e Letramento. Atua principalmente na área de alfabetização e letramento, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa e trabalha, na graduação, com as disciplinas Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa. Na pós-graduação, atua nas disciplinas Alfabetização e letramento e Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita. Também é professora permanente do Mestrado em Educação (PPGE- UFAC). Desenvolve projetos de pesquisa sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa (Projeto institucional, PIBIC), buscando compreender os fundamentos teóricos do campo e como se apresentam na prática pedagógica do professor, no currículo e nos manuais didáticos. Atua, ainda, como vice coordenadora do Mestrado Profissional em Letras- Profletras/UFAC. <https://orcid.org/0000-0003-4369-2265>
- ³ Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de confluência de estudos do cotidiano da educação popular. Professor do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR) da Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho. Mestre em educação pela Universidade

1. INTRODUÇÃO

A inquietação em contribuir um pouco mais na construção do saber dos alunos leva-nos, enquanto educadores, à reflexão e a ações sobre como podemos fazer isso. Mais ainda, sobre como fazer com que o aprendizado venha a se concretizar em suas vidas de forma a contribuir, também, com sua formação humana e cidadã, em uma situação em que a educação se reinventou em decorrência da pandemia da “covid-19”, que nos afastou da prática escolar presencial habitual.

Para cooperar com esse processo formativo, é importante que, além da utilização das metodologias de ensino, o professor incentive seu aluno a tornar-se ativo nesse processo de aprendizagem, não como um mero receptor de conhecimentos transmitidos por um professor, em um processo de educação bancária (FREIRE, 1987), mas como um sujeito atuante na construção do seu conhecimento, protagonizando essa ação.

Na atualidade, é importante que o professor consiga perceber o modo como os alunos, especialmente os adolescentes, interagem em suas práticas cotidianas, principalmente as que envolvem as múltiplas formas de comunicação entre eles e do quanto estão imersos na utilização de novas tecnologias, convivem e transitam em ambientes virtuais. Desse modo, tanto o isolamento social causado pela pandemia da covid-19, quanto a constante presença das novas tecnologias remeteu para o ambiente escolar uma necessidade, fazendo com que nós, professores, repensássemos e readequássemos nossos recursos pedagógicos/metodológicos.

Vale ressaltar que todo esse aparato tecnológico presente no século XXI, por si só, não é a solução para os processos formativos e metodológicos em educação e que tampouco substituirá os professores. No entanto, pode ser entendido como um componente que dará suporte metodológico,

Tuiuti do Paraná, especialista em Pedagogia Escolar (IBPEX) e em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduado em Pedagogia (Supervisão Escolar e Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental) pelo Centro Universitário Candido Rondon (UNIRONDON). Tem experiência na área de educação, atuando por 17 anos na Educação Básica e pesquisando principalmente os seguintes temas: formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: professorfiori@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618312160926172>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4195-1876>.

oportunizando novas formas e metodologias de ensinar e de aprender nesta sociedade altamente tecnológica.

Nesse contexto, propusemos o desenvolvimento de um projeto de letramento a ser desenvolvido, de forma remota, em uma turma de nono ano do ensino fundamental, intitulado: Letramento: leitura e escrita de texto multimodal/multissemiótico no ensino remoto. O projeto é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – Profletras (Ufac).

No ano de 2020, por conta do isolamento social devido à pandemia, os trabalhos presenciais na rede pública de ensino do estado do Acre foram suspensos no dia 18 de março, exatamente no dia em que seria aplicada a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa para as turmas dos alunos que são sujeitos desta pesquisa. Portanto, não foi possível traçarmos um perfil da formação leitora e escritora dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que o ensino remoto, até mesmo pelos obstáculos encontrados, permitiu-nos apenas um trabalho muito restrito, pois não tínhamos como nos certificar de que as atividades estavam sendo executadas apenas pelos alunos ou se estes estavam sendo auxiliados por outras pessoas do ambiente familiar.

Nos últimos anos (2016 a 2020), as formações continuadas que a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre tem oferecido aos professores vêm se orientando quanto ao uso da tecnologia para que as aulas se tornem mais dinâmicas e participativas, com o uso das novas ferramentas e instrumentos metodológicos digitais. Essas formações docentes unificadas ocorrem duas vezes ao ano, sempre no início de cada semestre, com duração de 40h presenciais em cada formação.

Vale ressaltar que, no ano de 2020, ocorreu apenas a primeira formação docente unificada, no período de 03 a 07 de fevereiro, de forma presencial (40h), pois a pandemia ainda não havia chegado ao Brasil. A segunda formação unificada não ocorreu de forma presencial, porém, foi oferecida pela plataforma

Educ Acre⁴, a capacitação para professores em ferramentas digitais para uso do Ensino à Distância (EaD), com duração de 20h.

Mesmo diante de todas as formações oferecidas no intuito de capacitar professores quanto ao uso das novas mídias digitais, ainda existe um impasse, uma resistência por parte de alguns docentes que ainda não conseguiram se adequar ao uso de todo o aparato tecnológico, o que é natural e esperado, considerando as ausências desses saberes na formação inicial da grande maioria dos professores.

Nas primeiras aulas do ano letivo de 2020 trabalhamos com a leitura e a interpretação de algumas imagens e textos veiculados na internet que abordavam o não respeito à opinião do outro e à cultura do cancelamento nas redes sociais. Os alunos demonstraram bastante dificuldade na leitura e na compreensão dos textos multimodais/multissemióticos disponíveis nos meios digitais. Considerando, portanto, essas dificuldades, propusemos o projeto de letramento aqui apresentado.

Assim, ao relatar e analisar essa experiência, este artigo tem como objetivo discutir o ensino da leitura e da escrita do texto multimodal/multissemiótico nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais.

Com a atual circunstância causada pela pandemia da covid-19, como já destacado, as aulas estão ocorrendo de maneira remota, mudando totalmente a rotina das escolas e o processo de ensino e aprendizagem, o que acarretou a mudança, em parte, da aplicação desta pesquisa e direcionou a escolha coletiva do tema da proposta pedagógica. Enfim, a pandemia obrigou professores e alunos a experienciar o mundo das novas tecnologias no ensino. É claro que muitos são os problemas decorrentes dessa nova situação e inúmeras são as críticas ao modo como o ensino de forma remota vem acontecendo. Porém, essa é a realidade que se apresenta.

⁴ Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/capacitacao-ead>

Desse modo, a aplicação do projeto de letramento foi realizada por meio da interação em outros ambientes e plataformas virtuais, como nos impõe o momento. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o projeto de letramento é uma ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa, podendo ser entendida, também, como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas da sociedade, que visa priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário, tanto do professor, quanto do aluno, na ressignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

O projeto foi realizado em duas fases: a primeira fase composta por etapas que subsidiam os alunos a respeito do tema e do manuseio dos meios digitais que utilizamos e a segunda fase composta pela proposta pedagógica com cinco atividades voltadas totalmente para a leitura e a produção de textos multimodais/multissemióticos. O projeto de letramento foi aplicado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, através do sistema remoto de ensino (ou seja, aulas através de uma plataforma digital combinada com a turma).

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, tomamos como base os estudos sobre letramento, apoiamo-nos em autores como Kleiman (1995, 2000 e 2005), Rojo (2004, 2012, 2019), Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e Soares (2020). Levamos em consideração, também, as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em comparação ao que indica a Base Nacional Comum Curricular (2019) como norteadores no processo de ensino da língua materna e no trabalho com projetos no contexto da sala de aula.

2. DAS PRÁTICAS SOCIAIS AO PROJETO DE LETRAMENTO

Um dos processos fundamentais para a transformação social, sem dúvida, é a educação escolar, pois essa educação pode contribuir para a transformação social na medida em que permite que as camadas populares se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem, de modo que possam não

apenas compreender e interpretar a realidade, mas expressar seus interesses de forma elaborada e sistematizada (MOREIRA, 2011). Hoje, em pleno século XXI, vivemos um momento que se difere dos anteriores, pela inovação que as novas tecnologias proporcionam. E o que estamos, obrigatoriamente, vivendo neste ano de 2020 é exemplar e totalmente novo nesse aspecto.

No processo de construção de conhecimentos é importante que os professores tenham em mãos ferramentas tecnológicas que propiciem maior interação em suas práticas docentes, uma vez que boa parte dos alunos chega ao espaço escolar com determinados conhecimentos, nesse aspecto que requerem atenção, por parte dos professores, de modo que esses conhecimentos sejam reconhecidos, ampliados e considerados no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos ignorar que os alunos também interagem fora da escola de modos diferentes e inovadores.

Aliás, é preciso lembrar que os alunos são falantes nativos da língua e que possuem o domínio dela, enquanto língua materna. Interação em seu meio social desde crianças e são detentores de saberes legítimos acerca da leitura, da escrita e de seu valor social, incluindo diversas formas de se relacionar com o outro.

De acordo com Rojo (2004), um dos principais objetivos da escola é oportunizar ao aluno a vivência de várias práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita no seu cotidiano. Vale ressaltar que já houve um grande avanço com relação à aplicabilidade de conteúdos meramente gramaticais, visto que as exigências sociais são outras e vão além do simples fato de dominar a gramática normativa. Os avanços nos levam a refletir sobre o quanto é importante e necessário aprender a ler e a escrever numa perspectiva mais ampla, e isso é proposto pelos projetos de letramento com uma metodologia de trabalho com o ensino da língua e os seus diversos usos e aplicabilidades contextuais.

É visível que parte dos alunos que recebemos atualmente na escola, sendo eles de diferentes classes sociais, já chegam com um conhecimento, em maior ou menor grau, voltado para as mídias e novas tecnologias (*internet*, celular, jogos, redes sociais, entre outros) que, de certa forma, os colocam com

necessidades educacionais além daquelas que a escola vem proporcionando há anos (livro didático, quadro, *slides*, filmes).

Assim, é preciso valorizar uma perspectiva de ensino em que se considerem as práticas de letramentos dos alunos.

[...] prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

É importante a escola atentar-se ao fato de que o aluno precisa adquirir conhecimentos que favoreçam a sua inserção na sociedade como um sujeito crítico e atuante, pois, assim, o discente conseguirá relacionar suas experiências sociais com o que aprendeu e/ou está aprendendo em sala de aula.

Com essa perspectiva, a escola conseguiria mudar a visão de instituição que está apenas preocupada em ensinar o aluno a ler e a escrever enquanto somente habilidades, e adotaria a postura de subsidiá-lo de conhecimentos para o mundo, para que ele se veja capaz de resolver problemas sociais e se sinta protagonista do próprio espaço.

A Base Nacional Comum Curricular indica superficialmente para essa perspectiva:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si,

com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2019, p. 59).

Os documentos oficiais já apontam para um ensino situado na leitura e na escrita voltada para as práticas sociais, uma vez que essas práticas sociais já sinalizavam a necessidade de fazer parte do universo escolar quando foram inseridos nos conteúdos a função, ainda que somente utilitária, de alguns gêneros textuais, como: carta, bilhete, bula de remédio, receita culinária, manual de instrução de eletroeletrônicos, dentre outros que se julgavam circular no meio social dos alunos.

Podemos verificar em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma visão voltada para o uso da língua e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora ainda busquemos por mudanças.

Os conhecimentos linguísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece (BRASIL, 1997, p. 67).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas

diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2019, p. 59).

A instituição escolar não pode ser mais vista como um ambiente que ensine em uma perspectiva rasa e mecanicista de alfabetização - lugar onde o aluno tão somente aprenderá a ler, a escrever e a resolver as quatro operações matemáticas, como se fosse uma caixinha em que o professor deposita um saber pronto, mas desvinculado das práticas sociais. Um conhecimento que apenas o auxiliará em determinados momentos, mas que não o levará a uma atuação crítica diante dos problemas que os circundarão na sociedade.

Um grande desafio da educação consiste em trabalhar com a produção de gêneros textuais que circulam socialmente, levando o aluno a compreender, conforme nos apresenta Bakhtin (2003), ao tratar dos gêneros do discurso, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de cada gênero. O ensino, hoje, com base nessas reflexões, objetiva tornar o aluno capaz de reconhecer os diferentes gêneros, compreendê-los e empregá-los em suas produções escritas e orais. Desafio maior é não os ensinar como modelos a serem empregados, mas como diferentes discursos que circulam nos diferentes espaços sociais. Por isso, Kleiman (2005) sugere que o trabalho com a leitura e a escrita na escola se dê da prática social ao gênero textual e não o inverso, como normalmente acontece. Nesse aspecto, os projetos de letramento são pertinentes.

Considerando que o texto é a base do ensino da língua portuguesa e um viés para o letramento dos alunos nas escolas, este não deverá ser usado sem uma função, sem um objetivo ou, muito menos, somente como pretexto para o trabalho com aspectos meramente gramaticais da língua.

Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo (ROJO, 2004, p. 2).

Corroborando com o que preconiza a autora, na nossa concepção, todo o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita não pode, na escola, ser realizado como uma questão a parte, dissociada de uma função social, sem ter o objetivo de preparar os alunos para a realidade de mundo que temos hoje.

É nessa discussão que inserimos os projetos de letramento. Considera-se que a metodologia pode permitir a ampliação do processo de construção de conhecimento do aluno, através da mobilização dos conhecimentos prévios e de atividades significativas em sua prática social, considerando, também, os aspectos normativos da Língua Portuguesa.

Segundo Kleiman, o projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Consoante os estudos realizados por Rojo e Kleiman, o que diferencia um projeto de letramento de outros tipos de projetos são as etapas de trabalho pautadas pelos usos sociais da escrita. Por meio do projeto de letramento, o professor busca priorizar a participação e o reposicionamento identitário do aluno, tornando-o protagonista do saber, criando, assim, um elo de confiança e aprendizagem contínua. Essas autoras não excluem o conhecimento padrão, elas mencionam a metodologia aplicada numa perspectiva mais ampla do processo ensino e aprendizagem e os recursos metodológicos empreendidos nessa tarefa.

Para Kleiman (2000), o projeto de letramento é a prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Aos professores que estão vivenciando em sala de aula um momento em que os alunos estão voltados com mais intensidade às tecnologias digitais, é aconselhável que procurem se apropriar de metodologias de ensino que atendam a essa necessidade e ao avanço tecnológico, uma vez que os alunos estão envoltos pelos multiletramentos, sendo cercados diariamente com o uso destas novas tecnologias de comunicação, informação e construção de conhecimentos.

É importante que os educadores elaborem propostas que incluam os multiletramentos nas “atividades de leitura, análise crítica e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2012, p. 8). Como afirma Rojo (2012), os multiletramentos contemplam a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou da diversidade de linguagens. Logo, para a autora, letramento não envolve somente a aprendizagem e o uso da escrita.

Dentro desse conceito, algumas características são apontadas como importantes.

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

De acordo com a BNCC (2019), os multiletramentos e as práticas da cultura digital no currículo não contribuirão somente para que os estudantes tenham um lugar na sociedade, mas, também, para que tenham uma participação mais ativa, mais efetiva, concreta e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem. Também é proposto pela BNCC que a escola proporcione a esses estudantes condições de serem mais do que um simples usuário da língua e das linguagens que os circundam, mas que sejam capazes de apropriar-se de algo que já exista e transformar, redistribuir, produzir novos sentidos.

À vista disso, a BNCC (2019) traz uma proposta a fim de atender às necessidades da contemporaneidade e que tenta abranger a cultura digital, contemplando as diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade⁵, até aqueles que envolvem a hipermídia⁶.

Podemos entender, assim, que uma das funções da escola é promover as práticas de multiletramentos para os seus alunos, uma vez que boa parte desse alunado já está conectada digitalmente, e, também, para que eles possam

⁵ Hipertextualidade vem hipertexto que é definido, mais comumente, na atualidade, e de forma muito simplificada, como o texto em ambiente digital. Do modo como vem sendo apresentado na internet, e mesmo em ambientes off-line, o hipertexto é construído de maneira que algumas de suas partes ou palavras sejam ligações com outros textos, isto é, com a indicação de links.

⁶ Sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, softwares etc.) a partir de links que acionam outros documentos e assim sucessivamente.

interagir com textos multimodais e hipertextos que, muitas vezes, já fazem parte do seu cotidiano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

[...] da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2019, p. 70).

Uma de nossas críticas à Base Nacional Comum Curricular é a de que nela, não está explícita a importância e a contribuição que os projetos de letramento podem trazer para o ensino/aprendizado dos discentes, enquanto forma de organização do trabalho pedagógico. Há um foco no trabalho com sequências didáticas. Embora, implicitamente, a BNCC (2019) demonstre garantir algumas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos na escola e para além dela.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa para o plural: letramentos. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto [...]. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escola, a da informação jornalística impressa [...] é necessário

não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo[...] (ROJO, 2019, p. 16).

A BNCC (2019) destaca que é importante que se preserve nesses eventos de letramento, ainda que em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve, também, a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizem a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas, assim como defende Kleiman (1995):

Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento enquanto objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto de vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com projetos de transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 159).

Precisamos inserir em nossos planejamentos propostas que incluam os novos letramentos advindos da cultura tecnológica, para que os alunos, ao terem contato com os textos multissemióticos, consigam compreender e até mesmo produzir esses textos, não apenas para atender uma demanda social, mas, principalmente, para transformar suas realidades e interagir com o outro, num processo em que o aluno também protagoniza seu processo de aprendizagem e sua vida.

3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Ampliando o conhecimento sobre o projeto de letramento trataremos aqui da proposta pedagógica que constituiu o projeto de letramento com base nas autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014), mencionando as fases do desenvolvimento e as atividades de leitura e escrita de texto multimodal/multissemiótico⁷.

⁷ Atividades disponíveis em: http://www2.ufac.br/profletras/menu/copy_of_dissertacoes

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) trazem uma grande contribuição em sua obra “Projeto de letramento e formação de professores de língua materna” para a compreensão dos projetos de letramento, para que possamos, enquanto mediadores da aprendizagem, entender como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas da sociedade contemporânea pretende priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na ressignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

No intuito de desenvolver um projeto de letramento que possa contribuir de forma positiva e que venha a ampliar o grau de letramento dos alunos, levando em consideração o perfil de práticas letradas desses, aplicamos um projeto de letramento em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II.

Com base no objetivo geral e nos objetivos das ações do projeto momentos de leitura e de escrita com foco multimodal/multissemiótico, considerando as novas tecnologias, portanto, uma proposta a partir da ideia de multiletramentos.

O primeiro passo de um projeto de letramento é a escolha coletiva do tema e sua delimitação. Esse tema deve ser de comum acordo entre os alunos e que de fato constitua-se significativo para as suas práticas sociais e vivências. Então, reunimos com os alunos pela plataforma digital *Google Meet*, momento que foi exposto que precisaríamos de um tema que atendesse aos interesses da turma. Surgiu a ideia da escolha pela plataforma digital pelo *Google Forms*.

Realizamos, então, um questionário no *Google Forms* com o objetivo de proporcionar o primeiro contato com essa ferramenta digital e obter algumas informações a respeito dos alunos participantes da pesquisa e, também, a escolha do tema. O tema foi escolhido pela maior quantidade de votos.

Com base no tema escolhido, “Discutindo a saúde mental do adolescente em meio à pandemia”, através do questionário no *Google Forms*

(com a aprovação de 78,6% dos alunos), as etapas seguintes foram planejadas juntamente com a turma, a partir de conversas no grupo de *WhatsApp*.

Definimos os objetivos que pretendíamos atingir com a execução do projeto, deixando-os de forma bem clara aos alunos, para que todos compreendessem a nossa pretensão com o projeto de letramento, definição de redes que poderiam se estabelecer, articulação com outras disciplinas e outros atores colaboradores.

Ficou definido como objetivo das ações desenvolvidas no projeto (culminância): Desenvolver campanha, por meio dos recursos do ensino da Língua Portuguesa, sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia, de modo a alcançar esse público.

Elencamos, a partir desse objetivo, os gêneros textuais a serem trabalhado e os nossos objetivos específicos. Dentre os gêneros citados, tivemos o anúncio publicitário.

Com base no objetivo geral e nos objetivo das ações do projeto (culminância), foram traçados os objetivos específicos do projeto de letramento: a) Pesquisar sobre o tema “a saúde mental do adolescente em meio à pandemia; b) Desenvolver habilidade leitora e escritora de texto multimodal/multissemiótico a partir de suas características; c) Compreender, por meio do auxílio de material gráfico, texto do gênero anúncio publicitário; d) Produzir campanha publicitária sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia, por meio do gênero textual anúncio publicitário de ação.

A partir da definição dos objetivos, foi realizada a orientação quanto à natureza da metodologia: etapas do projeto, divisão das equipes de trabalho, direcionamento das pesquisas, seleção de materiais pesquisados, orientação das leituras e como deveriam ser os registros realizados pelos alunos, entre outros. Os alunos foram orientados a fazer uma pesquisa sobre o tema. Solicitamos que procurassem artigos e compartilhassem o arquivo no grupo de *WhatsApp*. Após esse momento, realizamos um bate papo virtual, por meio do *Google Meet*,

entre alunos, professora e um psicólogo⁸, para que os alunos tirassem algumas dúvidas sobre o tema e fizessem uma discussão inicial com um profissional da área. Quanto à discussão com o psicólogo, os alunos se mostraram bastante participativos e interagiram de forma bem pertinente com perguntas, e, assim, tiraram dúvidas e expuseram situações vivenciadas.

Foram realizados novos encontros para leitura, produção e escolha de textos multimodais/multissemióticos, de acordo com as necessidades interacionais que surgiram ao longo do projeto. Esse passo ocorreu de forma mais individual e/ou com pequenos grupos de alunos, pois a disponibilidade de internet interferiu, não permitindo um encontro global com a turma. Surgia aqui, a primeira dificuldade com relação ao acesso da plataforma *Google Meet*. Ocorreram mais orientações para selecionar/organizar o material produzido e definir a forma do produto e recursos que seriam utilizados na culminância do projeto. Decidimos que faríamos uma campanha utilizando o gênero textual anúncio publicitário de ação e que publicaríamos os anúncios publicitários no *blog* e nos grupos de *WhatsApp* das outras turmas da escola, com o objetivo de atingir o maior número de alunos, professores, funcionários da escola, pais de alunos, entre outros.

O desenvolvimento da proposta pedagógica foi flexível, pois o que pretendíamos era, de fato, proporcionar aos alunos uma atividade prazerosa, que viesse a contribuir com as suas demandas sociais, seus interesses, suas práticas de leitura e de escrita.

4. AS ATIVIDADES

O conteúdo específico do projeto a ser ministrado aos alunos foi organizado por meio de um conjunto de atividades de leitura e de produção de textos multimodais/multissemióticos.

⁸ O psicólogo que atendeu a nossa solicitação para um bate-papo faz parte do Núcleo de Apoio à Psicologia Educacional e Escolar da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre. E-mail do setor: cpeacre@gmail.com

A partir da definição dos objetivos e do gênero a ser trabalhado, foi elaborado um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, com foco na leitura e na produção de anúncios, contemplando a temática em tela: a questão da saúde mental do adolescente em meio à pandemia.

Estruturar essas atividades de leitura e de produção textual norteou nosso trabalho atendendo não somente ao que rege o Currículo de Referência Único do Acre de Língua Portuguesa, no que diz respeito à adoção do texto como objeto central para que o aluno possa utilizar a linguagem de modo significativo, mas, também, ao que defendemos neste estudo, propiciar práticas multiletradas aos alunos.

[...] adota o texto como objeto central da unidade de trabalho, de modo que esteja sempre relacionado à interação comunicativa e aos contextos envolvidos, com o objetivo principal de que os alunos possam utilizar a linguagem de modo significativo em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (ACRE, 2019, p. 696).

Dessa forma, busca-se, por meio dessas atividades, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novos letramentos por meio da leitura e da produção dos textos multimodais/multissemióticos.

A segunda parte do projeto (propostas de atividades de leitura e escrita) foi composta por cinco atividades, pensadas para serem desenvolvidas de forma remota. Porém, não ocorreu como esperávamos.

Parte dos alunos não conseguiram desenvolver as atividades por várias situações, como a saída da zona urbana para a zona rural por conta, tanto do aumento no número de infectados pela covid-19, quanto por questões financeiras, uma vez que muitos pais perderam o emprego; a crise financeira fez com que vários alunos perdessem o acesso da internet residencial (*wi-fi*) e/ou ficassem sem ter como colocar crédito nos celulares para ter acesso aos dados móveis; grande parte dos alunos perderam o acesso das atividades

on-line passada pela instituição escolar, o que acarretou atrasos e grande acúmulo de atividades e enorme procura de atividades impressas; alguns relataram falta de estabilidade emocional por conta da doença “*covid-19*” e de perdas familiares.

Dessa forma, só foi possível executar a primeira parte do projeto: Conversa inicial sobre o projeto, aplicação do questionário pelo *Google Forms*, definição do tema, definição dos objetivos (geral e específicos) do projeto de letramento, produto final para a culminância do projeto, escolha do gênero textual para o produto final, compartilhamento de textos e informações acerca do tema no grupo de *WhatsApp*, bate-papo com um profissional da Psicologia.

Acreditamos que a execução da proposta de projeto pode contribuir com as práticas de leitura e de escrita dos alunos no que se refere aos textos multimodais/multissemióticos, e, também, por apresentar um tema que partiu da necessidade da turma, colaborando de forma efetiva para as suas práticas sociais, uma vez que a saúde mental de alguns adolescentes, durante esse período de pandemia tem sido muito afetada. Vale salientar que, mesmo se tivéssemos conseguido aplicar toda a proposta do projeto, ainda assim não resolveríamos totalmente as dificuldades apresentadas em relação à leitura e à escrita de textos multimodais/multissemióticos, pois entendemos que essa construção do conhecimento se dá ao longo de todo o percurso escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, comungamos do pensamento de Rojo (2019), ao afirmar que os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões e, que, também, as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizariam e intensificariam novas possibilidades de se apropriar e produzir textos.

Imaginávamos que seria algo totalmente viável e que não encontraríamos barreiras, pois ao vermos a grande maioria dos adolescentes manuseando aparelhos celulares, falando em jogos *on-line*, acessando e participando efetivamente nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, entre outros, que eles

não teriam algumas das dificuldades que foram apresentadas, inicialmente, na aplicação da proposta, como: fazer *print* e preencher um formulário *on-line*. Contudo, um dos maiores desafios na aplicação desse projeto foi a questão dessa nova modalidade de ensino – o remoto – e as poucas ou nenhuma condição tecnológica ao dispor dos alunos – *internet* e uma plataforma adequada de ensino.

Para nós, ficou evidente que as práticas letradas não se resumem ao fato de saber ler e escrever, mas, sim, o saber ler e escrever para que faça sentido em suas práticas sociais cotidianas. É para que o nosso aluno venha a se tornar protagonista do seu próprio espaço, devemos, então, pensar nos multiletramentos.

O ano de 2020 foi totalmente atípico, pois o mundo foi assolado com a pandemia da covid-19 que mudou radicalmente o modo de vida, de trabalho e de estudos. Fomos obrigados a cumprir um distanciamento social que acarretou o fechamento de vários estabelecimentos, inclusive o escolar. É esse isolamento levou às pessoas a necessidade de fazer uso cada vez mais frequente da internet e dos meios digitais.

Contudo, o ensino não poderia parar, então pensou-se num ensino totalmente à distância, por meio das mídias digitais vinculadas à *internet*. É o que chamamos de ensino remoto e com essa nova realidade, tivemos que readequar a nossa proposta pedagógica na tentativa de contribuir com as práticas de leitura e de escrita dos alunos.

Temos que ser realistas e atentar para alguns discursos romantizados de que a educação por meio do ensino remoto está acontecendo com a participação quase que total dos alunos e que esses alunos estão correspondendo positivamente às aulas. Devemos considerar que as condições não são favoráveis a todos e ainda existem inúmeras barreiras que impedem que o ensino aconteça igualmente a todos os discentes. Temos alunos com perfis socioeconômicos diferenciados e a igualdade na oferta até pode estar para todos, mas a forma de recebimento não está. Durante esse período em que se estende a pandemia, muitas realidades, principalmente financeiras, mudaram de cenário. Inúmeras

famílias tiveram que optar em manter uma *internet* para o filho ter acesso às aulas ou manter o sustento familiar.

Sem ter acesso à *internet*, o ensino remoto não acontece, pois, os alunos não conseguem acessar os meios de comunicação digital que, inicialmente, estavam propícios e favoráveis ao nosso trabalho.

Essa experiência mudou parte da concepção em acreditar que os alunos conseguiriam acompanhar e adquirir conhecimento, não somente através da proposta de projeto, mas também, da metodologia de aplicação (ensino remoto).

Embora a segunda parte do projeto não tenha sido aplicada aos alunos, ela foi construída pensando nas dificuldades que eles vêm apresentando ao longo das avaliações externas, e, também em atividades durante as aulas. As atividades estão articuladas de acordo com o que os alunos desejavam, totalmente focadas na prática de leitura e de escrita de texto multimodal/multissemiótico e no tema escolhido por eles. Sendo assim, como essa proposta estava articulada com o interesse da turma, pois foi elaborada/construída com e para eles, os resultados preliminares indicam que o protagonismo dos alunos na construção e execução da proposta são fundamentais para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P., Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela. *A concepção escolar da leitura*. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” letramento? – Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, M. S; Tinoco, G. A; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E.(orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004. **Alfabetização, leitura e escrita, programa 5**. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 13 jun. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAPÍTULO 10

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO E LIDERANÇA EM RONDÔNIA

Maria das Graças de Souza¹

Rosângela de Fátima Cavalcante França²

1. INTRODUÇÃO

A escola, espaço de múltiplas vivências, é foco de reflexões por parte dos estudiosos que propõem explicações relativas aos processos que se desenvolvem no seu interior. A gestão escolar, parte desse espaço, vem sendo considerada o eixo organizacional e operacional dos processos educacionais que constituem as escolas.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora da Faculdade SAPIENS no núcleo de gestão e negócios em Programa de Graduação e Pós-Graduação Latu Sensu, Consultora organizacional na área de gestão de pessoas e desenvolvimento de lideranças, membro do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: grace_souza@uol.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Educação (DECED) e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), líder do grupo de pesquisa PRAXIS UNIR, Porto Velho - RO, Brasil. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

Libâneo (2015) explica que os estudos referentes à escola como organização de trabalho não são novos, existindo pesquisas sobre a administração escolar que remontam aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Esses estudos, segundo o autor, ocorreram no âmbito da administração escolar e estiveram marcados por uma concepção escolar burocrática e funcionalista, aproximando as características da organização escolar às da organização empresarial. Nas visões de Sander (2005), Paro (2014) e Saviani (2015), a história da administração escolar indica que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990, têm enfatizado o fenômeno da gestão escolar no campo teórico/prático como veículo de materialização de objetivos e metas politicamente concebidos e de forte vinculação da gestão escolar à gestão empresarial.

Gomes (2009) explica que houve épocas em que o diretor escolar desenvolvia tarefas elementares e restritas ao zelo pelo bom funcionamento da escola. No entanto, o momento atual exige da escola o cumprimento de sua função social e o alcance de seus objetivos e metas gerenciais. Nesse contexto, não somente o professor precisa inovar sua prática pedagógica, mas todos os que fazem parte da gestão educacional devem assumir atitudes condizentes com a realidade histórica que lhes é imposta e as responsabilidades desse novo século.

Para Sander (2005), a forma de trabalho no âmbito interno das instituições educacionais está vinculada às modificações não apenas ao fazer pedagógico, mas, concomitantemente, àquelas desenvolvidas no cotidiano da escola, que também passam pelos processos administrativos que constituem essas instituições.

Na visão de Libâneo (2015, p. 10), “[...]o modo como a escola funciona, suas práticas de organização e gestão, fazem diferença em relação aos resultados escolares”. Com referência a essas práticas na gestão escolar, e com base na concepção desse autor, destacamos: a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo, do diretor; a gestão participativa; o clima de trabalho; a organização do ambiente escolar e; as relações entre os sujeitos escolares.

O presente capítulo foi estruturado iniciando com esta introdução, oferecendo ao leitor uma ideia da temática a ser dissertada. A seguir, aborda sobre o papel do gestor escolar: fase histórica e novas concepções. Na sequência apresentamos um breve resumo sobre a proposta do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia. E para uma melhor compreensão discorremos sobre pontos importantes quanto a função do Diretor Escolar, considerando suas habilidades de gestão para liderar. Dando continuidade, analisamos os dados coletados com a finalidade de descrevê-los e interpretá-los. Posteriormente, apresentamos nossas considerações finais, comentando sobre os resultados obtidos e concluímos ressaltando nosso posicionamento, como forma de suscitar reflexões que possam gerar maior aproximação de visão, entre a tradicional e mais contemporânea na gestão escolar.

2. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR: FASE HISTÓRICA E NOVAS CONCEPÇÕES

A administração é uma prática antiga, porém seu estudo sistemático é recente, imposto pela explosão organizacional após a consolidação da Revolução Industrial. A partir de então, a busca do conhecimento na administração pública e gestão da educação tem sido intensa, de acordo com a história das instituições educacionais em todo o mundo. No Brasil registram-se historicamente tentativas de importação dos modelos do exterior, como esforços de soluções teóricas e metodológicas evidenciados na tradição jurídica no período colonial e nas orientações positivista e funcionalista que marcaram o desenvolvimento das ciências sociais na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX (SANDER, 2007, p. 12).

Por quase duzentos anos, de 1599- 1759 (SAVIANI, 2013), a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação no Brasil, no século XVI, período de colonização brasileira e origem da escolarização no país, cujas

diretrizes pedagógicas e administrativas encontravam-se no Ratio Studiorum³. A figura de maior autoridade do colégio era a do Reitor, tendo como atribuições atingir os objetivos da Companhia de Jesus, estimular os alunos e professores a distribuir racionalmente o trabalho. O Colégio da Companhia de Jesus herdou da Igreja Católica diversos elementos da organização burocrática, tais como: hierarquia, normas e divisão do trabalho. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas não houve mais registros das práticas de administração escolar até o século XIX. As primeiras constituições brasileiras tratavam da instrução, mas não retratavam a figura do diretor de escola, constando apenas a figura dos delegados, que tinham a função de inspecionar mensalmente as escolas públicas dos respectivos distritos, verificando se estas estavam cumprindo fielmente os regulamentos e as ordens superiores. Pelas raízes históricas verifica-se que a administração e seus limites de concepção ao longo da história vêm gradativamente se alterando, tendo em vista a necessidade de superar entraves com base em um conceito de administração mais abrangente que permita olhar e orientar a dinâmica das questões sociais que se manifestam e se constituem nos processos em educação.

De acordo com Leão (1953, p. 135), “o Diretor é a alma da escola”. O autor compreende que o papel do Diretor está em desenvolver ações administrativas voltadas a garantir as condições para o funcionamento das ações pedagógicas. Por outro lado, Alonso (1992) enfatiza que a função do diretor ocupa lugar especialmente imprescindível, não se tratando de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico.

A esse respeito é seguramente mais fácil compreender o papel do Diretor Escolar, conforme visão do autor, ele desempenha um importante ofício no

³ O Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como Ratio Studiorum, é uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

desenvolvimento da liderança na escola. Supostamente para o exercício desse papel, apenas boa vontade ou boa intenção não são suficientes. Segundo Luck (2014), a autora estabelece uma dicotomia entre *management* (termo traduzido como chefe) e liderança, propondo a distinção entre o desempenho de ambos (WARREN BENNIS, 1999 *apud* LUCK, 2014, p. 99). Na visão da autora, não se trata de radicalmente assumir um papel excluindo a possibilidade do outro, mas de assumir uma posição equilibrada, tendo como foco a valorização de pessoas coletivamente organizadas para realizar objetivos. O quadro abaixo demonstra a distinção entre o papel dos *managers* (chefes) e líderes.

Quadro 01 – Distinção entre *managers* (chefes) e líderes

Como agem os managers (chefes)	Como agem os líderes
Administram	Realizam gestão
Focalizam o sistema estabelecido	Focalizam as pessoas
Fazem coisas certas	Fazem certo as coisas
Mantêm	Desenvolvem
Apoiam-se em ações de controle	Apoiam-se em ações de confiança
Adotam perspectivas de curto prazo	Adotam perspectivas de médio e longo prazos
Reproduzem e imitam	Criam e inovam
Copiam	São originais
Empurram e comandam	Puxam e orientam
Fazem-se ouvir	São todo-ouvidos
Perguntam “como” e “quando”	Perguntam “o quê” e “por quê”
Rejeitam a diversidade preferindo a regularidade	Aceitam a diversidade aproveitando sua energia para promover a inovação

Fonte: Lück (2014, p. 100).

O quadro acima tem por objetivo relacionar as características do conceito de administração e de gestão, e as diferenças de procedimentos

entre os chefes e os gestores. Verifica-se que a administração enfatiza a formalidade, a burocracia, a obediência limitada a normas e regulamentos, já a gestão apresenta-se mais democrática, humana e dinâmica e exerce liderança. A concepção de gestão escolar supera a de administração escolar, mas não a desconsidera. A gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão, que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões. Portanto, a administração representa uma dimensão da gestão escolar. A dimensão administrativa constitui um conceito e conjunto de ações fundamentais para o bom funcionamento das organizações ao estabelecer as condições estruturais básicas para o seu funcionamento. Por sua vez, a gestão apresenta-se mais dinâmica, abrangente, as crises e contradições são vistas como condições de aprendizagem, as experiências positivas de outras organizações servem como reflexão, as mudanças ocorrem num processo de transformação, a sinergia positiva garante bons resultados, os processos sociais são marcados pela contínua interação de seus desdobramentos, os recursos não valem por si mesmos e o poder é compartilhado.

No conceito de líderes, as ações dos diretores de escola são exercidas mediante uma articulação, mobilizando os talentos coletivamente, os gestores apoiam-se na confiança, e a alteração das práticas representa condições para o desenvolvimento contínuo, sendo a autoridade centrada na competência e na capacidade de liderança do gestor. Nessa perspectiva a gestão da escola se traduz no dia a dia como ato político, pois implica sempre numa tomada de posição dos pais, professores, funcionários, estudantes e de toda a comunidade escolar, pois a função social da escola é melhorar através das parcerias os resultados do ensino, consolidando o compromisso com a comunidade, deixando-a participar da tomada de suas decisões.

A esse respeito, a seguir discorreremos sobre os detalhes do nascimento do Programa Escola do Novo Tempo no Estado de Rondônia, o qual trouxe para os Diretores Escolares novos olhares acerca da gestão no segmento do ensino médio na perspectiva da educação integral.

3. A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA DO NOVO TEMPO: IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI) NO ESTADO DE RONDÔNIA.

A experiência do estado de Rondônia com a educação integral tem origem com o Projeto Burareiro de Educação Integral, em janeiro de 2005, na gestão do então prefeito Confúcio Moura, do Município de Ariquemes (MACIEL e BRAGA, 2007). Esse Projeto foi substituído, a partir de setembro de 2006, pelo Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral, instituído pela Lei Municipal 1.217, de 21 de junho de 2006 (ARIQUEMES, 2005).

Em 2011, Confúcio Moura, depois Governador do estado de Rondônia, criou as Escolas de Educação Integral do Estado de Rondônia, por intermédio da Lei 2.416, de 18 de fevereiro de 2011, com base na qual o Conselho Estadual de Educação, em 5 de novembro de 2012, aprovava o Projeto Guaporé de Educação Integral. De acordo com Carvalho (2018, p. 91), um projeto “inspirado” na experiência de Ariquemes e que, de fato, apenas substituiu-se o termo Burareiro por Guaporé.

Quatro anos depois, após o Ministério da Educação instituir o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para a melhoria do Ensino Médio, o Governo do Estado institui a Lei Complementar n. 940, de 10 de abril de 2017, o Programa Escola do Novo Tempo, aprovado pela Resolução 1.228, em 12 de março de 2018. O Projeto Escola do Novo Tempo começou a ser implantado em março de 2017, inicialmente, em dez escolas da rede estadual de ensino, nos seguintes municípios: Porto Velho, Jaru, Ji-Paraná, Cacoal, Pimenta Bueno, Guajará Mirim, Ariquemes, Rolim de Moura, Alta Floresta e Espigão do Oeste. No ano de 2018, foi inserida mais uma escola ao projeto, localizada no município de Vilhena, totalizando onze escolas. As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - Novo Tempo, até o ano de 2019, receberam 9.000⁴ estudantes matriculados entre as onze escolas.

⁴ Dado extraído de matéria publicada no site <http://www.rondonia.ro.gov.br/programa-escola-do-novo-tempo-de-educacao-integral-inicia-ano-letivo-em-rondonia>, acessado em 08 de julho de 2021. Em pesquisa ao portal da Secretaria de Educação do Estado de RO, os dados estatísticos não estão disponíveis.

O Projeto com vigência até 2024, apresenta como algumas de suas metas:

- Meta 3: ampliar atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final de 2024, a taxa de matrículas do Ensino Médio de 45,7% para 85% nessa faixa etária (p. 90);
- Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 20% das escolas públicas de educação básica até o final de 2024. (PEE/RO, 2015, p. 98).

Os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do Programa de Fomento às EEMTI que atende o estado de Rondônia se originam na dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme disposto no Art. 9 da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O FNDE é o responsável pelo repasse de recursos destinados a reformas e construções, merenda escolar, compra de materiais de laboratório, materiais de consumo, utensílios de cozinha e mobiliários das escolas contempladas com o referido Programa⁵.

A implementação do Projeto está a cargo da SEDUC, por meio da Comissão de Coordenação do Programa Escola do Novo Tempo, aonde a SEDUC deve ofertar aos educandos educação *diferenciada*, em regime escolar de tempo integral, desencadeando a formação de cidadãos capazes de interagir na sociedade em que vivem, tendo como finalidade formar o cidadão integral, o que pressupõe a oferta de educação cujo maior foco é assegurar que os estudantes tenham condições de fazer uma “leitura crítica da vida”; que os levem, por si mesmos, a usar o conhecimento como instrumento de aprendizagem ao seu alcance de forma útil e significativa. Sendo o protagonismo juvenil compreendido, aceito e praticado como laboratório de Educação e valores.

⁵ No estado em Rondônia, o Programa Escola do Novo Tempo foi instituído pela Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017. Além da adesão ao referido Programa, a SEDUC/RO estabeleceu parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Contudo, diante de todas as variantes complexas que constituem qualquer processo educacional inovador na educação, a gestão escolar necessita ser planejada e repensada na perspectiva de estabelecer formas estruturantes para desenvolver as ações a que se propõe, como no caso específico da implementação da Educação Integral.

Nesse sentido, como garantir essa implementação com êxito? Qual o papel do Diretor Escolar nesse processo? Como suas atribuições se configuram no âmbito escolar? O ambiente escolar é rico nas indicações que nos apresenta cotidianamente, sendo possível, inclusive, observar como a forma de liderar e conduzir um trabalho em equipe impactam no desempenho das escolas e em sua estruturação educativa.

A seguir, considerando a relevância do papel do diretor escolar, trataremos sobre as habilidades deste, no contexto das escolas que fazem parte do Programa Escola do Novo Tempo em Rondônia.

4. A FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: HABILIDADES DE GESTÃO PARA LIDERAR

De acordo com a definição de papéis e responsabilidades do Diretor Escolar que atua na gestão das escolas do Programa Escola do Novo Tempo, na oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, a mesma aponta que este profissional como responsável por todo o projeto escolar, coordena as diversas áreas, a fim de garantir a integração dos resultados parciais, e educam pelo exemplo e trabalho⁶.

Por esta definição, entendemos que Diretores escolares ocupam cargos de liderança e em consequência precisam desenvolver habilidades para o exercício de sua função. A partir dessa visão, Luck (2009) esclarece que os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal

⁶ Orientação constante no caderno de Tecnologia Educacional de Gestão (TGE) no campo da definição de papéis e responsabilidades. Material disponível nas escolas pesquisadas.

a liderança, devem dedicar-se ao estudo, à observação e a reflexão sobre essa liderança, de modo, que possam exercê-la de forma competente.

Em nosso entendimento decorrente das experiências vivenciadas no campo da gestão, na educação, a liderança tem como foco o desenvolvimento social, humano e a aprendizagem coletiva. Nesta direção entendemos a liderança como condição fundamental para determinar um bom trabalho na escola, sendo necessário uma relação entre a liderança dos gestores e o desempenho dos alunos. Luck (2009) apresenta alguns elementos que emergem como características comuns em uma atuação de liderança, como por exemplo, a influência sobre as pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade; propósitos claros assumidos por pessoas; processos sociais dinâmicos, interativos e participativos; modelagem de valores educacionais elevados; e, orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínua.

Entretanto, esta influência sobre as pessoas, segundo a autora implica uma relação de poder, e não pode ser confundida. Ainda de acordo com Luck (2014) é muito importante a reflexão sobre a relação entre liderança e poder. Segundo a autora, faz-se necessário compreender que segundo a dimensão democrática e participativa, a liderança na escola deve ser promovida de modo a produzir o empoderamento geral das pessoas participantes do contexto escolar, o que pressupõe o compartilhamento e a descentralização do poder.

Paulo Freire, em seu livro “Medo e ousadia”, escrito em parceria com Ira Shor em 1986, descreve o empoderamento no sentido do desenvolvimento e da potencialização da capacidade das pessoas mediante a consciência do ativar a potencialidade criativa de alguém. Portanto, a liderança na escola relaciona-se à arte de “dar empoderamento ao outro”. Nesse sentido pressupõe a condição do compartilhamento e da parceria, requerendo um conjunto de características e habilidades do gestor escolar desenvolvidas mediante a vivência dos processos sociais.

Lück (2010a) define resumidamente os seguintes princípios de capacitação e desenvolvimento de competências de liderança e enfatiza que

é necessário conhecer os fatores e princípios de liderança e desenvolver esses conhecimentos, habilidades e atitudes para o seu exercício, além de desenvolver habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal, gestão de conflitos e de desenvolvimento em equipe. Embora a liderança seja inerente ao trabalho educacional como um todo e não apenas aos gestores, de acordo com Lück (2009), foi identificado em pesquisas internacionais que o seu exercício pleno não é comumente encontrado nas escolas.

O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer liderança [...] a gestão surge em superação à administração, a partir do conhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista. (LÜCK, 2009, p. 97).

Compreendemos que o trabalho dos gestores escolares se assenta sobre sua capacidade de liderança, de influenciar a atuação de pessoas, professores, alunos, pais e funcionários para a efetivação dos objetivos educacionais da escola, assim entende-se que a liderança é fundamental para o processo de gestão escolar. Sem o seu exercício, as ações do diretor de escola se reduziriam à dimensão administrativa de seu trabalho, com efeitos limitados nas transformações necessárias ao desenvolvimento da dinâmica da escola.

É com o intento de verificar o entendimento dos Diretores Escolares, que trataremos na seção a seguir.

5. AFINAL: QUAL O ENTENDIMENTO DO DIRETOR ESCOLAR QUANTO AO SEU PAPEL NA ESCOLA?

Apresentaremos a análise dos resultados obtidos nas entrevistas junto aos Diretores Escolares, sujeitos do referido estudo. Trabalhamos com a técnica categorial (BARDIN, 2011), cujos dados nos permitiram a criação de categorias de análise definidas *a priori* e de outras que emergiram dos dados coletados. Para o presente recorte abordaremos a categoria definida *a priori*: “O

papel do Diretor Escolar no contexto das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, apresentada a seguir.

Cabe, aqui, uma contextualização lembrando os modelos de gestão anteriormente vivenciados, aonde um dos principais entendimentos apontados por um dos diretores são, prioritariamente, relacionados à descentralização, enfatizando a preocupação com a prática centralizadora, visto que ao usar a expressão “aqui o problema não é meu” demonstra sua compreensão e consciência por uma gestão integrada e compartilhada, principalmente, no que se refere ao seu papel na escola, ao retratar que este foi um dos seus maiores desafios de mudança e que estão relacionados com uma de suas atribuições no contexto atual de sua ocupação na escola.

A Diretora G1 revelou fatores associados especificamente aos seus maiores desafios na proposta do Programa, durante o cotidiano de sua gestão:

[...] descentralizar foi um dos maiores desafios também dentro desse modelo pra mim. Por quê? Porque eu vinha de uma prática centralizadora, que de certa forma tudo era o gestor. Qualquer problema era com o gestor. Tudo era o gestor. E aqui não. Aqui não é o gestor. Aqui somos nós. Aqui o problema não é meu; não é seu; ele é nosso. (G 1).

Tal entendimento sobre esta temática vem ao encontro do pensamento de Libâneo (2015, p. 119), ao tratar sobre a relação orgânica entre a Direção e os membros da equipe escolar, o autor destaca que esse princípio conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe. A concepção do referido autor converge com as ideias de Luck (2001), em que os autores enfatizam que cada pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte.

Lima (2007) concorda que a administração da escola não pode ser realizada de forma centralizadora, em que o Diretor de escola resolva sozinho todos os problemas e conflitos presentes na realidade educacional, de forma centralizadora.

Nos depoimentos de G1, percebe-se a importância por ela atribuída à clareza de atribuições na escola, principalmente no que se refere às suas atribuições, quando revela que na escola cada um tem sua função, mas que há necessidade de ela ter uma visão de “Águia” para poder acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e das pessoas. Ou seja, uma visão ampla acerca de suas atribuições, demonstrando um olhar sistêmico tanto para as pessoas como para os processos de trabalho.

O depoimento de G1 nos leva a ponderar sobre dois aspectos. O primeiro, sobre um acompanhamento contínuo das ações realizadas pela Escola, uma vez que a escola que pretende obter resultados na perspectiva de uma gestão participativa, deve considerar as pessoas como parte integrante de suas estratégias de planejamento e ações. Para além do conhecimento especializado, o diretor precisa compreender quais iniciativas serão necessárias para desenvolver e promover o sentimento de pertencimento de cada servidor para o trabalho desenvolvido no interior da escola. O segundo aspecto está associado ao processo de capacitação, que não deve ser uma atribuição isolada, pois capacitar a equipe e/ou estimulá-la, faz parte de suas atribuições.

Na fala de G2, o sujeito nos revela que em um modelo de gestão tradicional as práticas são mais voltadas para as atribuições administrativas, e nos lembra que o modelo de gestão do Programa Escola do Novo Tempo enfatiza a relevância do diretor escolar estar envolvido em todas as dimensões na escola. Assim, compreendemos a importância do foco do gestor nas atribuições pedagógicas, por se tratar de uma atividade finalística.

A esse respeito Libâneo (2015, p. 239) considera que:

“A direção da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e entre as mais importantes, estão a organização, administração e gestão do processo de tomadas de decisão por meio de práticas participativas e a execução das decisões tomadas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos

pedagógicos-curriculares à coordenação pedagógica (ou outra designação equivalente do trabalho de pedagogo escolar”.

Sendo assim, corroboramos com a ideia do autor e enfatizamos que o Diretor Escolar é responsável por todo o projeto educacional, o que implica se as duas esferas, administrativa e pedagógica, não receberem a mesma atenção, o projeto corre o risco de sofrer prejuízos em decorrência de quaisquer circunstâncias em que houver a ausência do diretor escolar. Visto desta forma compreendemos que um dos desafios do Diretor escolar é encontrar o equilíbrio adequado para ter uma gestão equilibrada durante o seu cotidiano, pois esta função tem como características inerentes as pressões do meio, os conflitos e as mudanças advindas do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade.

No que tange aos recursos humanos nas escolas pesquisadas, evidenciamos os desafios de liderar pessoas nas palavras dos diretores escolares. Suas falas expressam certa preocupação com as relações interpessoais. O sujeito G1 nos revela que é necessário criar uma relação de confiança entre o líder e seus comandados:

[...] nós três precisamos comungar com as mesmas opiniões, tendo clareza dos objetivos que nós estamos hoje buscando, mas precisamos ter uma relação de confiança um no outro [...].

A preocupação por parte da Diretora G1 em encontrar mecanismos para ter “*uma relação de confiança*”, nos parece uma espécie de necessidade de conformidade e a busca de certa tranquilidade durante o processo de gestão. Ao lançar uso da expressão “*nós três*”, G1 se refere a ela própria, o Coordenador Administrativo Financeiro (CAF) e o Coordenador Pedagógico (CP). Nesse sentido o sujeito G1 adota a postura adequada no que se refere à gestão de pessoas, mostrando comprometimento com o projeto da escola que dirige e com as pessoas que fazem parte da equipe.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que não basta mudar o modelo de gestão se a ênfase na incorporação por novos comportamentos não está sintonizada com as pessoas. Defendemos que essa concepção deva ser considerada nas práticas inovadoras no âmbito escolar, sendo uma das bases para a descoberta e a adoção de novas atitudes e comportamentos. Não basta conhecer o modelo, é preciso que as pessoas conheçam sua essência, suas intencionalidades e suas contradições históricas (LIBÂNEO, 2015; PARO, 2014).

Assim, podemos compreender que os tempos mudaram e em plena era da informação e da globalização, a crescente mudança colocou em questionamento o antigo modelo rígido, pois nestes tempos atuais não tem muita serventia, porque o modelo organizacional tradicional simplesmente não funciona nessas condições (CHIAVENATO, 1999).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final, os resultados demonstraram que os sujeitos envolvidos, compreendem o seu papel, e por consequência suas atribuições nos níveis pedagógico, organizacional (burocrático) e político da escola, constituindo-se a gestão escolar em uma importante dimensão da educação. A visão destacada nos argumentos dos sujeitos converge com os estudos apresentados pelos autores referenciados, que fazem referência a importância da mudança de atitudes do gestor frente ao seu papel e suas reflexões dedicam atenção à gestão educacional numa perspectiva que supera o enfoque limitado ao papel puramente burocrático-administrativo, se estendendo na direção de uma mobilização dinâmica e coletiva.

Com base nas práticas dos gestores foram identificadas características que se assemelham à gestão democrática, por meio da articulação interna na escola junto à comunidade escolar. Por fim, uma educação de boa qualidade é o desejo de todos, mas para que isso aconteça se faz necessário um trabalho colaborativo, deixando de lado o interesse individual, para que os objetivos e metas do processo educacional sejam alcançados.

Espera-se que essas reflexões possam oferecer indicativos sobre os desafios implicados na implantação de projetos educacionais. Temos a convicção de que este estudo não se conclui em si mesmo, pois consideramos que outras pesquisas devam ser realizadas para acompanhar os demais anos letivos que se sucederão nas escolas que atuam com a modalidade Ensino Médio de Tempo Integral e com o Programa Escola do Novo Tempo, principalmente, em um contexto de excepcionalidade imposto pela pandemia global de COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ARROYO, M. 1979. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**.

BRASIL. **Resolução nº 138/99-CEE/RO**, de 27 de dezembro de 1999. Centro de Referência em Educação Integral. O que é Educação Integral? Disponível em <http://educacaointegral.org.br/conceito>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, e dá

outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p.1.

CAVALIERE, A. M. V. **Em busca do tempo de aprender**. In: cadernos Cenpec. São Paulo. 2006.

CHIAVENATO, I. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Atlas, 1999.

CHIAVENATO, I. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**: Como incrementar talentos na empresa. 7ª edição ver. e atual.- Barueri, SP: Manole (2009) (Série Recursos Humanos).

COLARES, A. A. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENESROCHA, S. H.; COLARES, A. A. (Org.). **Gestão democrática**: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise. Belém: GTR, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2.ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, D. D. **MBA Educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

KUENZER ZUNG, A. Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 48, pp. 39-46, fev. 1984, São Paulo: FCC.

LEÃO, A. C. 1953. **Introdução à administração escolar**. 3ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. **S. Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Herccus, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 6ª ed. rev. e ampl. 2015.

LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, L. M. B. 1976. **Organização e administração escolar**: curso básico. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL.

FILHO, L. M. B. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8ª edição. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos e gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação educacional**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (Série Cadernos de Gestão).

MACIEL, Antônio Carlos. **Projeto burareiro: politecnicia e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica**. IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007b.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; CHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Brasília: ANPAE/Edições UFC, 1981.

_____, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa, Campinas, Coleção Educação contemporânea, 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

CAPÍTULO 11

PROCESSOS FORMATIVOS E ORGANIZAÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Joao Plinio Ferreira Quadros¹

Joana d’Arc de Vasconcelos Neves²

Rogério Andrade Maciel³

1 INTRODUÇÃO

Frente às contradições geradas pelo modo de pensar das elites, os processos formativos das trabalhadoras e dos trabalhadores da agricultura foram historicamente criadas em resposta aos questionamentos que problematizam a formação dos trabalhadores, trazendo à educação para o debate político, ideológico e filosófico: *Educação Para Que(M)? Pra Que(M) Serve o Teu Conhecimento?*

¹ Mestre em Linguagens e Saberes da Amazonia, UFPA-Campus de Bragança-Pa. Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Amazônica e membro do Projeto PROCAD-AMAZONIA. E-mail: joaoambiental2017@gmail.com

² Pos Doutorado em Sociedade Ambiente e Qualidade de Vida Doutora em Educação “Educação mas Territorialidades Amazônicas”. Doutora em Educação - coordenadora do Programa de Pos Graduação em Linguagens e Saberes na Amazonia – PPLSA. E-mail: jdneves@ufpa.br

³ Doutor em Educação- professor da Universidade Federal do Pará- coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Currículo na Amazônia (NIPHECA). E-mail: rogeriom@ufpa.br

Para Paiva (1984, p. 33), a educação dos trabalhadores e das trabalhadoras, definida pelo seu caráter de classe *popular*, passou a ter uma conotação política na educação, legitimando apenas à educação “produzida pelas classes populares ou para as classes populares em função de seus interesses de classes e, de preferência, realizada através de um processo informal inserido e confundido com a vida quotidiana das camadas populares”.

Autores como Brandão (1985), Freire (1983) e Fávero (1983) afirmam que a educação popular envolve a crítica, principalmente aos usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares e a defesa de novas práticas culturais e educacionais. Ou seja, é preciso entender a cultura enquanto processo histórico e a educação como instrumento de libertação.

Para Fávero (1983, p.16), a cultura enquanto processo histórico requer uma compreensão do ser humano, em relação ativa (conhecimento e ação), interagindo com o mundo e com os outros homens, processos culturais educativos nos quais, os homens, que transformam a natureza e a si próprio, constroem um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas. Nas palavras de Freire (1983) a educação popular envolve processos educativos, em sua perspectiva verdadeira, isto é, de humanizar o homem na ação consciente que este deve ter para transformar o mundo.

Ao tratar das especificidades da educação popular nas Amazônias, Gonçalves (2015) assinala que ao longo do processo de redemocratização, o protagonismo dos movimentos populares se intensificou nas lutas por direitos à cidadania e pela defesa da educação das trabalhadoras e trabalhadores, reafirmando a sua pluralidade de sujeitos e culturas manifestado nos espaços públicos:

[...] mais do que nunca a Amazônia se torna plural. Não que antes a Amazônia não fosse diversificada. O que há de novo é a manifestação no espaço público por direitos daqueles que antes viviam sob a lógica do favor. (GONÇALVES, 2015, p. 128).

São manifestações que envolvem o movimento de r-existências de luta pela vida amazônica que compreendem a luta pela vida da floresta, das águas e do campo, mais acima de tudo, a luta pelos modos de existir, de produção e defesa de outra racionalidade, em prol dos modos de sentir, agir e pensar das populações tradicionais, rompendo com a racionalidade hegemônica, capitalista, (LEVIS *et al.*⁴, 2018).

É preciso considerar que a grandiosidade da terra amazônica, com seus mitos, lendas e riquezas, com o maior volume hídrico e a maior floresta tropical do mundo provoca interesses econômicos. As questões vinculadas ao controle e uso dessas riquezas, têm configurado as Amazônia, em territórios de disputas e de guerras silenciosas e desiguais entre o capital, pautadas na lógica eurocêntrica e nas racionalidades dos povos e populações tradicionais, conforme descreve Martins (1989, p. 89),

Os grandes empreendimentos e os chamados grandes projetos (rodovias, hidrelétricas, projetos de colonização e de mineração), têm chegado ao campo, e particularmente à Amazônia com uma face mortal. Não chegam apenas para açambarcar a terra. Destroem modos de vida, desmoralizam as populações locais, como os povos indígenas cujos territórios foram invadidos e mutilados.

Assim, nas territorialidades Amazônicas, em suas pluridiversidades de sujeitos, ambientais e culturais as lutas pelas formas de existência estão presentes em inúmeras experiências protagonizadas por diferentes movimentos sociais e sujeitos que constituem esses territórios, de modo que a educação popular está intimamente vinculada a essas experiências e movimentos de r-existências contra modelos e práticas educativas hegemônicas.

⁴ No âmbito das atividades agrícolas, Levis *et al.* (2018) destaca que o cultivo realizado pelos indígenas, antes da chegada dos europeus (época pré-colombiana), já utilizava técnicas de manejo florestais. Isso permitiu a domesticação das florestas amazônicas ao longo do tempo e que esse conhecimento foi passado de geração em geração até que chegasse aos povos amazônicos modernos.

A prática da agricultura familiar, realizada pelos vários grupos que se encontram na região amazônica, é de suma importância, visto que, em seus modos de produção, preserva-se o meio ambiente, mediante o uso dos recursos naturais de maneira equilibrada e não predatória. São práticas que, segundo Lima e Pontes Filho (2020), resultam de misturas de conhecimentos dos povos tradicionais e as experiências trazidas pelos migrantes de outras regiões do país.

As/os agricultoras/agricultores familiares que desenvolvem suas atividades no ambiente amazônico, além de contribuírem para a preservação do meio ambiente, são sujeitos de direitos que influenciam fortemente os destinos da sociedade, principalmente em assuntos relacionados à política socioambiental. Depreende-se, portanto, formação e lutas no sentido de desenvolver ações e políticas públicas voltadas a esse segmento, de modo a promover a proteção dos seus direitos relativos à cidadania.

Nesse sentido, questiona-se: como ocorreram os processos formativos das/os agricultoras/agricultores na Amazônia bragantina? Quais significados da formação para os processos de produção, venda e qualidade de vida? Qual a visão das/os agricultoras/agricultores familiares sobre a constituição do grupo e da feira do agricultor?

Por isso, objetivou-se analisar os processos formativos das trabalhadoras e das trabalhadoras agrícolas e sua relação com a Feira do Agricultor Familiar na Amazônia Bragantina.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em 2020, com agricultoras/agricultores familiares que participam da feira da agricultora e do agricultor do município de Bragança-Pa. A pesquisa de campo utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista do tipo recorrente, com questões iniciais que foram delimitadas antecipadamente e fizeram parte do roteiro semiestruturado da entrevista. A entrevista semiestruturada foi a ferramenta metodológica escolhida uma vez que, para Minayo (2000), na entrevista existe,

[...] a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesmo um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2000, p. 109).

Ressalta-se que anterior à realização das entrevistas, foi efetivado o primeiro contato com a coordenação da feira, que permitiu os contatos e os melhores horários de aplicar as entrevistas, além da coleta de informações preliminares acerca dos colaboradores da pesquisa, como: quantitativo de agricultoras/agricultores, localidades onde residem, produtos comercializados, isto é, o perfil sócio demográfico. Na oportunidade, foram apresentados os objetivos da pesquisa, assim como a solicitação de autorização por escrito, para as entrevistas, gravações e registros fotográficos.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2020 (aos sábados), com média de duração de cinquenta minutos por entrevistado. Vale ressaltar que, em virtude da pandemia, as conversas respeitaram todos os protocolos de segurança, distanciamento de 1,5 m, utilização de álcool em gel e máscaras, sendo realizadas tanto na feira do agricultor quanto em suas residências.

Esse contexto e rigorosidade do protocolo de segurança, foram entrevistados 3 (três) das/os agricultoras/agricultores e a coordenadora da Cáritas. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e organizadas em temáticas, de forma a potencializar os sentidos presentes nos discursos. Assim, organizou-se a análise a partir de três eixos temáticos: Princípios e processos formativos vivenciados pelos agricultores famílias; o processo de organização e sentidos produzidos na feira sobre a constituição identitária do agricultor familiar.

3 PRINCÍPIOS E PROCESSOS FORMATIVOS PROMOVIDOS PELA CÁRITAS BRAGANTINA À AGRICULTURA FAMILIAR

A Cáritas brasileira foi criada em 12 de novembro de 1956, na 3ª Assembleia da Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), presidida pelo Clérigo Dom Helder Câmara. Ela faz parte da rede Internacional das Cáritas, Confederação Internacional de Caridade Católica, composta de 162 organizações de assistências, desenvolvimento e serviço social presentes em 200 países e territórios com sede em Roma. A referida instituição é reconhecida como de utilidade pública federal, o que demarca uma relação entre Igreja Católica e o Estado. Entretanto, vale salientar que juridicamente, a Cáritas não é a instituição Igreja Católica, e sim um dos seus organismos (FORTE, 2008).

Na Amazônia Bragantina, a Cáritas foi implantada, em 2005, a partir das ações promovidas pelas Pastorais Sociais da Igreja Católica que desencadearam a organização de voluntários militantes adeptos aos movimentos sociais. Segundo a coordenação da Cáritas Bragantina, o Padre Nelson Magalhães foi o visionário nessa implantação. Ele implementou, inicialmente, trabalhos sociais voltados para os *catadores do lixo*, sobretudo com práticas educativas de alfabetização, criação da cooperativa de catadores de materiais recicláveis e, posteriormente, expandindo-se para outros setores populares, entre eles, as/os agricultoras/agricultores.

No caso das ações desenvolvidas junto as/aos agricultoras/agricultores, foco deste estudo, verificou-se que envolveu vários projetos para a agricultura local relacionados tanto a qualificação da produção (que levou a consolidação do selo de qualidade da farinha de Bragança⁵) quanto à formação que envolveu questões relacionadas a gestão, produção e ao próprio processo de organização da feira da agricultura e constituição identitária das/os agricultoras/agricultores.

⁵ O Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) publicou em 18.05.2021, na *Revista de Propriedade Industrial*, o registro Indicação de Procedência (IP), referente ao produto paraense. A Indicação Geográfica (IG) Farinha de Mandioca de Bragança está delimitada nos municípios paraenses de Augusto Corrêa, Bragança, Santa Luzia do Pará, Tracuateua e Viseu.

Ações que se instituíram a partir de inúmeras articulações e participações das/os agricultoras/agricultores nas discussões junto às instituições, sobretudo no que tange a partilhar da realidade da cadeia produtiva, realizada pelas/os agricultoras/agricultores da região. A Coordenação da Cáritas informa que a “[...] Cáritas dispõe de formação. Por exemplo, fortalecimento da Agricultura Familiar, organização de feiras. Esses debates, a gente estuda! Têm formações! Inclusive, teve um período que teve uma semana de formação para os voluntários pra compreender os grandes projetos pensados pra Amazônia” (informação verbal⁶).

Em consonância, a concepção de mobilização popular, social e cidadã, assumida pelas Cáritas, onde as práticas de ativação política das camadas populares precisam ser realizadas de forma autônoma pelos movimentos e organizações sociais (ANDRADE, 2010). A constituição dos debates, propostos pela Cáritas em Bragança, foi pautada nas relações horizontalizadas, primando pelo diálogo participativo e possibilitando as agriculturas e aos agricultores, historicamente, invisibilizados e silenciados, o debate sobre políticas públicas, produção e gestão e principalmente potencializando os seus protagonismos.

Ressalta-se nas palavras da coordenadora que a organização atua junto as agriculturas e aos agricultores, desenvolvendo processos educativos diferenciados, pautados nos princípios cristãos e voltados a formação de “grupos solidários de produção” e os projetos de desenvolvimento em consonância ao Bem Viver e as relações entre agricultores, territórios e as suas territorialidades:

A nossa formação se dá em ambientes não-escolares. A nossa formação se dá no campo da economia popular solidária, da organização, da sustentabilidade. Os temas da Campanha da Fraternidade – geralmente vai alguém da Cáritas para participar e depois se tornar multiplicador [...] A gente estuda também sobre a questão do território,

⁶ COORDENAÇÃO DA CÁRITAS, 2020.

das territorialidades, sobre as lutas. A gente estuda, inclusive, sobre elaboração de projetos, essa relação do Bem Viver. (informação verbal⁷).

Pautados nos princípios propostos no Marco Referencial da Cáritas Brasileira⁸ (2012 a 2020, p. 17): “Defesa e promoção da vida para a construção do bem viver; Protagonismo das pessoas em situação de vulnerabilidade, de risco e/ ou exclusão social”, os processos formativos da Cáritas de Bragança ancoram-se em princípios basilares, preconizados pelo próprio Concílio do Vaticano II e as Conferências Episcopais de Puebla (1969) e Medellín (1979) que propõem ver a realidade analiticamente, no sentido de julgá-la e agir para transformá-la: *ver, julgar e agir*. Nessa direção, o processo formativo dos agricultores familiares oportunizado pela Cáritas, tem um potencial pedagógico em que cada agricultor e agricultora partilham saberes, auxiliando na reflexão de suas práticas e realidades, visando compreender os projetos pensados para Amazônia e o fortalecimento da Agricultura Familiar.

Nessa lógica da formação os objetivos dos encontros formativos, muitas vezes em caráter de eventos do agricultor (exemplo do Festival da Mandioca, 2009 - momento em que se consolidou a ideia da construção da feira do agricultor), tem o intuito de impulsionar o desenvolvimento do campo, principalmente da Amazônia bragantina e o fortalecimento do agricultor familiar, articulados à valorização da mulher e do homem do campo e aos saberes agroecológicos e sustentáveis.

A ideia defendida pela coordenadora é que o processo formativo potencialize o crescimento dos agricultores como cidadãos, de modo que os atores participantes envolvam-se em um processo em que saiam fortalecidas suas capacidades para a ação individual e coletiva. Ressalta-se que não se trata de uma educação para a adoção de tecnologias transferidas por agentes e/ou técnicos que sabem e ensino que deve ser feito, mas de processos que permitam desenvolver os conhecimentos e ter acesso

⁷ COORDENAÇÃO DA CÁRITAS, 2020.

⁸ Disponível em: <https://caritas.org.br/>. Acesso em: 30 mar. 2018.

à informações suficientes que potencialize decisões conscientes entre alternativas possíveis, a partir da compreensão de sua própria realidade e das estruturas de dominação porque se vêm afetados.

Como destaca Freire (1983, p. 8-9),

[...] processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (Grifos do autor).

Assim, os temas dos encontros são escolhidos no sentido de potencializar o agir, movidos por uma moral e ética da cooperação, autogestão, autonomia, ecológica, sustentável e solidária.

Os encontros são introduzidos por meio de místicas, movimentos simbólicos que segundo Souza 2007, aproxima as agricultoras e os agricultores familiares dos princípios políticos da economia solidária e sustentável, ao mesmo tempo em que promove valores articulados à cultura aos movimentos populares. A mística destaca-se nessas ações comunicativas, realizando uma leitura da luta pela terra que busca reativar a esperança para com a transformação social, conforme foto que segue:

Imagem 1 – Formação política ministrada pela Cáritas



Fonte: Acervo fotográfico de Cáritas Diocesana de Bragança (2021).

- A mística retrata sobre objetos da terra, saberes ancestrais (passados de geração em geração), produtos e modos de produzir que fazem resistência e coadunam com o princípio de refletir sua própria realidade com a finalidade de combater e superar os preconceitos, discriminações, explorações, opressões e disfunções do sistema socioeconômico capitalista;

- Os encontros formativos são marcados pelas partilhas e sistematizações de experiências: o registro sistematizado dos conhecimentos e das experiências realizadas em terreno em processos de visitas, passaram a ser um processo indispensável, tanto para facilitar sua socialização entre os membros de cada grupo quanto para futuras avaliações.

Desse modo, o conjunto de iniciativas de organização e de mobilização das agricultoras e dos agricultores em Bragança, apresentam-se como prática política pedagógica, para além de aspectos assistencialistas, marcados pelo caráter humanista cristã em busca processos formativos mais emancipatórios. Partem da compreensão da agricultora e agricultor como sujeitas/os de ação e

reflexão, na visão feireana (1983, p. 19) de *admirador* do mundo, o que implica dizer: “seres da atividade que são capazes de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, sujeitos capazes de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele”.

Por isso, depreende-se que o processo de formação, proposto pela Cáritas em Bragança, envolve, sobretudo, formação política e cidadã, pautada tanto na participação das/dos sujeitos quanto na formação de valores ecológicos e sustentáveis, diálogos que voltam-se para reflexões sobre a produção, a gestão e o trabalho com ênfase na diversificação, na preservação dos recursos naturais e na qualidade de vida, utiliza o trabalho assalariado complementar e precisa de decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevistos do processo produtivo e as variações do mercado, conforme os discursos das/os agricultoras/es familiares:

[...] A Cáritas deu a prática de venda dos produtos e nos levou em outros lugares para troca de saber. Por exemplo, já fomos em Capanema em formação. Esse canteiro aqui foi uma ideia de Capanema. Eu vi que dava certo, fiz aqui e deu. Assim como já veio gente aqui de outra localidade. Aí se faz parceria. (informação verbal⁹).

[...] A Cáritas fez cursos para casa de farinha, manipulação de alimentos. Então, tudo são coisas preparativas para **melhoriação do agricultor, da família, estrutura melhor**. Nós escolhemos cursos que há necessidade na área. Por exemplo, aqui nós pedimos para horticultura. Aqui, geralmente não se trabalha com horta. Então pedimos um curso que falasse de horta pra gente começar a produzir folhagem. (informação verbal¹⁰).

Assevera-se que essas/es agricultoras/es que participam de processos formativos, proporcionados pela Cáritas Bragantina, pautam diversos

⁹ Adilson, 2020.

¹⁰ Márcia, 2020.

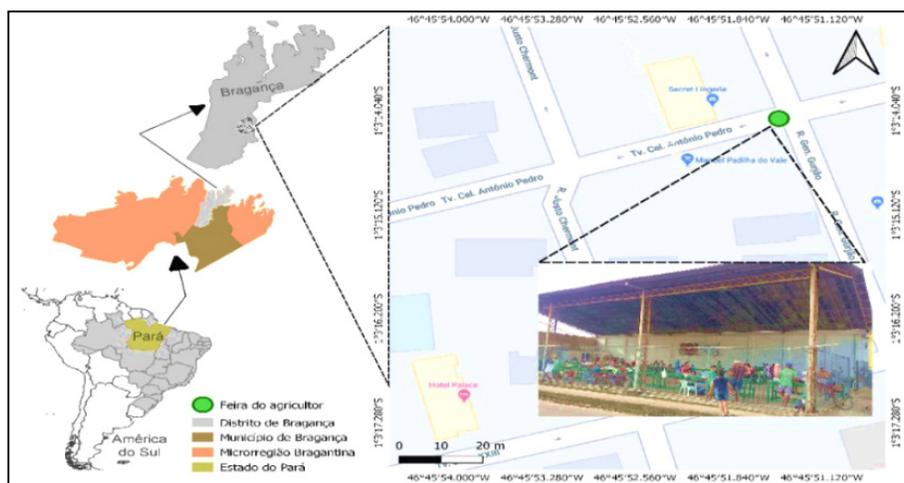
princípios que buscam a construção de um projeto de sociedade justa, solidária, sustentável que visam:

- a valorização da agricultura familiar e da qualidade de vida de todos os atores da cadeia (do produtor ao consumidor);
- a defesa ambiental, os produtores realizam manejo ecológico da produção de acordo com os recursos naturais disponíveis com o mínimo de impacto na natureza e em sua biodiversidade;
- desenvolvimento econômico solidário, tem como base estimular uma comercialização justa e solidária; e por último
- respeito cultural: valoriza o conhecimento e a experiência de cada agricultora/agricultor e a cultura local.

Esses princípios, constituídos nos processos formativos da Cáritas bragantina, foram materializados na tessitura e organização da feira da agricultora/do agricultor no município de Bragança-Pa.

4 TESSITURA ORGANIZACIONAL DA FEIRA DA AGRICULTORA/AGRICULTOR FAMILIAR DE BRAGANÇA

Imagem 2 – Mapa da localização da Feira da Agricultura Familiar, Município de Bragança-PA, Brasil.



Fonte: Acervo do autor.

Com 12 anos de existência, a Feira da Agricultura Familiar foi idealizada em meios aos processos formativos da agricultora/do agricultor, promovidos pela Cáritas Bragantina, sendo criada nesse movimento mobilização e formação das agricultoras/dos agricultores.

Hodiernamente, a feira da agricultora/do agricultor familiar está localizada no mesmo endereço desde sua fundação, em 2009. Situa-se no centro comercial do município de Bragança, funciona somente aos sábados, no horário das 5h às 11h30m.

Vale ressaltar que a Feira da Agricultora e Agricultor Familiar de Bragança, lugar de fala das agricultoras/dos agricultores familiares entrevistados, tem um Regimento Interno próprio e uma comissão organizadora, funcionando com apoio das entidades: Cáritas Diocesana, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bragança (REGIMENTO ..., 2015).

A feira funciona com a exposição e a venda de produtos exclusivamente, de agricultores e agricultoras familiares que residem em área rural – até o momento, são 37 famílias cadastradas. É possível elencar algumas dessas localidades bragantinas: Tauari, Vila Urupiuna, Cearazinho, Jararaca, Engenho, Região do Montenegro, Pimenteira, Vila que Era, Camutá, Genipau-Açu, e ainda representantes do município vizinho, como Nova Olinda – Augusto Corrêa/PA.

Estruturalmente, o espaço é um galpão com cobertura, com bancas nas quais os produtos são expostos e comercializados. Conforme o Art. 4º, regimento interno, as bancas têm tamanho padrão de 1.30m x70m, com 80 cm de altura (tamanho, cor, fechamento). Cada família cadastrada tem direito a usar somente uma banca, exceto as famílias da área de alimentação. A feira dispõe de agricultores familiares que comercializam, por meio da venda de café da manhã, produtos exclusivamente produzidos pela agricultura familiar, como: a tapioca recheada com coco ralado, ovos de galinha caipira, doce de leite caseiro, dentre outros – além do café, manufaturado pelos próprios agricultores, com o acréscimo de erva doce a gosto, assim como o leite *in natura*.

Além dos produtos citados, é notória a variedade de outros produtos comercializados aos sábados. Dentre os principais gêneros trazidos, estão: derivados da mandioca (farinha comum e lavada, tapioca, goma, tucupi); frutas (açai, maracujá, banana, limão, laranja, melancia, coco verde e seco), hortaliças, cheiro verde, óleos (coco, andiroba); polpas de fruta; café; paçoca de castanha; cará; feijão; pimenta fresca e salgada; galinha caipira; porco; ostra; ovos de galinha caipira; plantas medicinais; paneiro; tipiti. Essa diversificação é um dos objetivos exposto no Regimento Interno da Feira da Agricultura Familiar – Bragança/PA, que traz suas finalidades no Artigo 1º e, em seu inciso III, enfatiza que “Incentivar a diversificação da produção” (REGIMENTO INTERNO, 2015, p. 6).

Efetivamente, é obrigatório o uso de acessórios para higiene e proteção no manuseio de alimentos, assim como a manutenção das bancas limpas e forradas, é fundamental para garantir a qualidade do produto. Além disso, o grupo deve providenciar a limpeza do local antes e depois da feira, tais exigências também são regras estabelecidas para a organização e funcionamento da feira:

Art.5º- Os agricultores/feirantes deverão apresentar-se à feira com a higienização exigida pela circunstância, devendo vestir, além da camisa padrão, bonés e avental ou jalecos, em casos necessários. E ainda as embalagens e recipientes utilizados deverão estar em perfeitas condições de higiene, de acordo com as normas da vigilância sanitária e serviços de inspeção municipal. (REGIMENTO..., 2015, p. 10).

Conforme as/os agricultoras/es entrevistados, a feira é o principal local de vendas de produtos orgânicos de Bragança, uma vez que oferecem periodicamente aos consumidores o acesso a produtos alimentícios orgânicos com sustentabilidade ambiental.

[...] A coordenação da feira pede muito. Tipo assim: gente, quem faz farinha, quem tem roça, por favor, **não usem veneno!** Sempre eles falam isso pra gente. O

veneno traz muito danos pra gente. Jamais vamos fazer uma coisa dessa. (informação verbal¹¹).

[...] Minha produção é orgânica, a gente não usa veneno, porque causa muitos problemas. Às vezes, naquela hora, a gente não sente nada, mas depois causa alguns problemas. (informação verbal¹²).

Ao relacionar essa prática de produção citada com o inciso IV do Artigo 1º, “incentivar a produção orgânica, combatendo o uso de agrotóxicos, herbicidas, inseticidas e outros” (REGIMENTO..., 2015, p. 6), evidencia-se a preocupação com a qualidade dos produtos e conhecimento dos riscos ao utilizar agrotóxicos e similares. Outra regra seguida entre as agricultoras/os agricultores que comercializam na feira é que seus produtos não sejam negociados com atravessadores.

[...] Hoje em dia, a gente vende direto. Não vamos mais pra a outra feira ficar com nossos produtos jogados esperando os atravessador *dá preço*. (informação verbal¹³).

Tal ação está, novamente, em consonância com o Regimento Interno da Feira da Agricultura Familiar, que valida essa medida das/dos agricultoras/es no Artigo 1º e no inciso primeiro: “Proporcionar a comercialização da produção direta ao consumidor” (REGIMENTO..., 2015, p. 6). Com isso, busca-se um preço mais justo, tanto para o produtor quanto para o consumidor, segundo a Comissão Organizadora da Feira, os preços estabelecidos entre os agricultores familiares que comercializam na feira deve ser 20% mais barato do que o comércio local.

“A feira não é somente um espaço de comercialização de produtos”

Por entender que o processo formativo ocorre tanto nas formações quanto na própria organização da feira da abricultora/do agricultor, os sentidos

¹¹ Sônia, 2020.

¹² Adilson, 2020.

¹³ Adilson, 2020.

construídos pelas agricultoras e agricultores familiares sobre a própria feira estão relacionadas a um contexto rico de saberes, significados, crenças que constitui o processo identitário da/o agricultora/agricultor familiar,

[...] Fizemos sacrifícios pra hoje está naquela feira, aquela feira tem uma história muito difícil. Se for buscar o passado até polícia já colocou nós pra correr de lá, agora nós insistimo, nós ainda estamos insistindo e nós queremos levar esse papel pra outros, principalmente nossos filhos! (informação verbal¹⁴).

Os discursos referenciam que a feira da/o agricultora/agricultor muito mais que um espaço de comercialização, significa um território identitário que caracteriza um coletivo de sujeitos, construído por suas lutas e resistências. Nesse nexos, resistir e persistir por meio da feira, desde sua lógica de produção e comercialização, compreende de forma evidente o querer continuar a reproduzir-se social e economicamente na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, por meio do “que” e “como” produzem, serem exemplos de persistência para outros agricultores da região, principalmente para seus filhos.

Segundo Pereira, Brito e Pereira (2017), nas feiras das agricultoras e dos agricultores familiares, há movimentação de produtos, pessoas, informações e cultura em uma dinâmica muito peculiar, que permite não apenas as relações comerciais, mas também a socialização, articulação política e o compartilhamento da cultura. *A feira não é somente um espaço de comercialização de produtos* e o ser agricultora/agricultor familiar está muito além da simples prática de *plantar e depois vender na feira*. O que implica considerar que ser /agricultora agricultor familiar e ser associada/o à feira da/o agricultora/agricultor implica em condutas éticas do produzir e do comercializar.

Assim, na lógica da organização da feira do agricultor esta contribui e fortalece a identidade da agricultora e do agricultor familiar, torna-se um *espaço de formação* em prol do desenvolvimento da agricultora familiar de

¹⁴ Marcia, 2020.

Bragança. A expressão *melhoriação* (*descrita acima*), citada pela agricultora em virtude do recebimento de formações organizadas pela Cáritas, em tese, torna-se sinônimo de valorização. Essa valorização mensura que esses sujeitos ganham consciência política e identitária, a partir de representações educativas que fortalecem suas identidades como agricultores.

De fato, essa expressão traduz satisfação com o processo e o resultado que eles vêm obtendo em suas vidas, além de estarem adquirindo novos conhecimentos e técnicas que, constantemente, fortalecem as vendas organizadas e o aumento da renda familiar e, com isso, sentem-se empoderados e pertencentes à sociedade – o que torna perceptível que esses sentimentos auxiliam na forma desses sujeitos representarem-se como agricultoras/agricultores familiares.

Outrossim, é demonstrado pelas/os agricultoras/agricultores outro aspecto relevante sobre a feira: o incentivo, a valorização da família e a celebração da vida.

A feira oportuniza o agricultor trazer seu produto. Isso faz que ele se **valorize**. É forma de **incentivar** ele. Faz a **valorização** da família, envolve todo mundo. O pessoal traz as crianças, traz os irmãos para estar comercializando. Então, é **incentivar** a produzir, com a ideia de fazer que o campo se torne atrativo e as famílias vivam com qualidade de vida. (informação verbal¹⁵).

Paralelamente, a essas concepções de valorização e anseios em tornar o campo mais atrativo, configura-se um elo de confiança, sentimento de pertencimento, entre as agricultoras/os agricultores e a feira. De fato, não trata-se de qualquer lugar, e sim, de um espaço de sentidos e significados, que faz a/o agricultora/agricultor perceber seu valor enquanto trabalhador da terra, visto que estima pela família, incentiva a produção no campo tornando-o mais atrativo e orienta-os sobre o cuidado com vida. Ou seja,

¹⁵ Carlos, 2020, grifos nossos.

os conhecimentos empíricos e as formações na atuação do cotidiano que acontecem na Feira da Agricultora/do Agricultor Familiar de Bragança tornam-se *práxis* pedagógica e atribuem valores solidários e agroecológicos aos produtos comercializados nestes espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sobre os processos formativos das trabalhadoras e dos trabalhadores agrícolas e sua relação com a Feira da Agricultora/do Agricultor Familiar na Amazônia Bragantina permitem que seja possível afirmar o entrelaçamento entre os três eixos temáticos do estudo em voga:

No eixo um (1) – **Os Processos formativos articulados pelas Cáritas com as trabalhadoras e os trabalhadores agrícolas apresentaram os seguintes aspectos:**

Há uma preocupação com a qualificação da produção para melhorar e diversificar a qualidade dos produtos das/os agricultoras/agricultores;

- Existe uma formação dos trabalhadores no âmbito da gestão, produção e ao próprio processo de organização da feira da agricultora e do agricultor;

- A formação acontece por meio de cursos e capacitação com os seguintes princípios:

- o o fortalecimento da Agricultura Familiar;
- o o incentivo de práticas de ativação política das camadas populares; relações horizontalizadas primando pelo diálogo participativo;
- o o protagonismo e a valorização das/os agricultoras/agricultores familiares;
- o os princípios cristãos voltados aos grupos solidários para o bem viver e projetos de desenvolvimento sustentável;
- o o exercício do ver-julgar e agir sobre toda e qualquer forma de pessoas em situação de vulnerabilidade, de risco e/ ou exclusão social;
- o saberes agroecológicos e sustentáveis; saberes da ancestralidade usados por meio de místicas nos encontros.

No eixo dois (2) – **Nos Processos de organização de agricultores familiares identificou-se:**

- Os marcos legais e operacionais indicando o uso de acessórios para higiene e proteção no manuseio de alimentos por parte das/os agricultoras/agricultores;
- Não usar veneno nos alimentos;
- O processo de organização ocorre em meio a Resistência em relação ao atravessador, no sentido de obter um preço mais justo, tanto para o produtor quanto para o consumidor.

No eixo três (3) – **Os processos constituidores dos sentidos e significados das/dos agricultoras/agricultores familiares sobre os processos formativos e da organização da feira na Amazônia bragantina:**

- são marcados pelas histórias de lutas, r-existência da agricultura familiar tanto na feira quanto pela formação para diversificação de seus produtos;
- a feira da agricultora/do agricultor é representada como um território identitário que ultrapassa o sentido apenas das práticas de comercialização;
- o ato de plantar e vender estão associadas as práticas culturais de condutas éticas sustentáveis do exercício de produzir e de comercializar.

Nessa direção, considera-se ainda que os diferentes espaços e tempos em que ocorre a formação e a organização das/os agricultora/do agricultor familiares, reafirmam-se as práticas educativas coletivas em seus diferentes momentos, apoiados em processos dialógicos. Ressalta-se que refletir esses processos formativos, seus sujeitos e seus significados, permite reavaliar, descobrir e conferir que os sentidos e as experiências aqui tratadas, podem ressignificar, ampliar o fluxo da história, os sentidos do conhecimento, das compreensões e das relações sociais, efetuando também a ampliação do reconhecimento das lutas e, principalmente, das lutas por reconhecimento da/o agricultora/agricultor familiar na Amazônia bragantina.

Assim, a Cáritas e a feira da/o agricultora/agricultor trazem como significado e sentido territórios e práticas de formação, de valorização, de interação entre as/os agricultora/agricultor; de visibilidade para a cultura agrícola e sustentável orgânica na Amazônia bragantina, que há mais de 15 anos marcam em sua história, os processos formativos e a organização das/os agricultoras/agricultores, mobilizando diversos saberes e práticas para o fortalecimento e construção das identidades desses trabalhadores familiares na Amazônia bragantina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C. **Uma travessia aprendente: trajetórias e desafios que marcam a transformação do trabalho pedagógico da cáritas brasileira em uma pedagogia da participação popular.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós -Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FORTE, J. P. S. **A igreja dos homens: o trabalho dos agentes de Cáritas para o desenvolvimento da economia popular solidária no Ceará.** 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, amazônias.** São Paulo: Contexto, 2015.

LEVIS, C. *et al.* **How people domesticated Amazonian forests,** 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fevo.2017.00171/full>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LIMA, K. N.; PONTES FILHO, R. P. Agricultura Familiar no Contexto Socioambiental Amazônico. **Revista direitos sociais e políticas públicas**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p.283-306, fev. 2020.

MARTINS, J. de S. **Não há terra para plantar neste verão**. O Cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, V. G; BRITO, T. P.; PEREIRA, S. B. A feira-livre como importante mercado para a agricultura familiar em Conceição do Mato Dentro (MG). **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 10, ed. 20, p. 67-68, dez. 2017.

BRAGANÇA (MUNICÍPIO). **Regimento Interno da Feira**. Bragança: Prefeitura Municipal, 2015.

PAIVA, V. Introdução. *In*: PAIVA, V. (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p.15-60.

SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. **Comunicação e cultura subalterna: o papel da mística no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Acessado em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0372-3.pdf>.

CAPÍTULO 12

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E A EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO EM RONDÔNIA

Silmar Oliveira dos Santos¹

Marilsa Miranda de Souza²

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa realizada como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia³. A pesquisa foi realizada com a utilização do método do materialismo histórico-dialético tendo como fonte de dados a pesquisa documental.

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Servidora Técnica da educação básica no município de Rolim de Moura-RO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-UNIR). E-mail: silmaroliveirasantos@hotmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Pós-Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP; Professora do Departamento de Ciências da Educação do Campus José Ribeiro Filho-Porto Velho-RO e do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE/UNIR na linha de pesquisa Gestão e Política Educacional. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-UNIR). E-mail: Marilsa.miranda@unir.br

³ Dissertação defendida em 2018 por Silmar Oliveira dos Santos, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marilsa Miranda de Souza com o título *Questão agrária e o fechamento das escolas do campo em Rolim de Moura- RO*.

Inicialmente, apresentamos o processo de colonização de Rondônia, com ênfase para a colonização dirigida pelo governo militar, que visava diminuir as tensões sociais do centro-sul do país e “amansar”⁴ as terras amazônicas para o grande capital, discutimos a problemática gerada pela concentração fundiária e a expansão do agronegócio em Rondônia, ressaltando o avanço da pecuária extensiva e da produção da soja, contexto que tem impulsionado os conflitos agrários em Rondônia.

A Educação do campo no Estado de Rondônia está estritamente relacionado com o processo de colonização realizado pelo regime militar, período em que foram criadas a maior parte das escolas do campo. A partir da década de 1990 ocorreu um acelerado processo de fechamento das escolas como uma estratégia para o esvaziamento populacional do campo, deixando-o livre para a agropecuária e a monocultura extensiva.

O artigo apresentará dados da realidade da educação em Rondônia, onde mais se fechou escolas do campo nos anos de 1990 e 2000 com um índice de 70,14% do total. Mas, a situação da educação do campo se torna ainda mais grave com a implementação do Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) que, além de contribuir para o fechamento de escolas, apresenta uma educação precária aos camponeses.

2. COLONIZAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA: “AMANSAR” A TERRA PARA O CAPITAL

A ocupação de Rondônia tem como características a concentração de terras, a dominação do capital nacional e internacional, a devastação ambiental e a violência contra os povos do campo e da floresta (SOUZA, 2006). O processo de ocupação de Rondônia iniciou-se desde o período colonial em que a região era explorada em busca de especiarias, recursos primários como o ouro

⁴ O termo amansar foi utilizado por Carneiro (2008) para explicitar uma das funções dos migrantes que se destinavam para Rondônia em busca de terra durante a colonização dirigida. Amansar a terra representa o trabalho dos migrantes para preparar a floresta, desmatando, enfrentando a malária, entrando em conflito com os povos nativos, ou seja, preparar a terra para os latifundiários.

e diamante, que tinham por finalidade o comércio europeu. Posteriormente, no final do século XIX, o aumento da demanda da borracha por parte do mercado externo, propiciou um considerável ciclo migratório para a região amazônica, com a finalidade da exploração do látex, conhecido como primeiro ciclo da borracha⁵. Durante a segunda guerra mundial, com a impossibilidade de os Estados Unidos importarem borracha da Malásia, é estimulado o segundo ciclo da borracha⁶, contexto que propiciou mais um ciclo migratório para a região amazônica e, conseqüentemente, para Rondônia.

Em 1958, foram descobertos os primeiros aluviões de cassiterita em Rondônia, fato que deu início ao extrativismo mineral sob o regime de garimpo. Essa atividade induziu um fluxo de migrantes oriundos de diversos Estados brasileiros, contexto denominado de ciclo da cassiterita. A extração da cassiterita através do garimpo perdurou até o início da década de 1970, quando o presidente do governo militar Emílio Garrastazu Médici, por meio da Portaria nº195 de 31/3/1971 proibiu a extração pelos garimpeiros e propiciou a exploração do minério por parte dos grandes grupos econômicos nacionais e internacionais.

O Estado brasileiro, a partir da década de 1950, deu grande ênfase ao processo de modernização do campo. Modernização essa que visava somente firmar a conjuntura de dominação imperialista, pois investiu-se na modernização da produção por meio da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas, visando a exportação e incentivando cultivos altamente capitalizados e que demandavam de tecnologias como o arroz, trigo, cana-de-açúcar e a soja, fato que foi significativo para a expropriação da população do campo.

⁵ O primeiro ciclo da borracha teve seu auge entre 1879 e 1912, ele foi um momento da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração de látex da seringueira e comercialização da borracha. Teve o seu centro na região amazônica, e proporcionou expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais, sociais, arquitetônicas, principalmente nos estados, Amazonas, Rondônia e Pará.

⁶ Com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a extração do látex da região amazônica brasileira ganha uma sobrevida que dura de 1942 a 1945, período denominado segundo ciclo da borracha, nesse período fica demonstrado a submissão brasileira ao capital internacional, quando o governo brasileiro assina acordos com os Estados Unidos, para concessão de empréstimos e ajuda no aparato militar e em troca se compromete a desenvolver estratégias para aumentar a produção de borracha, assim como, a venda da produção a preço fixo para o país norte-americano.

De acordo com Mesquita (2011), o processo de modernização do campo contou com a participação de grupos transnacionais norte-americanos, a exemplo o Grupo Rockefeller, que tinham como desígnio o impulsionamento da comercialização, por meio do desenvolvimento de pesquisa para o melhoramento genético de sementes e do incentivo para o uso de equipamentos/maquinários nas lavouras. Juntamente com a ação dos referidos grupos propagava-se um processo ideológico que visava mudanças dos hábitos alimentares da população brasileira, com a substituição do uso de produtos como a farinha derivada da mandioca e do milho pela farinha de trigo, da mesma forma que a banha de porco por óleo de soja e margarinas, sendo essa uma estratégia para ganhar mercado consumidor interno. Da mesma forma, os produtores brasileiros foram incentivados ao uso de fertilizantes, agrotóxicos, técnicas de melhoramento e correção de solo, máquinas agrícolas como estratégia para garantir mercado consumidor para os Estados Unidos, que produzia implementos e equipamentos agrícolas.

A expansão da monocultura ocasionou a expropriação da população camponesa. Diante da falta de terra e de condições de trabalho os camponeses se organizam e ganha amplitude a luta pela terra. Destacam-se nessas lutas, as Ligas Camponesas, que entre as décadas de 1940 a 1960 organizavam a luta dos camponeses sem terra, pequenos proprietários, rendeiros, moradores e trabalhadores assalariados rurais contra o latifúndio. Esse avanço promovido pelas Ligas trouxe preocupação para as oligarquias latifundiárias do país, assim como para as potências dominantes mundiais. A luta de classe ganhava contornos profundos com o avanço da organização dos camponeses tornando-se parte da luta geral do proletariado pela conquista do poder.

O processo de modernização do campo nas regiões Sul e Sudeste gerou um grande contingente de camponeses expropriados e muitos conflitos no campo, impulsionando o regime militar a implantar a colonização dirigida da região amazônica como política de reforma agrária, propagandeando que seria “uma terra sem homens para homens sem-terra” (OLIVEIRA, 2007, p.122). Era incentivada a colonização a partir da concepção de “vazio demográfico” na

Amazônia, quando na verdade existiam milhares de indígenas, quilombolas e soldados da borracha. Com a colonização dirigida a população indígena foi a que mais sofreu. Vários povos indígenas foram dizimados nesse processo.

Os reais objetivos da colonização dirigida era aliviar as tensões sociais no campo, expulsando para a Amazônia o imenso contingente de camponeses pobres de todas as regiões do País, especialmente do sul e sudeste. Dentro deste contexto, o Território Federal de Rondônia é destacado como uma das principais alternativas do processo de colonização. A transformação de Rondônia em Estado se deu devido ao agravamento dos problemas decorrentes do grande fluxo de imigrantes, sobretudo a partir da década de 1970 com a implantação dos Projetos Integrados de Colonização⁷ - PICs.

Conforme análise de Soares (2017), o processo de colonização dirigida em Rondônia corroborou para o abrandamento das tensões sociais da parte Sul do país, e também contribuiu para a utilização do migrante na preparação da terra. Uma parte dos migrantes que já eram expropriados de outras regiões foi usada para trabalhar a terra, derrubando, organizando estradas e pontes, enfrentando os povos nativos. O Estado de Rondônia recebeu grande proporção dos migrantes que se dirigiram para a região amazônica, de acordo com (COY, 1988, p.172) as regiões de procedência dos migrantes, por ordem de importância (entre 1979 e 1984) são: Paraná (30% dos migrantes), Mato Grosso (16%), o Estado de São Paulo (9%), Mato Grosso do Sul (8%), Espírito Santo (7%) e Minas Gerais (7%).

De acordo com Oliveira (1993), o capital internacional, por meio do Banco Mundial, intervém em Rondônia desde a década de 1970, quando por meio do Programa POLONOROESTE foram destinados recursos para a pavimentação da rodovia BR 364. Essa rodovia teve uma importância estratégica para o governo militar, auxiliando na implantação do Programa

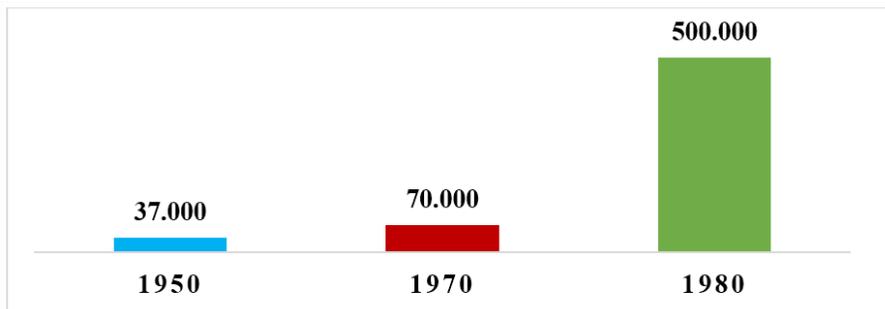
⁷ Os Projetos Integrados de Colonização (PICs) foram políticas desenvolvidas pelo Estado durante o governo militar que visavam a colonização da região amazônica no início da década de 1970. Amparado no discurso da Segurança Nacional o governo militar empreendeu ações e políticas destinadas a ocupar e desenvolver economicamente a região amazônica.

de Integração Nacional – PIN e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos projetos de colonização oficiais. Silva (2017, p. 160) apresenta as intenções do Banco Mundial com o financiamento de programas em Rondônia:

A ação do Banco Mundial ao mesmo tempo em que abria para exploração de grandes grupos econômicos as riquezas naturais presentes no Estado de Rondônia visava, ainda, diminuir as tensões sociais que aumentavam no sul e sudeste do país tendo em vista o processo de concentração de terras ocasionado pela mecanização com a revolução verde impulsionada pelos Estados Unidos. (SILVA, 2017, p. 160).

A partir da década de 1970 o processo de ocupação de Rondônia teve um salto gigantesco, conforme o gráfico abaixo que demonstra o quantitativo de habitantes da região.

Gráfico 1 - Crescimento da população de Rondônia



Fonte: Elaborado pela autora, com dados extraídos de Perdigão; Basségio (1992, p.164).

A população de Rondônia que em 1950 era de aproximadamente 37.000 habitantes, aumentou para 500.000 habitantes em 1980. Este grande aumento, em tão curto tempo, se deu devida a implantação de projetos de colonização dirigida pelo governo militar a partir de 1970, que tinha em suas entrelinhas a finalidade de controle do território amazônico pelo imperialismo e o abrandamento dos conflitos e problemas agrários que estavam acontecendo nas demais regiões do país.

Segundo Mesquita (2011, p. 40) houve dois tipos de seguimentos migratórios que se dirigiram para Rondônia. O primeiro era composto por trabalhadores marginalizados e expropriados, principalmente das regiões Sul e Sudeste, devido ao processo de modernização da agricultura nessas regiões. O segundo segmento era composto por empresários bem-sucedidos em busca da expansão de suas riquezas por meio da aquisição/ocupação de terras em Rondônia.

O INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária foi o coordenador da política agrária e responsável pela colonização dirigida em Rondônia, tendo em vista os projetos de colonização empregados na região. Foram criados em Rondônia, cinco Projetos Integrados de Colonização – PIC conforme tabela 1, a seguir.

Tabela 1- Relação dos Projetos Integrados de Colonização – PIC em Rondônia

Projeto	Região atual	Superfície/ha	Ano de Criação	Famílias assentadas
PIC Ouro Preto	Ouro Preto	512.585	1970	5.162
PIC Sidney Girão	Guajará-Mirim	60.000	1971	638
PIC Ji-Paraná	Cacoal/Rolim de Moura	486.137	1972	4.756
PIC Paulo Assis Ribeiro	Vilhena/Corumbiara	293.580	1973	3.353
PIC Padre A. Rohl	Jaru	407.219	1975	3.786

Fonte: Elaborada pela autora, utilizando dados e informações de Mesquista (2011) e Perdigão; Bassegio (1992).

Os PICs favoreceram o aumento da migração e o surgimento de diversos núcleos populacionais que futuramente se tornaram cidades. Conforme Perdigão e Bassegio (1992, p. 78) num segundo momento da atuação do INCRA foram criados os Projetos de Assentamento Dirigido – PAD. Eles se diferenciavam dos PICs que eram lotes maiores, entre 100 a 250 ha, pois os migrantes que os recebiam tinham melhores condições econômicas e acesso ao crédito e o Governo tinha apenas o compromisso na locação e abertura de um conjunto restrito de estradas. Em Rondônia foram criados os PADs Burareiro e Marechal Dutra.

Tendo em vista o excessivo número de migrantes em busca de terra em Rondônia, o INCRA foi forçado a criar os Projetos de Assentamentos – PAs. Mesquita (2011, p. 55) retrata que os PAs foram criados como consequência da exclusão dos camponeses migrantes dos projetos oficiais. A criação dos PAs é a prova que o INCRA não deu conta da demanda, gerando um contingente de camponeses sem terra. Foram criados entre 1981 e 2001 o quantitativo de 112 PAs.

[...] os migrantes foram incluídos num processo de deslocamento arbitrário que previa empurrar para o Norte as tensões sociais resultantes dos conflitos agrários no Sul e Sudeste do país. Quase todos desprovidos de recursos, dependentes quase que totalmente da assistência do governo federal, os migrantes sulistas adentraram a floresta a partir de clareiras abertas pelas grandes estradas e rodovias federais e instalaram-se em glebas e lotes nos quais o acesso só era possível através das picadas abertas precariamente no meio da floresta. (OLIVEIRA, 2016, p. 97).

O movimento migratório, conforme Dal Maso (1990, p. 50), é determinado pela relação capitalista que expropria o campesinato: “Sem condições de sobrevivência, os grupos expropriados se colocam em movimento”. O processo de ocupação de Rondônia, promovido pelo Plano de Integração Nacional visava legitimar e administrar o processo de expropriação e expulsão dos camponeses que o próprio capitalismo estava gerando em outras regiões do país, mas que também nesse território se consolidava na mais aguda concentração de terras.

3. A QUESTÃO AGRÁRIA EM RONDÔNIA: CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA E A EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO

A questão agrária em Rondônia é caracterizada pela concentração de terras decorrente do processo de colonização dirigida empreendida pelo regime militar. A maior parte das terras do Estado foi destinada ao grande

capital, visando expandir principalmente a produção agropecuária em larga escala. O processo de colonização incentivada pelo regime militar foi basilar na estruturação fundiária do Estado de Rondônia, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

A partir da década de 1970, a quantidade de estabelecimentos agropecuários cresceu vertiginosamente, alcançando um aumento de 1.130% correspondente ao período da colonização dirigida até o ano de 2006. Conforme Costa Silva (2016, p. 11), “[...]houve uma ampla substituição da massa florestal por áreas agrícolas, cuja paisagem geográfica foi modificada pelo desmatamento e pelo parcelamento da terra em grandes, médias e pequenas propriedades centradas na produção agropecuária”. Com relação a distribuição dos estabelecimentos agropecuários por tipo (tamanho) da propriedade, temos a seguinte demonstração na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Distribuição dos estabelecimentos agropecuários de Rondônia.

Tipo de propriedade	Percentual em relação ao número de estabelecimentos	Percentual em relação a área ocupada
Até 100 hectares	81%	26%
De 100 a 1.000 hectares	18%	39%
Acima de 1.000 hectares	1%	35%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos de Costa Silva (2018, p. 471).

A organização fundiária é constituída em sua maioria por pequenas propriedades, que, no entanto, ocupam a menor área. Costa Silva (2018, p. 471) salienta que ao se verificar “as médias das propriedades nos estratos de até 100, de 100 a 1.000, e acima de 1.000 hectares, respectivamente, tem-se as seguintes correspondências: 32, 217 e 2.627 hectares, ou seja, a diferença da grande propriedade é de 82 vezes para a pequena propriedade”. Juntamente com os dados expostos, a Comissão Pastoral da Terra de Rondônia (2011, p. 01) acrescenta que no Estado “ $\frac{3}{4}$ partes da terra agrícola está nas mãos de menos de 300 grandes proprietários”. Essa é a representação da estruturação agrária de Rondônia demarcada pela concentração de terras.

Bolsonaro e seu governo militar declaram e fornecem subsídios econômicos para a expansão do latifúndio, do agronegócio, da mineração e garimpos ilegais, da invasão de terras indígenas e de áreas de conservação ambiental, além da legalização de terras públicas griladas da União pelos latifundiários. Realizam a mais brutal repressão à luta pela terra, criminalizando os movimentos, a exemplo da operação “Paz no Campo” na Amazônia em que camponeses são presos, torturados, assassinados pela polícia, caracterizando-se um verdadeiro terrorismo de Estado. Os episódios de violência no campo nunca foram tão altos e os números são os maiores dos últimos 35 anos, conforme o Relatório de Violência no Campo da Comissão Pastoral de Terra - CPT (2020).

Com base no contexto da concentração fundiária juntamente com o incentivo à agropecuária, principalmente a empresarial, foi formado o espaço rural do Estado de Rondônia, que nas últimas décadas tem acirrado sua base econômica maiormente no setor do agronegócio, principalmente da pecuária de corte e a soja (OLIVEIRA, 2016).

A expansão do agronegócio da soja na dinâmica territorial agrária de Rondônia foi impulsionada a partir de meados da década de 1990 com a inauguração da Hidrovia Madeira-Amazonas (HMA), que permitiu o fluxo de grãos de Rondônia e oeste do Mato Grosso para os portos de Grupos hegemônicos do agronegócio, como o da Amaggi em Itacoatiara (AM) e da Cargill em Santarém (PA).

Ao permitir o transporte fluvial entre os municípios de Porto Velho (RO) à Itacoatiara (AM), no trecho de 1.015 km, e à Santarém (PA), no trecho de 1.603 km, este sistema de engenharia possibilitou a produção, a expansão e a circulação de uma mercadoria globalizada nas bordas da floresta amazônica, ou seja, a produção de soja em Rondônia e no noroeste do Mato Grosso [...], aumentando a competitividade, principalmente, das *tradings*⁸ Amaggi e Cargill na competição intercapitalista global. (COSTA SILVA, 2015, p. 13).

⁸ *Tradings* são empresas comerciais que atuam como intermediárias entre empresas fabricantes e empresas compradoras, em operações de exportação ou de importação.

A construção da hidrovía transformou Rondônia num novo eixo de circulação de mercadorias destinada ao mercado global, especialmente a soja. Essa conjuntura gera o aumento da demanda por terra, o que resulta na submissão dos pequenos e médios camponeses para a venda de suas terras, fato que corrobora para a ampliação da monocultura e do latifúndio e, conseqüentemente, para o esvaziamento do campo.

O desenvolvimento do agronegócio tem relações estreitas com os interesses do Banco Mundial, pois o agronegócio fomenta a mercantilização da terra, modifica as relações de trabalho no campo, inclusive modifica a configuração geográfica da região onde se expande. Rondônia já apresenta mudanças na configuração geográfica em razão da expansão do agronegócio da soja, a começar pela parte Sul do Estado, onde de acordo com Costa Silva (2015) já é possível constatar alguns impactos dessa nova demanda, a exemplo o decréscimo da população rural, a expansão da monocultura e o deslocamento geográfico do rebanho bovino para outras regiões, inclusive regiões de preservação ambiental e de florestas.

Atualmente, as duas principais atividades econômicas desenvolvidas no Estado de Rondônia estão estritamente relacionadas ao agronegócio: a produção de soja e a pecuária, atividades estas que demandam pouca mão e obra e que requerem uma grande extensão de terra, fatores que somados à grilagem de terras públicas tem impulsionado os conflitos agrários em Rondônia.

Em Rondônia, os conflitos agrários estão conexos ao avanço desenfreado do agronegócio, haja vista que a expansão do agronegócio suscita a concentração fundiária, a destruição da natureza, o desrespeito aos povos nativos da região e a violência no campo. Da mesma forma, o agronegócio interfere no processo de fechamento de escolas.

O agronegócio vem se consubstanciando como um dos fatores mais marcantes para o fechamento de escolas. Ele se constitui como uma rede de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesinato

uma inserção subalterna. Logo se tem todo um território para atender à grande produção capitalista que se alimenta, acima de tudo, das relações imateriais constituídas pelas relações de expropriações impostas aos trabalhadores rurais e a expulsão do camponês de seu território. (SOUZA *et al.*, 2016, p. 8).

A consolidação do agronegócio em Rondônia tem por objetivo a desocupação do campo e, dessa forma, utilizam-se das mais diversas estratégias. No setor educacional, implanta-se políticas públicas que propiciam o fechamento de escolas do campo, pois sem escola no campo a maior parte dos camponeses migram para as cidades, onde amargarão o desemprego e a violência urbana, contribuindo ainda mais para o aumento dos problemas sociais.

4. O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM RONDÔNIA

Embora tenha ocorrido muitas lutas no âmbito dos movimentos sociais do campo em defesa da educação dos camponeses e implementação de algumas políticas públicas, desde a década de 1990 as escolas do campo vêm sendo fechadas em todo o país, como parte do projeto dos organismos internacionais em esvaziar o campo para a expansão do agronegócio. Banco Mundial orientou e financiou o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)⁹ lançado pelo Ministério da Educação no ano de 1997. Conforme Souza (2010, p. 201), “[...]o FUNDESCOLA financiou a centralização ou nucleação das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc.” A autora afirma que uma das ações do FUNDESCOLA é o Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), com o objetivo de financiar a construção de escolas polos ou nucleadas em todos os municípios do país. “As escolas multisseriadas foram desativadas e

⁹ Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. Essas políticas fazem parte do conjunto das ações definidas a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, e sua operacionalização se deu após o processo de descentralização.

aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos. Desde então, as crianças são transportadas a longas distâncias em ônibus precários, também financiados em parte por programas do Banco Mundial” (SOUZA, 2010, p. 201). Para a autora “[...]foi um verdadeiro cavalo de Tróia, pois, como podemos ver, o repasse de recursos pelo MEC, provenientes dos programas financiados pelo Banco Mundial, é irrisório frente à demanda de transporte existente nos municípios” (SOUZA, 2010, p. 206). As principais consequências dessa política de fechamento de escolas são o analfabetismo e a evasão. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD (2017) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades.

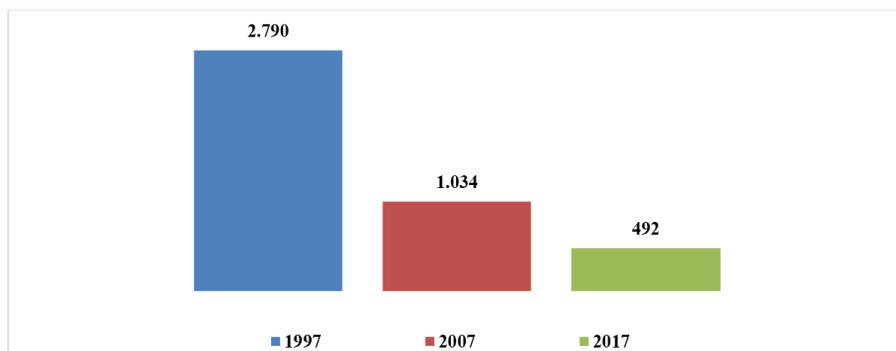
Dados do Instituto Nacional de Pesquisas INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas no Brasil quase 80 mil escolas no campo, especialmente as escolas multisseriadas (onde há mais de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental simultaneamente em sala com apenas um professor).

O estabelecimento da Educação no Estado de Rondônia está estritamente relacionado com o processo de colonização realizado pelo regime militar, conforme Carneiro (2008) para atrair os migrantes para a região amazônica, era propagandeado terras férteis e subsídios governamentais. Dentre esses subsídios, a Educação. No entanto essa questão ficou somente nas propagandas, pois, o foco principal do governo era a colonização. Consequente a isso, a instalação das primeiras escolas se deu por iniciativas dos camponeses e não por iniciativa do Estado. A comunidade construía as escolas e pressionava o poder público para a contratação de professor e manutenção da escola. Nesse contexto foram construídas milhares de escolas multisseriadas para a oferta do ensino primário (1ª a 4ª série).

Enquanto era necessário que os migrantes desbravassem as terras para o capital, manter as escolas no campo era uma saída. No entanto, a partir do início da expansão do agronegócio no Estado, fechar escolas do campo

tornou-se uma estratégia para o esvaziamento do campo, pois, é de interesse da hegemonia capitalista um campo sem gente, sem escola, livre para o agronegócio e a monocultura (Ver dados no gráfico 2, a seguir).

Gráfico 2 - Fechamento das escolas do campo em Rondônia



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos das Sinopses Estatística da Educação Básica – (INEP, 2018).

Conforme expresso no gráfico anterior, no ano de 1997 havia em Rondônia um total de 2.790 escola do campo, vinte anos depois constata-se a existência de apenas 492 escolas, ou seja, foram fechadas no período apresentado um total de 2.298 escolas do campo.

Rondônia liderou o ranking dos Estados que mais fechou escolas do campo entre os anos de 2000 a 2011 (Quadro 3), justamente um período onde se desenvolveu no Estado a política de nucleação/polarização das escolas do campo. Sob o discurso de contenção de gastos e da melhoria da qualidade do ensino ofertado, aliado as ocorrências de conflitos agrários no Estado, a maioria dos municípios rondonienses investiram na nucleação/polarização, política que teve como consequência o fechamento de escolas do campo localizadas nas comunidades rurais e a destinação de recursos públicos para o transporte escolar.

Tabela 3 - Ranking dos Estados com a maior porcentagem de escolas do campo fechadas (de 2000 a 2011)

Estado	%
Rondônia	70,14%
Goiás	66,01%
Tocantins	57,64%
Ceará	54,35%
Santa Catarina	54,12%
Rio Grande do Sul	51,76%
Paraná	47,98%
Mato Grosso	47,67%
Espírito Santo	45,28%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Fernandes e Nicolielo (2012).

Com o fechamento das escolas do campo da maior parte dos municípios, os alunos passaram a ser transportados para as escolas polos ou para as escolas da cidade. É frequente os problemas com o transporte escolar, que é interrompido pelos mais diversos motivos, prejudicando a oferta regular de aula para os alunos camponeses e ribeirinhos que ficam muitos meses sem aulas (SOARES, 2021).

Na maior parte dos municípios de Rondônia as escolas do campo que funcionavam próximas as comunidades foram fechadas e os alunos passaram a ser transportados para escolas polos e até mesmo para escolas urbanas. Até mesmo as escolas polos correm risco de serem fechadas. Uma dessas políticas é o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC).

5. O PROJETO ENSINO MÉDIO COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA (EMMTEC) E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RONDÔNIA

O EMMTEC é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), inicialmente em conjunto com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Na atualidade, o Programa tem

parceria com empresa privada para transmissão das aulas. Foi estabelecido por meio da Portaria Nº 680/2016-GAB/Seduc, de 08/03/2016 nas escolas da rede pública estadual de ensino. Em 2016 começou a transmissão das aulas do programa em todo o Estado.

Conforme Soares (2021, p. 196), o programa apresenta precarização do ensino e do trabalho docente, além de aspectos relacionados à privatização da educação pública com a efetivação de contratos terceirizados com empresas privadas. O autor confirmou na pesquisa que:

[...] os equipamentos adquiridos pela SEDUC são de péssima qualidade, são obsoletos e estão em sua maioria inutilizados; que as aulas não estão sendo transmitidas ao vivo, tendo que os professores presenciais buscarem as gravações (videoaulas) no *pen drive* na CRE; que a internet não funciona na escola; que a maior parte dos alunos não possuem internet em casa; que os alunos levam as aulas no *pen drive*; que a maioria dos notebooks dos alunos estão com defeito e não mais funcionam; que os alunos não se concentram nas aulas; que a interação dos alunos com os professores ministrantes não existe; que os professores presenciais são os mediadores para a solução das dúvidas dos alunos por meio de WhatsApp ou o que eles chamam de chatzap, entre outros graves problemas.

Também para Souza, Rocha e Soares (2018, p. 121), o EMMTEC não foi implantado somente como “política de democratização da educação às populações que habitam locais de difícil acesso à educação escolar, mas como política de redução de gastos do estado com a educação pública”. Os autores salientam que “em algumas escolas, como nas comunidades ribeirinhas do Rio Madeira, diante da falta de estrutura, as aulas estão sendo repassadas via *pendrive*. A situação é ironizada pelas comunidades como “pedagogia do *pen drive*”. (SOUZA; ROCHA; SOARES, 2018, P. 125). Um agravante do EMMTEC é a péssima qualidade do ensino ofertado aos jovens camponeses,

com conteúdos padronizados e homogêneos, que não possibilitam a apropriação dos conhecimentos científicos, além de não respeitar a identidade cultural das populações do campo.

O Emmtec é a naturalização da exclusão e da péssima qualidade de ensino oferecido aos filhos dos trabalhadores da cidade, do campo e da floresta, justificado na ideologia do empreendedorismo. O Emmtec vem promovendo formas precarizadas de formação para as classes populares, para o trabalho precário e flexível e uma certificação que não corresponde qualitativamente aos padrões de conhecimentos científicos necessários ao pleno desenvolvimento intelectual da juventude rondoniense. (SOUZA; ROCHA; SOARES, 2018, p. 125).

A oferta de uma formação precária para a classe trabalhadora faz parte dos interesses da hegemonia capitalista. Conforme Kuenzer (2007, p. 1170-1171), “[...]a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola.” Vejamos a explicação da autora:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005, p.15).

Para a autora, é uma inclusão aparente “que apenas conferem certificação vazia”. Se democratiza a certificação, mas não se democratiza o conhecimento científico para os trabalhadores, que só tem acesso aos rudimentos do saber-fazer para o exercício do trabalho, cada vez mais precário e explorado.

Além da falta de qualidade já apontada por Souza, Rocha e Soares, (2018, p. 121), Soares (2021), Germano (2017) afirma que além de ser um ensino precário, a implantação do EMMTEC tem gerado a redução de turmas do Ensino Médio no campo e na cidade, apresentando dessa forma, indícios de que contribuirá para elevar ainda mais os índices de fechamento de escolas do campo em Rondônia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização de Rondônia, especialmente a colonização dirigida pelo governo militar, foi uma demanda do grande capital que resultou em concentração fundiária, expansão do agronegócio e agravamento da questão agrária. A expansão do latifúndio vem impulsionando os conflitos agrários e o fechamento das escolas do campo nos últimos anos. O fechamento das escolas do campo é uma política de esvaziamento do campo em favor do agronegócio, construída no âmbito das orientações do Banco Mundial. Os dados demonstram um grave processo de fechamento de escolas do campo no Estado e a precarização do ensino por meio de mediação tecnológica.

Em Rondônia a execução de políticas educacionais destinadas a Educação do Campo segue a lógica da minimização dos custos, ora pelo processo de nucleação das escolas, seguido do fechamento das escolas multisseriadas, ora pela implantação de projetos de educação a distância e exemplo do EMMTEC.

Diante dessa realidade, o que resta aos camponeses é a resistência. Muitas escolas só estão funcionando ainda hoje no campo rondoniense devido à pressão da comunidade escolar e dos movimentos sociais do campo. Conforme a LBD

no seu capítulo II, artigo 28, a educação do campo deve ser organizada a partir das peculiaridades da zona rural e de cada região, com metodologia apropriada, currículo específico e adequação do calendário construído a partir das condições climáticas e à natureza do trabalho no campo. Mas o direito a construção de uma proposta educativa voltada aos interesses dos camponeses só pode ser concretizado numa escola do e no campo vinculada aos processos produtivos e sociais, especialmente à luta pela terra, no contexto de avanço do latifúndio e do agronegócio, que de forma cada vez mais violenta destrói a vida e a natureza.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Neri de Paula. **Educação em Rolim de Moura: das iniciativas privadas às ações públicas (1975-1983)**. 2008, 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DE RONDÔNIA. **8,5 milhões de alqueires de Rondônia improdutivos**. 2011. Disponível em: <<http://cptrondonia.blogspot.com.br/2011/06/16-milhoes-de-alqueires-derondonia.html>> Acesso em: 22 maio 2017.

COY, Martin. Desenvolvimento regional na periferia amazônica: organização do espaço, conflitos de interesses e programas de planejamento dentro de uma região de “fronteira” – O caso de Rondônia. In: AUBERTIN, C. (Org.). **Fronteiras**. Brasília: Universidade de Brasília, 1988. p.167- 194.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins (Paris) Revista franco-brasileira de geografia**, v. 23, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/9949>. Acesso em: 13 de mai. 2019.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Conflitos agrários e acesso à terra em Rondônia. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 1, 2018, p. 461-479. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n1/2179-8966-rdp-9-1-461.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2019.

COSTA SILVA, Ricardo Gilson da. Política de regularização fundiária em Rondônia: limitações do programa terra legal e expectativas socioterritoriais. **Confins (Paris) Revista franco-brasileira de geografia**, v. 29, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/11541>. Acesso em: 13 mai. 2019.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2016**.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo – Brasil 2018**. Goiânia, CPT, 2020.

DAL MASO, Mansueto. **Política de colonização e colonização da política**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

FERNANDES, Elisângela; NICOLIELO, Bruna. Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa? **Revista Nova Escola**. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2851/por-que-no-campo-osalunos-estudam-tao-longe-de-casa>. Acesso em: 16 mai. 2019.

GERMANO, Marcilei Serafim. **Educação com mediação tecnológica - EMMTEC: reestruturação à mercantilização do Ensino Médio em Rondônia**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da

Educação Básica. Brasília: **Inep**, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 09 mar. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD (2017) Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 13 jun. de 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, 2002. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

MESQUITA, Helena Angélica de. **A luta pela terra no país do latifúndio: o massacre de Corumbiara/Rondônia. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC/UFG**, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: Labur Edições**. 2007.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Dinâmicas migratórias na Amazônia contemporânea**. São Carlos: Editora Scienza, 2016.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos. Rondônia: a trajetória da ilusão.** São Paulo: Loyola, 1992.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia.** 2017. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2017.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **Na trilha do formigueiro: os cacaieiros e a luta pela terra no contexto da formação histórica do município de Rolim de Moura (1976- 1986).** 2017. Dissertação (Programa de Pósgraduação em História e Estudos Culturais) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SOARES, Filipe Miranda. **Ensino Médio mediado por tecnologias em escolas de comunidades ribeirinhas do município de Porto VelhoRO.** 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

SOUZA, Francilane Eulália de et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA nº 103.** Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Capitalismo, questão agrária e meio ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis.** 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2006.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.**

2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda de; ROCHA, Neidiele Bratlieri da;
SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Privatização e precarização do Ensino Médio em Rondônia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 22, p. 115-127, jan/ jun. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/807/pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Marilândia Martins de Almeida Machado¹

Clarides Henrich de Barba²

Elenice Cristina da Rocha³

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (2018), graduada em Pedagogia pela FIAR (2011), Especialista em Psicopedagogia Institucional (FIAR, 2012), Especialização em “Coordenação Pedagógica” (UNIR, 2015). Atua como Coordenadora Pedagógica na Escola de ensino Fundamental e Médio “Ricardo Cantanhede” (Ariquemes, RO), Participante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no Contexto Amazônico, Egressa do Programa de Mestrado acadêmico em Educação, PPGE/UNIR. E-mail: marilandiamachado@educ.ro.gov.br CV <http://lattes.cnpq.br/0227538042963694>

² Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011), Professor Associado IV da Universidade Federal de Rondônia, no Curso de Graduação e Mestrado em Filosofia, Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e no Mestrado Acadêmico em Educação. Pesquisador em Educação Ambiental, Ética e cultura amazônica, Políticas Públicas em Educação Ambiental. Orienta pesquisas em Educação ambiental e Ambientalização Curricular. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no Contexto Amazônico, localizado na Universidade Federal de Rondônia. E-mail: clarides@unir.br CV: <http://lattes.cnpq.br/4572407003327880>

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (2016), Graduada em Letras pela FIAR (2011), Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (1999), Especialista em Língua Portuguesa, vice-diretora Geral das Faculdades Associadas de Ariquemes –FAAR, Professora de Língua Portuguesa na Escola de Ensino fundamental e Médio “Anísio Teixeira”, Ariquemes, Coordenou os cursos de Ensino A distância na Faculdade de Educação e Meio Ambiente –FAEMA, Participante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no Contexto Amazônico. Egressa do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, PPGE/UNIR. E-mail: elenice@faar.edu.br CV: <http://lattes.cnpq.br/0172368655137318>

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a crise ambiental é uma situação alarmante, principalmente a partir das últimas décadas do século XX. Seu agravamento está correlacionado ao aquecimento global, a falta de chuvas em algumas regiões e o excesso delas em outras, a diminuição de água potável para consumo humano, mudanças climáticas repentinas, extinção de animais e plantas, aumento das queimadas, aumento gradativo do lixo doméstico e industrial, são algumas causas relacionadas a degradação ambiental. Assim, apesar do Brasil ser mundialmente reconhecido como um país possuidor de grandes riquezas ambientais, o povo brasileiro tem sofrido com a incidência de inúmeras catástrofes ambientais que desvelam a crise ambiental no país, o que neste aspecto, é possível evidenciar problemas ambientais em todas as regiões brasileiras (HOGAN, 2007).

As questões ambientais têm sido pauta de várias agendas políticas a nível nacional e mundial, pois, as mudanças climáticas vem trazendo consequências negativas para o mundo todo, desta maneira, a Educação Ambiental torna-se imprescindível no contexto social. Por isso, a educação escolar enquanto responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado ao ser humano, ganha um papel de destaque na construção de saberes e práticas ambientais dentro de uma perspectiva crítica, firmando-se desta forma no campo de luta pela consciência ambiental crítica dos alunos e professores, superando seu caráter fragmentado e garantindo a oferta de um ensino que proporcione o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, um desenvolvimento ético, social, político, cultural e ambiental (SAVIANI, 1999, SORRENTINO, 2005).

Partimos do entendimento de que as políticas públicas de Educação Ambiental surgem em virtude dos problemas ocasionados pela exploração desenfreada do homem com a natureza, mas que, em vários momentos serve como veículo reprodutor dos paradigmas dominantes. Essas contradições existentes no viés das políticas governamentais evidenciam necessidade de um posicionamento crítico que questione os paradigmas do discurso neoliberal diante da crise ambiental (SORRENTINO, 2005).

Em uma abordagem sobre Educação Ambiental é preciso considerar que vivemos em uma sociedade marcada pelo paradigma da classe dominante, como por exemplo, a busca pela homogeneização da sociedade, o fortalecimento da individualidade, o aumento da desigualdade, incentivo ao consumismo exacerbado e outras situações que contribuem para que os detentores do capital continuem no controle da sociedade. Diante do atual modo de produção capitalista, a Educação Ambiental pode ser considerada como uma práxis que colabora para a transformação da sociedade marcada pela disparidade social entre os povos.

Nos últimos anos, a cidade de Ariquemes, local desta pesquisa, vem passando por grandes transformações que interferem direta e indiretamente nas questões ambientais local. Algumas mudanças estão relacionadas a expansão do Agronegócio, como o cultivo de grãos (soja, arroz e milho), produção de peixes em cativeiro e criação de bovinos, conseqüentemente, isso altera não só a paisagem local, como também seus meios de produção. Outra questão refere-se aos altos índices de queimadas em propriedades urbanas e rurais, pois, apesar de inúmeras campanhas em relação a proibição, problemas e perigos ocasionados pelo fogo e a fumaça, no período de estiagem essa realidade torna-se cotidiana no espaço territorial do município.

As situações elencadas sobre Ariquemes foram elementos fundamentais que subsidiaram o interesse de pesquisa sobre Educação Ambiental em Escolas do município. Isso se deve ao fato de que esta pesquisa compreende a interdisciplinaridade como um caminho significativo para o desenvolvimento de práticas ambientais, contribuindo para uma conscientização ampla do sujeito, fazendo-o sair da sua zona de conforto através da apreensão de que a crise ambiental ao qual a sociedade vem enfrentando nas últimas décadas não se resume apenas às ações naturais, mas, principalmente da relação/apoderação do homem sobre a natureza (TOZONI-REIS, 2004).

Tendo como objetivo identificar como são desenvolvidas as práticas de Educação Ambiental, bem como verificar como a interdisciplinaridade é realizada

no contexto educativo das Escolas investigadas, desenvolvemos uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, com enfoque metodológico do materialismo histórico-dialético que busca uma compreensão complexa da realidade tendo o compromisso de investigar as ideologias dominantes, demonstrando as contradições existentes nas instituições sociais, entre elas a Escola.

A coleta de dados foi realizada em três escolas de Ariquemes, a saber, Escola Estadual de Ensino Fundamental “Albina Marció Sordi”, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Anísio Teixeira” e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cora Coralina” com doze professores em que foram utilizadas entrevistas individuais semiestruturada cujo principal benefício foi trazer informações imediatas das informações desejadas com os sujeitos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A escolha das referidas Escolas ocorreu pelo fato de que as mesmas se localizam próximas a espaços de grande influência ambiental no município e por realizarem um trabalho diferenciado em.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação no sentido de ser uma prática democratizadora precisa acompanhar os avanços oferecidos pela modernidade contemporânea, proporcionando ao indivíduo uma compreensão crítica sobre todas as informações que são despejadas diariamente no meio social pelos meios de comunicação de massa, uma vez que, “Educação pressupõe liberdade de pensamento, direito à dúvida sistemática, que é um dos motores do conhecimento” (LEROY; PACHECO, 2006, p. 38).

Partindo desta perspectiva, o principal desafio da educação contemporânea é superar o seu caráter fragmentado e garantir a oferta de um ensino que proporcione o desenvolvimento integral do aluno que, contemple as relações de cunho social, político, ético, social, cultural, ambiental, características básicas de uma educação emancipadora.

A esse respeito, Saviani (1999, p. 33-34) considera que “[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de reprodução de tipo capitalista”, uma vez que, reproduz os interesses da burguesia fundamentando-se no aumento da concentração de riquezas nas mãos de poucos mediante a exploração do trabalho humano.

No século XXI, essa realidade da educação torna-se cada vez mais evidente, pois, o mundo atual é altamente dependente dos recursos tecnológicos, tanto para os meios de produção como também para utilidades domésticas, saúde, lazer e meio ambiente.

A crise da modernidade está condicionada a relação homem-natureza, em que o desenvolvimento social e econômico em escala mundial relaciona-se diretamente com a crise ambiental, sendo um processo histórico no qual o ser humano em busca de mais acumulação explora cada vez mais os recursos naturais, transformando a natureza em mercadoria. É partindo desse pressuposto que a Educação Ambiental não pode ser desvinculada do processo educativo da sociedade de um modo geral.

Assim, concordamos com a seguinte definição proposta por Layrargues (2004, p. 66):

[...] educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção, etc.

Desta maneira, acredita-se que a Educação Ambiental é indissociável da história da humanidade, porquanto, a “crise ambiental tem relação direta e profunda com o desenvolvimento social e econômico” (TOZONI-REIS, 2004, p. 20). Por conseguinte, a Educação Ambiental deve ser compreendida por meio das relações sociais, pois, só assim será possível o resgate do sentido histórico que resultou a essa crise ambiental na modernidade.

Partindo dessa perspectiva, o documento apresenta uma relação entre homem e o trabalho. Contudo, no capitalismo a relação sociedade-natureza se apresenta de maneira alienada, desintegrada e predatória, por isso, Tozoni-Reis (2004, p. 40) afirma que “a crise ambiental, em suas raízes históricas, coloca, além da exploração da natureza pelos seres humanos, também e principalmente, a exploração dos homens pelos homens”, portanto, o trabalho é a base dessa relação uma vez que fundamenta-se na atividade vital consciente do homem.

A Educação Ambiental enquanto um processo educativo voltado a ordem política, social, cultural e econômica, conforme afirma Loureiro (2003, p. 48):

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu a sua prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem biológica do ambiente, incapaz de discutir questões político-sociais e princípios teóricos básicos da Educação.

Essa compreensão puramente naturalizada ou ecológica precisa ser superada, de modo que a Educação Ambiental seja valorizada por seus aspectos diversos, isto, não significa que não perceba seu vínculo com o “natural”, mas, que apreenda as questões ambientais por uma perspectiva natural, social e cultural, ou seja, que possibilite um conhecimento socioambiental (CARVALHO, 2012).

Assim, entende-se que a educação ambiental é muito ampla não podendo ser compreendida unicamente como uma ferramenta resolutiva de problemas e que corresponda somente para a gestão do meio ambiente, por isso, torna-se necessário uma visão complexa de meio ambiente identificando por meio de uma prática educativa abrangente transitando nos múltiplos saberes.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A Educação Ambiental deve permear o currículo escolar de todas as modalidades e etapas da Educação Básica cuja abordagem deve atender os objetivos específicos da Educação com o desenvolvimento de práticas permanentes que atribuam significados e percepções críticas aos sujeitos, conforme afirma Tozoni-Reis (2004, p. 147):

Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão e apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. [...] a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente.

As práticas educativas requerem um comprometimento do educador durante o processo de contextualização e prática de Educação Ambiental, superando assim a generalização do assunto por meio de atividades simplistas através de compreensões de cunho ecológico que não contribuem para superação do senso comum do indivíduo.

Para a inserção de uma Educação Ambiental Crítica na Escola, é extremamente importante que os educadores sejam “[...] capazes não somente de identificar e interpretar os múltiplos conflitos e dimensões da sociedade, mas de fazer com que os estudantes também desenvolvam essa habilidade” (GUIMARÃES, 2012, p. 110). Isso conseqüentemente, possibilitará a formação de cidadãos conscientes e com aprendizagens significativas que poderão fluir

em ações transformadoras interferindo decisivamente na sua própria realidade, acredita-se que esse é caminho para a superação entre a teoria e a prática na Educação Ambiental.

As práticas de Educação Ambiental devem transcender a meros projetos esporádicos, que não possuem sequência ou que não seja exequível na vida do aluno cujas atividades necessitam fazer parte da realidade do cotidiano escolar, levando o aluno a uma compreensão da relação da natureza com os processos históricos, culturais, sociais e econômicos da sociedade:

Deste modo, partindo dessa perspectiva que pensamos na Educação Ambiental pela totalidade pautando-se na concepção de que a melhor maneira para uma abordagem do assunto no âmbito escolas ocorre mediante ao desenvolvimento de uma prática mediada pela interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade surge como um processo que integra várias disciplinas e campos de conhecimento em busca de superações de paradigmas da sociedade moderna em que as práticas educativas buscam desenvolver o conhecimento por meio da interação entre as disciplinas (MORALES, 2012).

No entanto, observa-se que o conhecimento ainda é reduzido pelos saberes disciplinares, e a visão do conjunto torna-se no mínimo reduzida, desarticulada no ato de ensinar e de aprender, causando uma separação por áreas fechadas ou especializadas nesse ou naquele assunto, como exemplifica Carvalho (2012, p. 131):

[...] o professor de Geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização; o professor de Biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural, e assim por diante.

Diante desse contexto, a reformulação dos modos de organização em que ocorre o conhecimento na sociedade moderna torna-se atualmente

o principal desafio educacional. Porquanto, isso não significa que os saberes específicos da cada área sejam desconsiderados, mas pelo contrário, os mais diversos saberes são utilizados de maneira que supere seu caráter dualista por área de conhecimento e pela disjunção entre teoria e prática, esclarecendo que “A meta não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas” (CARVALHO, 2012, p. 121).

A união entre a teoria e prática pela interdisciplinaridade possibilita a ampliação e reformulação do conhecimento, implicando transcender os saberes no isolamento das disciplinas, de tal modo que, estabeleça vínculos entre elas exigindo uma nova organização e não o desaparecimento das mesmas. Partindo dessa premissa a interdisciplinaridade é o principal aporte conceitual para a superação da definição estritamente ecológica da Educação Ambiental (TOZONI-REIS, 2004).

Deste modo, é preciso ter consciência de que a dimensão da Educação Ambiental não possibilita sua limitação a apenas um ou outro campo do conhecimento. Por exemplo, diante de grandes problemas relacionados ao aquecimento global, poluição dos rios, diminuição da água potável entre outros recorrentes no cotidiano da sociedade, várias pesquisas são realizadas para compreender os riscos oriundos desses problemas ambientais. Os grupos de pesquisadores são os mais diversos possíveis, e num trabalho coletivo buscam encontrar respostas para compreender determinada situação, ao passo que, a interdisciplinaridade torna-se imprescindível (CARVALHO, 2012).

No entanto, não se pode desconsiderar que a interdisciplinaridade se tornou um modismo na área educacional nas últimas décadas e conseqüentemente sendo reduzida a práticas pluralísticas, uma prática insignificante sem atribuições de perspectiva crítica sendo utilizada muitas vezes para legitimação dos interesses capitalistas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade parte da compreensão de que ela em si não se resume a meros trabalhos realizados em parceria pura e simples entre as variadas áreas do saber.

A produção do conhecimento não acontece de forma neutra, pois, as relações em que mesmo se afirma não são, entende-se que apenas contemplar a Educação Ambiental em várias disciplinas não garante que a interdisciplinaridade esteja realmente acontecendo, pois, a prática interdisciplinar deve proporcionar o conhecimento pela totalidade e não de maneira isolada, ou seja, um movimento conjunto da soma das partes com o todo constituindo-se um outro patamar, pautado na composição histórica da realidade (CAVALARI, BARBA, 2018).

A interdisciplinaridade é o caminho proposto na Educação Ambiental, pois, possibilita a realização de um trabalho educativo de maneira que contemple conteúdos que possam discutir as questões referentes aos problemas ambientais, sociais e econômicos, estabelecendo relações que aproximem o debate entre homem, a sociedade e a natureza.

4. A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS

Apesar de compreendermos o enfoque interdisciplinar como necessário para a inserção da Educação Ambiental na escola, sabemos que são muitas as dificuldades para que esta se constitua numa prática eficaz na apreensão da problemática complexa que se insere a temática ambiental. Entre os fatores básicos destacamos: visão ingênua de interdisciplinaridade, carência de pessoal qualificado, falta de espaço/horário para integração e interação dos educadores, acúmulos de trabalhos, metodologias ineficazes somado a falta de material e suporte pedagógico para o professor, enfim, a própria organização da escola não permite que a interdisciplinaridade se torne uma prática real e significativa no espaço educativo (CARVALHO, 2012).

Nas falas dos professores sobre interdisciplinaridade e Educação Ambiental é possível constatar algumas visões ingênuas sobre o assunto, além de identificar algumas situações que impedem que o professor realmente consiga desenvolver um trabalho por meio de um trabalho coletivo, conforme podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Interdisciplinaridade na Educação Ambiental no olhar dos Professores

Sujeitos	Falas Correspondentes
P1	Eu trabalho com o tema “Saúde e Educação na Escola”, e quando a gente trabalha o cuidar do corpo e ajudar o outro, a gente trabalha tudo. Houve resistência dos pais em aceitar que uma professora de Língua Portuguesa abordasse esse assunto, pois eles queriam aqueles conteúdos “sujeito e predicado”, por exemplo. Pouco a pouco mostrei a eles que aquelas nomenclaturas da disciplina estavam inseridas no projeto, porém, de forma diferenciada. E que o trabalho era importante para atingir outros objetivos que ultrapassam essas formalidades, como se comportar, como se alimentar melhor e saber escolher aquilo que é melhor para seu bem-estar. Essa prática envolve a interdisciplinaridade e geralmente acontece em forma de projetos.
P2	O pouco trabalho que acontece sobre o meio ambiente aqui na Escola é o pessoal do PIBID que desenvolve, não vejo nada de interdisciplinar.
P3	Não compreendo muito bem essa questão de interdisciplinaridade. Não sei responder se existe ou não a interdisciplinaridade na Escola.
P4	A gente tem vários projetos aqui na Escola sobre a limpeza do ambiente e o que isso pode influenciar no ambiente lá de fora. Tem uma horta aqui na Escola onde a gente troca experiências com eles. Mas interdisciplinar?!!!! Acho que a Biofeira ⁴ é interdisciplinar porque envolve todas as turmas e praticamente todos os professores, é um projeto muito bom e já está na 4ª edição.
P5	A interdisciplinaridade é interessante, tenho um exemplo, estou trabalhando com EA em arte, vamos trabalhar as formas de se expressar arte como: poesia, arquitetura, fotografia, etc. Nas atividades de fotografia, os alunos vão estudar um bairro X aqui da nossa cidade, que até quatro anos atrás era uma fazenda, nesse trabalho eles vão identificar as alterações que esse espaço sofreu, apontando onde tinha córregos e pequenas matas que hoje não tem. Você percebe que mesmo em arte eu estou trabalhando geografia, história e também produção textual utilizando como referência a EA. Os alunos se interessam por esse tipo de atividade, porque eles entram em ação. Outros alunos estão fazendo um curta metragem sobre as águas subterrâneas de Ariquemes e como é tratada a água que chega nas torneiras da maior parte da população ariquemense.
P6	Nossa Escola tem um projeto que se chama “Semana do Meio Ambiente” então nessa semana cada professor desenvolve dentro da sua área (independentemente da área em que atua) alguma atividade relacionada ao meio ambiente. A gente fez a limpeza ao redor da Escola, trabalhamos a conscientização da preservação da área da Escola e aos redores também.
P7	Tem dois projetos interdisciplinares que sempre cito como relevante aqui da Escola Um é o Projeto da Restauração do Igarapé Quatro Nações e outro é a questão da Jardinagem na Escola. A jardinagem aqui deu muito certo. A questão da limpeza do entorno da Escola, colocamos nossos alunos para limparem esses ambientes, cuidar, plantar grama e chamar a comunidade para essa responsabilidade deu muito certo. Em relação ao Igarapé posso dizer que foi muito importante porque vejo muitos pais falando sobre esse projeto, dizem que ali tinha muito lixo, era um matagal e jogavam até animais mortos no Igarapé. A Escola procurou trabalhar a questão do lixo não só por causa do lugar, mas, por causa de tudo. O lixo é feio e nojento, mas, é principalmente perigoso. Agora a prefeitura fez até um espaço para o pessoal do bairro fazer caminhada lá pertinho. Para mim esse projeto foi revolucionário, esse sim transcendeu os muros da Escola de verdade.

⁴ Projeto aplicado nas disciplinas de Ciências e Biologia, com propostas específicas a cada Ano Escolar com exposição no decorrer do 3º ou 4º bimestre (EEEFM-CC, PPP, 2016, p. 34).

P8	Para o 6º ano estou dando aula de história e geografia, então eu uso quase as mesmas coisas. Em sociologia eu trabalho 7º, 8º e 9º ano então já muda bastante, mas ainda está bom, já fiquei com matéria de Arte, sociologia, filosofia, geografia e uma “micharia” de história (que no caso é minha área). Você dar aula de geografia, história e sociologia num mesmo dia é difícil demais. Trabalhar com EA dentro dessas condições é quase que impossível porque você já está quase louco para cumprir aquilo que está no currículo e você ainda conseguir inserir outras questões não dá mesmo. Aí você faz o que? Deixa de lado, a verdade é essa. Com certeza que não dá tempo para pensar e muito menos trabalhar de maneira interdisciplinar. A ideia é contemplar o assunto em todas as disciplinas, mas, a gente apesar de tentar a gente não consegue.
P9	Na minha opinião a EA aqui fica geralmente restrito aos professores de Ciências. Acredito que ainda é assim, mas acho que deveria ser diferente. Mas, a carga horária do professor é muito alta e dificilmente sobra tempo para que os professores se reúnam e conversem sobre suas aulas ou disciplinas, os horários não batem, os períodos não são os mesmos para todos os professores, muitos professores dão aula em até 3 Escola diferentes. Então eu te pergunto, você acha que dá para trabalhar com interdisciplinaridade? Para mim, o sistema é feito para que a qualidade do ensino não esteja em primeiro lugar.
P10	Não temos condições de trabalhar com interdisciplinaridade. Para começar nossa carga horária, porque eu sinto falta de poder sentar e planejar uma aula de verdade, a nossa profissão é assim, quando eu falo desvalorização não me queixo do salário, mas, do tempo, porque eu gostaria de ter condições de ao invés de lavar uma bela trouxa de roupa eu pudesse ler um bom livro para ter certeza de que aquilo que estou levando é o melhor para meu aluno. Já fiz um trabalho interdisciplinar sobre a água, posso dizer que esse trabalho me oportunizou dias gratificantes, mas, tive dias muito estressante, porque não teve um só dia que do bimestre que dei uma aula silenciosa, aí minhas aulas incomodava porque as paredes da Escola não tem uma acústica boa, então o barulho dos meus meninos atrapalhava a sala do lado, mas isso era necessário porque eles estavam felizes com suas leitura e descobertas, nossa Escola é feita para turmas silenciosas e padronizadas, se você vai contra essa organização você incomoda a todos.
P11	Não consigo trabalhar com interdisciplinaridade. Nos dias de hoje tem muita falta de interesse do aluno e também o suporte pedagógico que não existe aqui para gente. A gente na verdade entra cru em sala de aula e se a gente não tem ajuda como vamos poder chamar a atenção do aluno com aulas interessantes. São tantos fatores que não deixam a interdisciplinaridade acontecer, deveria acontecer porque talvez até facilitaria nosso trabalho. Não sei a realidade de outras Escola, mas aqui, é cada um por si e Deus por todos, então aquilo que fiz no meu planejamento, faço, elaboro e aplico sozinha e não tenho apoio de ninguém. Não consigo perceber algum trabalho aqui que possa ser considerado interdisciplinar.
P12	Não digo que a interdisciplinaridade é impossível, porque como eu acabei de falar quando há um interesse é possível acontecer. Mas, se não for através de um interesse político a interdisciplinaridade não vai acontecer não. Todos os cursos que a gente vai eles falam disso e é tudo tão bonito, mas na prática não vai. Não há um mediador que nos ajude e ele precisa ser um superior, porque eu já tentei implantar um projeto e não consegui. Olha que tentei em 3 Escola e não obtive resultado em nenhuma delas.

Fonte: Coleta de dados, 2017.

A professora P1 explicou que o projeto proposto aborda questões como: a produção de alimentos orgânicos, a grande veiculação na mídia induzindo a população de um modo geral ao consumo dos *Fast Food* e que isso contribui consideravelmente para o aumento gradativo da obesidade e interfere negativamente na qualidade de vida da população, diminuição da população que pratica atividades físicas e da falta de políticas públicas que visem a construção de espaços públicos para práticas esportivas.

Consideramos esse trabalho atende uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, pois, de acordo com P1 os objetivos alcançam uma dimensão ampla e complexa ao investigar questões relacionadas a saúde. A problemática apontada pela professora vai de encontro com as indagações de Guimarães (2006; 2012) sobre a padronização da cultura norte-americana, baseada expansão da crença do modelo de vida perfeita pautada no consumismo exorbitante.

Nessa mesma perspectiva Leroy e Pacheco (2006, p. 33, grifo dos autores) enfatizam:

Assistimos quase que impotentes (ou, às vezes cúmplices) ao fortalecimento do imperialismo norte-americano, fundado sobre uma defesa do *american way of life* que faz acompanhar de um profundo desconhecimento do mundo; à imposição consentida de um *ersatz* cultural hollywoodiano e de uma ideologia consumista individualista; à quebra das solidariedades tradicionais num mundo hoje predominantemente urbano.

Deste modo, a padronização cultural mencionada por Guimarães (2006; 2012) e por Leroy e Pacheco (2006) correspondem também às questões alimentares como exemplo dos *Fast Food* citado por P1. Segundo P1, alguns professores devido a não compreenderem a interdisciplinaridade, resistem para não participar, mas, ela durante a apresentação do projeto conseguiu demonstrar a necessidade desse trabalho, conseqüentemente, conseguiu o apoio da equipe

gestora, dos professores e dos pais para implementação e execução do projeto. É nesse contexto que apoiamos nossa compreensão que a interdisciplinaridade pode auxiliar também no processo de formação dos professores, porque, nessa relação dialógica torna possível a troca de saberes docentes.

Em relação as atividades realizadas, P1 afirmou que sempre objetiva oferecer uma Educação Integral alunos, para tanto, sabe das suas limitações enquanto professora, mas, questões como a baixa remuneração, a falta de recursos pedagógicos, as salas superlotadas e outros fatores não são suficientes para uma prática sem compromisso.

Parafraseando Viégas e Guimarães (2004, p. 62), acreditamos que propostas como estas que “[...]se fizerem presentes no cotidiano escolar, nos fazem acreditar na possibilidade da associação entre crianças e educação ambiental nas Escolas para a construção de um mundo melhor”, pois, compreendemos que a atividade desenvolvida por essa Educadora realmente caminha na perspectiva de uma Educação Integral em que sua disciplina não se resume ao desenvolvimento de conhecimentos fracionados e despolitizados.

Seguindo essa mesma lógica, acrescentamos P5 e P7, acreditamos que as atividades mencionadas por ambos indicam uma Educação Ambiental por meio da interdisciplinaridade, o que pode ser analisado na afirmação de Costa e Loureiro (2013, p. 14):

Constitui-se numa prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não-científicos relacionando o intuitivo, o cognitivo e o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo e para a constituição do sujeito integral. Assim, se traduz como trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da Escola.

As atividades desenvolvidas nas escolas são em grande parte desconexas da realidade social e cultural do sujeito que a desenvolve,

se reduzindo a práticas sem contextualização teórica, essas atividades realizadas desta forma com uma “busca de soluções alternativas para a convivência humana no ambiente, essa ideia ‘pode ser uma ideia romântica’” (TOZONI-REIS, 2004, p. 32-33, grifo do autor). Neste caso, observamos que ainda a Educação Ambiental é trabalhada somente com temas de abordagens sobre lixo, poluição, desmatamento e reciclagem.

O Projeto do Igarapé 4 Nações mencionado por P7, foi lembrado por todos os educadores entrevistados da EEEF-AMS. Todos afirmavam que esse projeto foi muito relevante não só para a Escola, mas, principalmente para os moradores do bairro. É nesse tipo de prática que fundamentamos nossa concepção de Educação Ambiental, ou seja, uma prática que não fique só em valores, mas que tragam resultados significativos aos envolvidos.

O único professor que afirmou não saber se a interdisciplinaridade acontece ou não na Escola foi o P3. A afirmação pautou-se na justificativa de que não compreende o que realmente seja interdisciplinaridade, isso demonstra que, apesar do assunto ser bastante veiculado na esfera educacional de maneira crítica ou não, ainda existem professores que não conseguem estabelecer significados nas práticas denominadas como interdisciplinares. Esta situação também revela a necessidade de um fazer pedagógico mais eficaz em relação a formação pedagógica dos docentes.

Com base na fala de P4 e P6 enfatizamos mais uma vez, simplesmente o desenvolvimento de atividades sobre um determinado tema por variadas disciplinas não é garantia de ações interdisciplinares, visto que, “Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explicitada (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 696).

Para compreender a totalidade complexa da Educação Ambiental, é preciso ir além da realização de atividades relacionadas ao meio ambiente em diversos componentes curriculares e em dias específicos, isso trata-

se na verdade de um mascaramento das verdadeiras potencialidades que englobam a temática ambiental, e não corresponde a interdisciplinaridade. Por conseguinte, trata-se na verdade de ações conservadoras, que não conseguem atingir a integralidade da temática..

Assim, analisando a fala de P8, P9 e P10 conseguimos evidenciar nitidamente a desvalorização docente em que se encontra o professor da rede de ensino estadual de Rondônia, assim como o descontentamento dos mesmos com as condições de trabalho em que atuam. Concordamos plenamente com o professor P8 em relação a impossibilidade de dar uma aula capaz de transcender os limites impostos pela fragmentação do conteúdo disciplinar, uma vez que, este é responsável por vários componentes curriculares e por turmas diversas, somando-se a isso o tempo para planejamento das aulas é muito pequeno, conforme já ressaltado anteriormente nesta pesquisa.

O P10 confirma o exposto por P9 ao afirmar que o professor estadual não tem condições de trabalhar com interdisciplinaridade, para fazer isso, ele se sobrecarrega e acaba ficando doente, porque o trabalhar diferente é como destacado por Guimarães (2013) “nadar numa contracorrente” e como tal, aponta para uma realidade de que é necessário trabalhar coletivamente enquanto crítica interdisciplinar. Entretanto, esse é o grande desafio, pois, somos induzidos a competitividade e ao individualismo. Assim somos necessariamente enfraquecidos enquanto classe.

Na fala de dois professores parafraseando respectivamente “o sistema é feito para que a qualidade do ensino não esteja em primeiro lugar” (P9), e “se não for através de um interesse político a interdisciplinaridade não vai acontecer não” (P12).

Em todos os cursos que a gente vai eles falam disso e é tudo tão bonito, “mas na prática não vai” (P12) e partindo dessa perspectiva percebe-se que o discurso sobre Educação Ambiental e interdisciplinaridade apesar de serem

utilizados nas pautas políticas que envolvem a educação, são geralmente carregadas de valores mecanicistas e que tendem obviamente a uma reprodução de uma ordem já estabelecida pelo modo de produção capitalista.

A Educação Ambiental pela categoria da totalidade por meio da interdisciplinaridade ultrapassa as barreiras da concepção simplista de articulação formal e abstrata das disciplinas, ao contrário, trata-se de uma reestruturação de organização e integração entre as disciplinas que favoreça a concretização da teoria e prática no âmbito educativo, por conseguinte, rompendo a rigidez dos compartimentos em que se encontram as disciplinas, assim como destacado pela autora. Assim, fica evidente a necessidade da interdisciplinaridade na Educação Ambiental, porém, a produção do conhecimento pelo viés da educação crítica não acontece sem se situar no campo do conflito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental pela perspectiva da interdisciplinaridade precisa ter uma conexão entre teoria e prática. Geralmente as estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar são realizadas de maneira pontual e individual, sem abertura de diálogo entre os vários saberes em que se concebe o conhecimento. Deste modo, percebe-se a interdisciplinaridade como um caminho possível na busca pela superação dos paradigmas da sociedade moderna em que a relação homem, sociedade e natureza é estabelecida por meios antagônicos.

A inserção da Educação Ambiental acontece por meio da interdisciplinaridade, desde que esta supere a superficialidade atual do conhecimento e que para tanto, posicione-se dentro do campo de luta a favor da emancipação do sujeito, de tal modo que, este tenha mecanismos para compreender a conjuntura política e econômica e assim, poder intervir nessa realidade de forma que contribua na transformação social. A Educação Ambiental é sim ecológica, mas, é principalmente histórica, política, cultural, econômica e social, portanto, deve ser realidade no cotidiano educacional.

Diante dos resultados e discussões em relação ao desenvolvimento da Educação Ambiental por meio de práticas interdisciplinares com 12 professores de escolas estaduais de Ariquemes, é possível afirmar que existem práticas que conseguem superar as barreiras pragmáticas do ensino, no qual professores conseguem sair do campo do individualismo de suas disciplinas e avançam para um trabalho coletivo valorizando várias áreas de conhecimento e estimulando a emancipação do sujeito nas mais variadas situações. Entretanto, muitos professores ainda encontram dificuldades em assimilar a Educação Ambiental e, somando-se isso não compreendem na prática a interdisciplinaridade como algo além da simples junção de disciplinas para o desenvolvimento de um determinado assunto com os alunos.

Assim, compreende-se que a interdisciplinaridade se dá por meio de uma produção histórica em que se respeitam as diferenças e não hegemoniza o conhecimento, não pode tratar simplesmente da junção de disciplinas justapostas sem atribuições de caráter ontológico, em que a escola deve ser um espaço propício a interações de pessoas e espaço do desenvolvimento do pensamento crítico na práxis educativa. Entendemos, portanto que a Educação Ambiental crítica pode realizar este trabalho educativo nas Escolas de modo que venha a contribuir para as análises das contradições existentes nas relações entre homem, sociedade e natureza.

REFERÊNCIAS

BARBA, Clarides Henrich de; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Temática ambiental na formação de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia: um estudo de caso no campus de porto velho **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 280 - 309, Set/dez 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: invenção do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, César Augusto Soares. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Crítica e Interdisciplinaridade: a contribuição da Dialética Materialista na determinação conceitual. **Terceiro Incluído**, v.3, n.1, Jan/Jun, 2013, p. 1–22.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 5 ed. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza. **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 15-29.

_____. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

HOGAN, Daniel Joseph. População e Meio ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN, Daniel Joseph (Org.). **Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo, Unicamp, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LEROY, Jean-Pierre. PACHECO, Tania. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza. **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, n. 8, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. 2 ed. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai/ago, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS DE TI VERDE PESSOAIS E NO AMBIENTE DE TRABALHO: um estudo da percepção de egressos e professores do DACC/UNIR

Marcello Batista Ribeiro¹

Tania Suely Azevedo Brasileiro²

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade do planeta Terra tornar-se insustentável em um futuro próximo tem despertado a preocupação de cientistas de todas as áreas do conhecimento. Debates internacionais têm sido feitos sobre a questão

¹ Doutor em Ciências Ambientais pelo PPGSND/UFOPA (2020). Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2008). Engenheiro da Computação pela Universidade Paulista (UNIP, 1996). Professor Adjunto IV junto ao Departamento de Ciências da Computação da UNIR. Membro dos grupos de estudos e pesquisa PRAXIS UFOPA e UNIR/CNPq. E-mail: mribeiro@unir.br

² Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (URV-ES/FE/USP). Docente permanente dos programas de pós-graduação em Educação (PPGE), do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/UFOPA), além de docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, Polo Santarém. Líder do Grupo de pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. E-mail: brasileirotania@gmail.com.

ambiental e eventos internacionais podem ser citados, como as conferências realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o meio ambiente.

Em todas as conferências ambientais da ONU, foi destinado um importante papel à Educação como formadora das futuras gerações no que diz respeito ao meio ambiente. As unidades educacionais tornaram-se responsáveis pela formação de novas atitudes, posturas e concepções na relação ser humano e natureza. Esse papel destinado à educação deveu-se, justamente, em função do paradoxo que a humanidade estava vivendo no final do século XX: de um lado havia muita riqueza e fartura no mundo; de outro, a miséria, a degradação ambiental e a poluição aumentavam gradativamente. Ganhava força a ideia de se buscar conciliar o desenvolvimento econômico à preservação ambiental e desenvolver uma harmonia com as limitações ecológicas do planeta (KRAEMER, 2004).

Os princípios da globalização ligados à competitividade e a internacionalização da economia proporcionaram novas formas de organização e produção, conduzidas pela inovação tecnológica. A fim de obter o lucro a qualquer custo e expondo desse modo a sociedade a riscos de grandes impactos sociais e ambientais, o que pode ser observado em relação ao alto nível de desemprego, fome, falta de moradia, saneamento básico, desmatamentos intensificados, fenômenos migratórios, contaminação da água, resíduos sólidos descartados em áreas inadequadas, emissão de CO₂ na atmosfera, apresentados sob diversos índices, como IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o PIB per *percapita*, entre muitos outros aspectos (IBGE, 2010).

Neste cenário, observar-se que as mudanças tecnológicas, amplamente disseminadas, tem gerado comportamentos e hábitos de consumo impulsionando para um acentuado desperdício de recursos naturais. Neste sentido, os governos e organizações não governamentais vem conclamando para a questão de urgência em relação ao fim das matérias-primas e ao estabelecimento da prática da sustentabilidade, sobretudo, em ambientes industriais com altos padrões de consumo. Como se não bastasse os problemas

socioambientais advindos dos avanços tecnológicos, a humanidade está entrando em uma nova era tecnológica, conhecida por 4ª Revolução Industrial, também chamada de Indústria 4.0.

A primeira menção ao termo Indústria 4.0 foi feita inicialmente na Alemanha em 2011, quando o governo deu esse nome a um programa de modernização industrial, onde nele estavam associados a academia, a iniciativa privada e o próprio governo alemão. A finalidade do programa era fortalecer a indústria alemã de manufaturas e, desde então, o termo se popularizou e ganhou o mundo (BAHRIN *et al.*, 2016). Essa nova indústria caracteriza-se pela maior independência dos dispositivos conectados na tomada de decisão e pelo elevado nível de automação. Ela tem como seus principais pilares a Internet das Coisas (IoT), os Sistemas Físicos Cibernéticos *Cyber-Physical Systems* (CPS) e o Big Data (COELHO, 2016). Outras tecnologias também aparecem como parte integrante da nova revolução, tais como: Inteligência artificial, Robótica, Biotecnologia, Neurotecnologia, Blockchain e Impressão em três dimensões (3D) (MAGALHÃES; VENDRAMINI, 2018).

A ideia é que a indústria 4.0, como atividade industrial, torne mais eficiente a produtividade dos sistemas e reduza falhas, além de gerar maior aproveitamento em relação ao uso e custo de matérias-primas, porém, somente a otimização no processo produtivo não é suficiente. É preciso também ter conhecimento se a tecnologia empregada nesse processo está contribuindo para a minimização de seus impactos ao meio ambiente.

A Tecnologia da Informação (TI) é responsável por uma parcela significativa da poluição mundial. Com a chegada da Indústria 4.0, a poluição advinda dessa tecnologia tende a crescer e o profissional de TI deverá também assumir a tarefa de gerir e/ou evitar esses impactos. Neste contexto, a TI Verde surge como uma das possíveis soluções, sugerindo práticas de TI ambientalmente saudáveis, como pode ser verificado em San Murugesan:

A TI Verde refere-se a TI ambientalmente saudável.
É o estudo e a prática de projetar, fabricar, usar e

descartar computadores, servidores e subsistemas associados - como monitores, impressoras, dispositivos de armazenamento e sistemas de rede e de comunicação - de forma eficiente e efetiva com impacto mínimo ou nenhum sobre o meio ambiente. A TI verde também se esforça para alcançar a viabilidade econômica e a melhoria do desempenho e uso do sistema, respeitando nossas responsabilidades sociais e éticas. Assim, a TI verde inclui as dimensões da sustentabilidade ambiental, a economia da eficiência energética e o custo total de propriedade, que inclui o custo de descarte e reciclagem. (MURUGESAN, 2008, p. 25)

Uma das formas de fazer com que os profissionais de TI adquiram consciência socioambiental e adotem práticas de TI Verde em suas atuações profissionais é através da sua formação. Neste ponto, a universidade tem um papel estratégico na preparação deste profissional para a nova realidade e um meio de abordar a discussão sobre crise ambiental e sustentabilidade é através da Educação Ambiental (EA). A EA teve como principal impulso a Conferência Internacional organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA em Tbilisi, em 1977, antiga URSS, ficou conhecida como a Primeira Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, e deixou um legado de 41 recomendações nesta área (DIAS, 2010).

A TI Verde pode permear os currículos dos cursos relacionados à TI, fazendo uso da Educação Ambiental (EA) como justificativa e suporte legal. No Brasil, uma das formas de abordar a sustentabilidade pode ser através da Educação Ambiental (EA) nas universidades, por meio da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto 4.281 de 25/06/2002. Em seu artigo 5º no inciso I, caracteriza a Educação Ambiental de forma interdisciplinar transversal, contudo, na prática isto não vem funcionando conforme o recomendado. Assim, algumas instituições preferem abordar os conteúdos da temática ambiental de forma disciplinar, contrariando o que recomenda o decreto supracitado (ZAINA; FACELI, 2011).

Assim, este capítulo é um recorte de tese doutoral intitulada “TI Verde na Formação do Cientista da Computação: um estudo voltado às práticas sustentáveis em uma universidade amazônica” (RIBEIRO, 2020), sobre a orientação de Brasileiro, cujo estudo de caso ocorreu no curso de bacharelado em Ciência da Computação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a partir de pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), única universidade pública neste Estado, foi criada em 1982, no ano seguinte à criação do Estado de Rondônia, pela Lei nº 7011, publicada em 08 de julho do mesmo ano. Possui oito campi, 58 (cinquenta e oito) cursos de graduação, totalizando 8.827 discentes matriculados no ano de 2018, na modalidade presencial (UNIR, 2020).

Um dos cursos da UNIR é denominado de Ciência da Computação, com projeto aprovado no ano de 1997 e ingresso da primeira turma em 1998. Funcionando no Departamento Acadêmico de Ciências da Computação (DACC), que está vinculado ao Núcleo de Tecnologia da UNIR, Campus José Ribeiro Filho, no município de Porto Velho, este curso teve inicialmente como nomenclatura “Informática” e compreendia em seu projeto político pedagógico (PPP) três modalidades de formação: Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo em Informática³, contando com 45 alunos ingressantes. O projeto passou por atualizações até 2002, passando por um período de 12 anos sem sofrer alterações em seu projeto pedagógico até que, em 2014, foi aprovado um novo documento, desta vez com o nome de Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Na reformulação de 2014 o curso mudou o nome para Bacharelado em Ciência da Computação, e devido a separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, o curso reduziu o número de ingressante para 30 (RIBEIRO, 2020).

Para a realização do estudo empírico, foram aplicados questionários *online* com 45 egressos e 14 docentes do referido curso e os dados foram tratados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e a triangulação (BRASILEIRO, 2002).

³ O DACC não trabalhou a modalidade de tecnólogo. Em conversa com o coordenador do curso, a mesma foi extinta na primeira reformulação de uma das atualizações que o curso passou entre os anos 1999 à 2002.

Quanto ao corpo docente, a formação dos 14 pesquisados está assim composta: 07 bacharéis, 05 licenciados e 02 tecnólogos. Dos bacharéis, 2 deles são graduados em Engenharia Elétrica e Engenharia Civil respectivamente. Já a formação do restante está diretamente ligada a área de TI. Quanto aos licenciados, um é licenciado em Processamento de Dados, outro é licenciado em Física, e os demais são licenciados em Matemática. Os 02 professores restantes têm graduação em Tecnólogo em Técnicas Digitais e Tecnólogo em Processamento de Dados. Quanto a pós-graduação, 2 (dois) professores são especialistas na área de TI, 05 são mestres em Ciências da Computação, 02 mestres em Desenvolvimento Regional e Meio ambiente, 01 Mestre em Administração, 01 doutor em Educação em Ciências e Matemática, 02 doutores em Engenharia Elétrica, 1 doutor em Engenharia Civil e um doutor em Ciências da Computação (RIBEIRO, 2020).

1.1 Perfil dos egressos estudados

Os 45 egressos respondentes têm as seguintes características: i) em relação a gênero, idade e naturalidade, são predominantemente do gênero masculino, com média de idade de 35 anos, variando entre 22 anos o mais novo e 57 anos e, apesar de a amostra apresentar representantes de todas as regiões, mais da metade é natural de Rondônia, Estado aonde encontra-se a delimitação da Universidade/Curso deste estudo. Verificou-se também que os egressos entraram no curso de Ciência da Computação da UNIR entre os anos de 1998 a 2015, com maior concentração de ingressantes nos anos 1999 e 2008. Dos egressos respondentes, 80% não fizeram ENADE (RIBEIRO, 2020).

Quanto pós-graduação, 60% dizem ter concluído o *lato sensu*; 4,4% fizeram apenas o *stricto sensu*; 2,2% cursaram lato e stricto, sendo que 15% afirmam não terem cursado uma pós-graduação. Em relação a pós-graduação *lato sensu* por instituição, a maioria dos egressos estudou no ESAB (25%), 11% estudaram na ULBRA, 3% fizeram seu curso na FGV e 3% deles na UNINTES, entre outras instituições da região. Dentre os diferentes cursos de pós-graduação elencados pelos egressos, os mais destacados na sua área

de formação foram: Redes de Computadores e Engenharia, sendo observado que 73,53% pertencem a área de Computação; 5,88% na área da Educação; 8,82% na área de Administração; 8,82% na área interdisciplinar e 2,94%, na Engenharia (RIBEIRO, 2020).

Em relação ao trabalho atual dos egressos, das 45 respostas obtidas na aplicação do questionário, 91,1% dizem trabalhar e apenas 8,9%, afirmam que não estão. Na pergunta de onde o egresso trabalha, de 41 respostas foi constatado que 68,3% estão atuando em empresa pública; 19,5%, em empresa privada; e outros locais foram identificados: empresa própria, órgão público, cooperativa, autarquia federal e administração direta/poder judiciário (RIBEIRO, 2020).

Quanto ao porte da empresa onde os egressos trabalham, de 41 respostas constatou-se que 80,5% é de porte grande (acima de 100 funcionários), 9,8% de porte pequena (10 a 19 funcionários) e, numa menor proporção, as demais respostas foram de porte média (50 a 99 funcionários) e de microempresa (até 9 (nove) funcionários). Em relação ao tipo da empresa onde os egressos trabalham, 73,2% responderam que atuam na área da Educação, 9,8% na área de Serviços, os demais citaram o comércio, a indústria, construção civil e saúde (RIBEIRO, 2020).

A pesquisa apontou que 80,5% afirmaram o seu trabalho está diretamente relacionado com a área de TI, e quando perguntados quanto ao cargo que desempenham na empresa, 61% dizem ser operacionais; 19,5% assumem cargo de gerência, e as demais respostas, em proporção menor, dizem estar relacionados aos cargos de direção, supervisão, coordenação e operacional, docente, análise e desenvolvimento de sistemas e professor de magistério superior (RIBEIRO, 2020).

2. PRÁTICAS DE TI VERDE PESSOAIS E NO AMBIENTE DE TRABALHO DE PROFESSORES E EGRESSOS

Antes de revelar o resultado da pesquisa sobre práticas de TI Verde, pessoais e no ambiente de trabalho de professores e egressos, será mostrado o

resultado de uma revisão sistemática de literatura realizada usando o método Systematic Search Flow (SSF), afim de situar o leitor sobre as principais práticas de TI Verde.

O estudo revelou uma concentração de práticas em torno da eficiência energética, significando que um gasto menor com energia elétrica pode levar a diminuição da emissão de CO₂ na atmosfera, considerando que em muitos países a geração de energia elétrica ainda provém da queima de combustíveis fósseis. Portanto, “[...]o uso de técnicas de TI Verdes pode reduzir significativamente a pegada de carbono de uma organização e, em última instância, de um país” (CAMERON, 2010, p. 84). As especificações verdes fornecem uma maneira de indicar a pegada de carbono de um serviço e, eventualmente, especificar restrições operacionais para permitir mais flexibilidade durante o fornecimento de serviços (BENER; MORISIO; MIRANSKY, 2014b, p. 38).

Desligar o computador quando não está sendo utilizado, ativar os recursos de gerenciamento de energia, utilizar protetores de tela em branco, optar pela aquisição de computadores *thin-client* (que gastam menos energia que um PC normal) são algumas recomendações que um usuário comum pode adotar, que devem contribuir com o menor consumo de energia (MURUGESAN, 2008).

Outras medidas que podem ser tomadas diz respeito a escolha do sistema operacional. Um estudo realizado por Capra, Francalanci e Slaughter (2012) mostrou que no sistema *Linux* um aplicativo gasta em média 50% menos energia elétrica em suas operações do que no *Windows*, para realizar o mesmo serviço. Capra, Francalanci e Slaughter (2012) dão uma atenção especial para o *software*, ainda que o *hardware* esteja perfeitamente otimizado para consumir a menor quantidade de energia possível em suas operações, será inútil se o *software* também não for. Com isso, os autores chamam a atenção para a adoção de algoritmos ineficientes na resolução de problemas. Para exemplificar o anunciado utilizou-se uma função matemática adotada com frequência pelo setor financeiro para calcular a taxa interna de retorno sobre o investimento. Esta função conhecida

como XIRR, pode ser implementada usando diferentes modelos matemáticos para identificar os zeros de um polinômio, como relatam os autores:

Começamos com uma implementação da função XIRR fornecida por um grande banco italiano. A implementação usou o método *secant* para calcular os zeros do polinômio. A abordagem mais óbvia para otimizar essa função é encontrar um algoritmo mais eficiente. O consumo de energia é reduzido em uma ordem de grandeza ao substituir o método *secante* pela busca experimental ou o método Newton (de 28 a 0,5 e 0,3 Joule por operação, respectivamente), que são matematicamente mais eficientes (CAPRA; FRANCALANCI; SLAUGHTER, 2012, p. 60).

No exemplo anterior, observa-se que uma simples mudança no algoritmo da função XIRR melhorou a eficiência energética da função em mais de 93 vezes. Segundo Murugesan (2008), além da Computação como eficiência energética, a TI Verde também aborda: *Design* para sustentabilidade ambiental; gerenciamento de energia; *Design, layout* e localização de *data center*; virtualização de servidores, encontrado no trabalho de Bose e Luo (2012); eliminação e reciclagem responsáveis; conformidade regulatória; métricas verdes, ferramentas de avaliação e metodologia como encontradas nos trabalhos de Xu (2012); mitigação de risco relacionada ao meio ambiente; uso de fontes de energia renováveis e rotulagem ecológica de produtos de TI.

Conhecida em inglês pelo termo *Cloud Computing*, a Computação em Nuvem “é um novo paradigma da informática com foco na prestação de serviços e na gestão e governança da infraestrutura computacional” (ZUFFO *et al.*, 2013 p.11). O fato da Computação em Nuvem retirar do *hardware* boa parte da sua função de processamento, passando a mesma para servidores que proporcionam serviços de acesso baseados na rede mundial de computadores, permite que os dispositivos que as pessoas usam no cotidiano fiquem cada vez menores, com maior mobilidade e, ao mesmo tempo, mais baratos, portanto,

mais acessíveis (PARCHEN; FREITAS; EFING, 2013).

Com a Computação em Nuvem, a eficiência energética, dos *Data Center* passa a ter uma importância maior a cada ano. Algumas técnicas, como a virtualização de servidores, vêm colaborando para a redução de energia dos *Data Centers*. A virtualização melhora a eficiência energética dos servidores com o mínimo impacto em relação ao desempenho (CAMERON, 2014). Incentivar o uso de computação em Nuvem é, de certa forma, contribuir com o meio ambiente e, possivelmente, protelar o aquecimento global.

Com relação a pesquisa com os professores e egressos do curso de Ciência da Computação da UNIR, uma das categorias obtida na pesquisa denomina-se “Práticas Pessoais de TI Verde” e trata sobre como se comportam os professores e egressos frente a situações cotidianas de TI Verde. O Quadro 1 lista as questões elaboradas para o questionário *online*, aplicado a professores e egressos do referido curso, que se referem a estas práticas.

Quadro 1 - Questões sobre práticas pessoais de TI verde

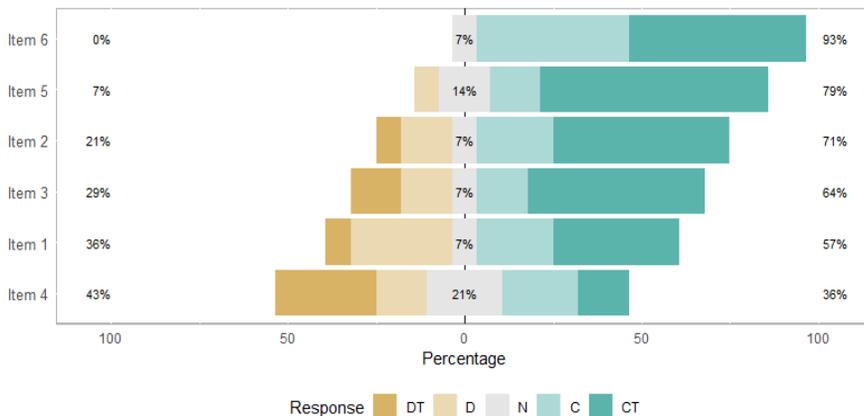
Item	Questões		Descrição das questões
	Egressos	Professores	
1	6.1	7.1	Sempre faço descarte de pilhas e baterias de forma adequada
2	6.2	7.2	Aplico recursos de gerenciamento de energia nos computadores que uso
3	6.3	7.3	Faço doações de equipamentos de TI que não utilizo mais
4	6.4	7.4	Faço uso de energia renovável
5	6.5	7.5	Prefiro fazer uso/aquisição de equipamentos energeticamente mais eficientes
6	6.6	7.6	Dou preferência para o manuseio de documento no formato digital e utilizo o mínimo possível o formato impresso
7	6.7*	-	Aplico práticas de TI Verde quando atuo profissionalmente
8	4.1	3.1	Sou uma pessoa Preocupada como meio ambiente
9	4.2	3.2	Tenho ciência sobre a crise ambiental em que o planeta está passando

Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019/2020).

* questão presente apenas no questionário dos egressos.

O Gráfico 1, a seguir, demonstra o nível, em porcentagem, de concordância ou discordância, dos professores em relação às 06 primeiras perguntas do Quadro anterior. Percebe-se que na questão 7.4, o percentual de concordância é menor que 50%. Este resultado pode ser justificado pelo fato de que a utilização de energia renovável dependa fortemente de políticas públicas. Verifica-se também que os maiores percentuais de concordância são os das questões onde a prática não depende de fatores externos, como no caso da questão 7.6, 7.5 e 7.2 que dependem única e exclusivamente da vontade pessoal. A observação demonstra que no geral os professores fazem uso de práticas de TI Verde no seu dia a dia.

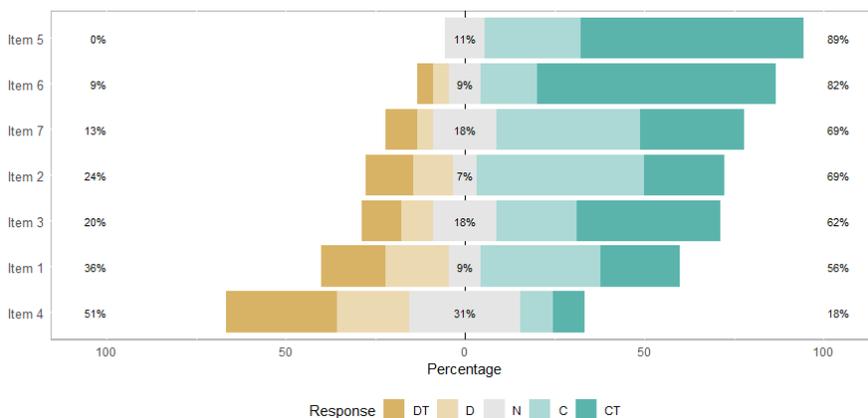
Gráfico 1- Níveis de concordância em (%) (itens do Quadro 1) dos docentes



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

Com relação aos egressos, o Gráfico 2 faz a mesma descrição que o Gráfico 1 (dos professores), mas utilizando os dados das questões respondidas pelos egressos; nota-se uma certa semelhança entre estes dois Gráficos.

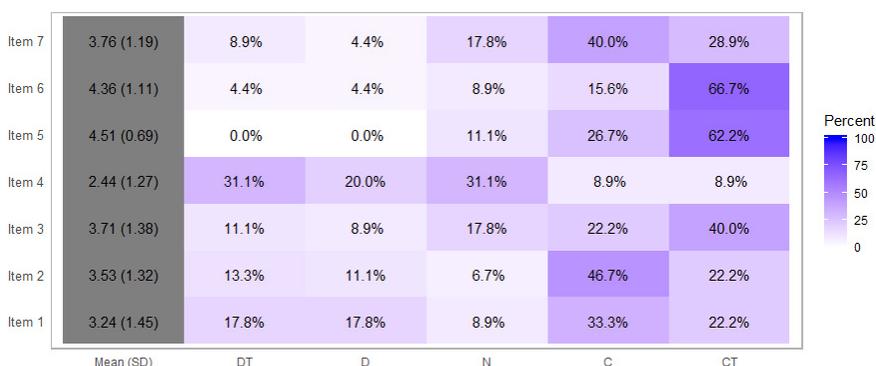
Gráfico 2 - Níveis de concordância e discordância (%) (itens do Quadro 1) dos egressos



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

No Gráfico 3, destacam-se os itens 4 e 5 com os maiores níveis de discordância e concordância respectivamente. Verifica-se também que, no item 6, apesar do percentual de professores que concordam com a afirmação (93%), ele possui nível de “Concordo Totalmente” (50%), ou seja, menor do que os egressos (66,7%).

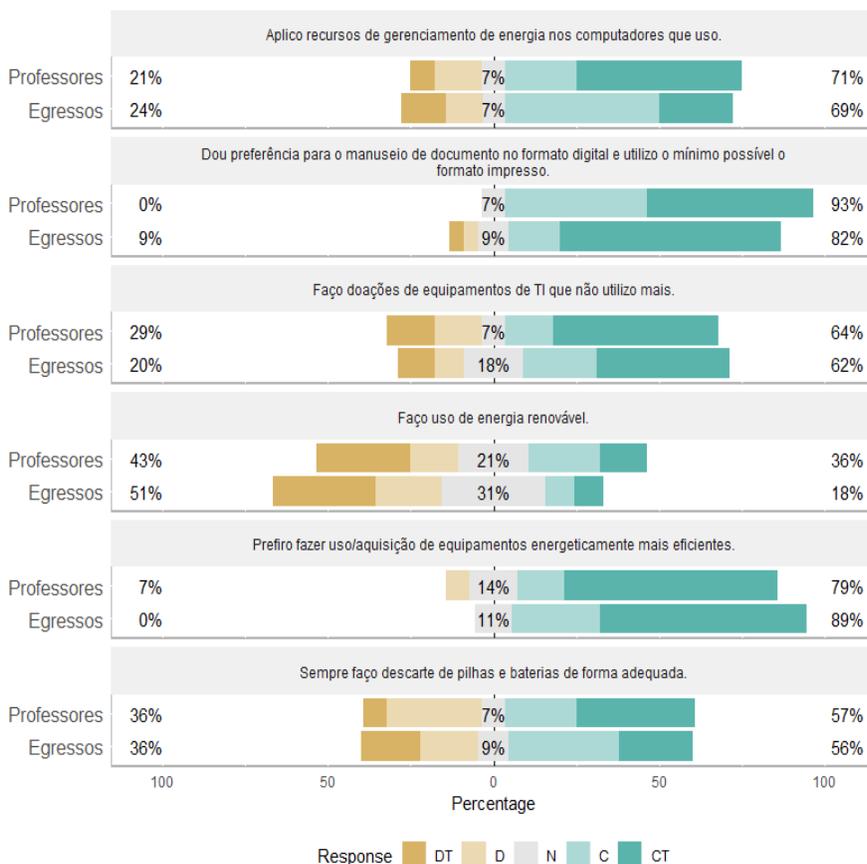
Gráfico 3 - Estatística dos itens da Quadro 1: média, desvio padrão (SD) e proporção de respostas por categoria (%). Respondentes: Egressos.



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

O Gráfico 4 traz os resultados comparados das questões do Quadro 1 de professores e egressos.

Gráfico 4 - Comparação dos níveis de concordância e discordância entre grupos de professores (N=14) e alunos (N=45), a respeito de práticas cotidianas de TI verde



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019/2020).

Observa-se no Gráfico 4 uma homogeneidade tanto nas concordâncias, quanto nas discordâncias das respostas de professores e egressos. A diferença mais acentuada foi na questão “Faço uso de energia renovável”, onde os professores concordam 18% a mais que os egressos (o dobro), e tanto professores quanto egressos corroboram com um elevado percentual de discordância, sendo que os egressos discordam 8% a mais

que os professores. Esta questão mostra um interesse maior por parte dos professores quanto a utilização de energia renovável.

Quanto ao destaque de pilha e baterias, professores e egressos estão empatados quanto a discordância, e variando em 1 (um) ponto percentual quanto a concordância. As questões sobre uso renovável de energia e a que trata do descarte de pilhas e baterias, estão com os maiores níveis de discordância em relação as outras do Gráfico 4 Os motivos podem ser, a falta de divulgação e esclarecimento das concessionárias de energia sobre como elas compram o excedente gerado pelo consumidor, e na falta de pontos de coleta de lixo eletrônico. Analisando o gráfico 21 percebe-se, percentualmente, uma utilização ligeiramente maior de práticas pessoais de TI Verde por parte dos professores.

Os itens 8 e 9 do Quadro 1 também corroboram o observado no Gráfico 5, onde a maioria das respostas concordam ou concordam totalmente. Este Gráfico merece destaque, tendo em vista que os dois itens mostrados, ambos têm 100% de concordância e nenhuma discordância entre os professores das afirmações feitas.

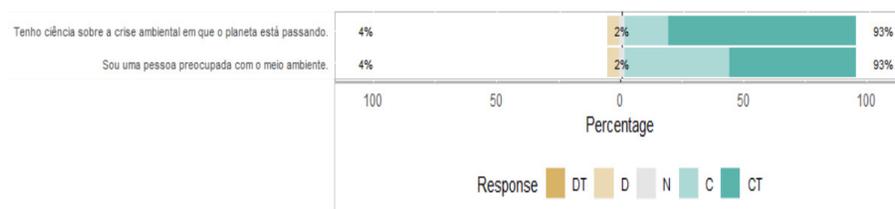
Gráfico 5 - Níveis de concordância e discordância (%)
(itens 8 e 9 do Quadro 1) dos docentes



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

O Gráfico 6, a seguir, também mostra nível alto de concordância entre os egressos (93%), não deixando dúvidas de que os professores e egressos estão preocupados com as questões ambientais.

Gráfico 6 - Níveis de concordância e discordância (%)
(itens 8 e 9 do Quadro 1) dos egressos



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

Esta categoria tem como finalidade verificar como as práticas de TI Verde se manifestam no ambiente de trabalho de professores e egressos. O Quadro 2 mostra um resumo da pergunta que será trabalhada seguida do número correspondente das questões dos egressos e professores.

Quadro 2 - Relação das práticas de TI Verde nas empresas e as correspondentes questões para egressos e professores

Variáveis*	Questões	
	Egressos	Professores
- Estratégias e políticas ambientais definidas	7.11	8.6
- Estratégias e políticas para utilização de recursos naturais	7.12	8.7
- Parceiros comerciais com preocupações ambientais	7.13	8.8
- Considerada ambientalmente sustentável	7.14	8.9
- Maximiza a vida útil dos produtos de Informática	7.15	8.10
- Possui produtos computacionais eficientes/energia	7.16	8.11
- Realiza descarte correto de produtos eletrônicos	7.17	8.12
- Aquisição de produtos computacionais sem materiais perigosos	7.18	8.13
- Prioriza aquisição de produtos computacionais com selo verde de qualidade	7.19	8.14
- Estratégias de melhor utilização de produtos computacionais	7.20	8.15
- Imprime somente o necessário	7.21	8.16
- Remove apenas equipamentos não utilizados	7.22	8.17
- Aquisição tecnológica com eficiência energética	7.23	8.18
- Incentiva reciclagem de produtos computacionais	7.24	8.19
- Informação aos funcionários sobre reciclagem e descarte de equipamentos computacionais da empresa	7.25	8.20
- Recomenda economia de energia com produtos computacionais	7.26	8.21
- Realiza comunicação constante para uso consciente dos equipamentos eletrônicos	7.27	8.22
- Programa de conscientização do uso racional dos recursos computacionais	7.28	8.23
- Divulga informações e tem conhecimentos sobre tecnologias computacionais mais limpas	7.29	8.24
- Conhece diferentes tecnologias limpas	7.30	8.25
- Busca normas formas de redução do consumo de energia elétrica dos produtos computacionais	7.31	8.26
- Conhecimentos sobre diferentes tecnologias computacionais eficientes	7.32	8.27
- Identifica empresas que economizam com tecnologias computacionais limpas	7.33	8.28
- Recorre a diferentes fontes para identificar tendências computacionais mais limpas e econômicas	7.34	8.29
- Controla a impressão de documentos feita pelos funcionários	7.35	8.30
- Gerencia o consumo de energia das diferentes tecnologias computacionais	7.36	8.31

Fonte: Adaptado de Lunardi, Alves e Salles (2014). * A questão 8.35 não foi trabalhada nos resultados dos gráficos.

O Quadro 3, a seguir, mostra todas as perguntas na íntegra que serão utilizadas para a análise desta categoria. Um número de ordem aparece na primeira coluna com o nome de “ord”, será utilizada para representar as questões nos gráficos que serão apresentados. A segunda coluna denominada “Ct” contém o código de subcategorias, propostas por Lunardi, Alves e Salles (2014), que serão utilizadas para discutir os resultados. A codificação das subcategorias será descrita como segue: CS – Consciência Socioambiental (na cor verde), AS – Ações Sustentáveis (na cor cinza), O – Orientação Ambiental (na cor rosa), E – Expertise Ambiental (cor cinza escuro) e M – Monitoramento (na cor Laranja).

Quadro 3 - Itens sobre práticas de TI verde no ambiente de trabalho dos docentes e egressos.

Ord	Ct	Questões
1	CS	Possui estratégias e políticas ambientais bem definidas
2	CS	Possui estratégias e políticas para a utilização de recursos naturais (água, luz, papel)
3	CS	Procura parceiros comerciais que têm preocupações ambientais
4	CS	Pode ser considerada ambientalmente sustentável
5	AS	Maximiza a vida útil dos seus produtos de informática (ex.upgrade, redistrib., reciclagem)
6	AS	Possui produtos computacionais eficientes em termos de energia
7	AS	Realiza descarte correto de produtos eletrônicos
8	AS	Procura adquirir produtos computacionais sem materiais perigosos (ex. mercúrio, chumbo)
9	AS	Dá prioridade para aquisição de produtos computacionais que tenham selo verde de qualidade (ex. EnergyStar, ISO 14000)
10	AS	Implementa estratégias para melhor utilização dos produtos computacionais (função repouso, refrigeração, área física, virtualização)
11	AS	Imprime apenas o que é realmente necessário para a atividade e para o negócio
12	AS	Faz remoção dos equipamentos computacionais que não estão em uso
13	AS	Tem feito suas últimas aquisições tecnológicas levando em consideração a eficiência energética
14	O	Incentiva a reciclagem de produtos computacionais (ex. papel, cartucho, computador)
15	O	Procura informar aos funcionários sobre a reciclagem e o descarte de equipamentos computacionais na empresa
16	O	Faz recomendações aos funcionários de como economizar energia com os produtos computacionais
17	O	Faz comunicação constante para apagar a luz ao sair, usar o modo descanso e desligar o computador após seu uso
18	E	Possui um programa de conscientização sobre o uso racional dos recursos computacionais
19		Divulga informações sobre tecnologias computacionais mais limpas (ex. novidades, casos de sucesso, estatísticas)
20	E	Tem conhecimento sobre as tecnologias computacionais mais limpas e eficientes existentes no mercado
21	E	Busca novas formas de redução do consumo de energia elétrica dos produtos computacionais (Computadores, servidores, datacenters)
22	E	Tem conhecimento sobre como diferentes tecnologias computacionais podem funcionar de forma mais eficiente
23	E	Busca identificar casos de outras empresas que economizaram energia e dinheiro, através da utilização de tecnologias computacionais mais limpas
24	E	Recorre a diferentes fontes para identificar tendências computacionais mais limpas e econômicas (seminários, livros, reportagens, consultorias)
25	M	Controla a impressão de documentos feita pelos funcionários
26	M	Gerencia o consumo de energia das diferentes tecnologias computacionais
27	M	Controla os custos com manutenção dos equipamentos computacionais
28 ¹	M	Gerencia o desempenho dos equipamentos computacionais
29 ²		Aplico prática(s) de TI Verde quando atuo profissionalmente*
30 ³		Se você aplica a TI Verde, exemplifique e anuncie como faz uso dela

Fonte: Adaptado de Lunardi, Alves e Salles (2014).

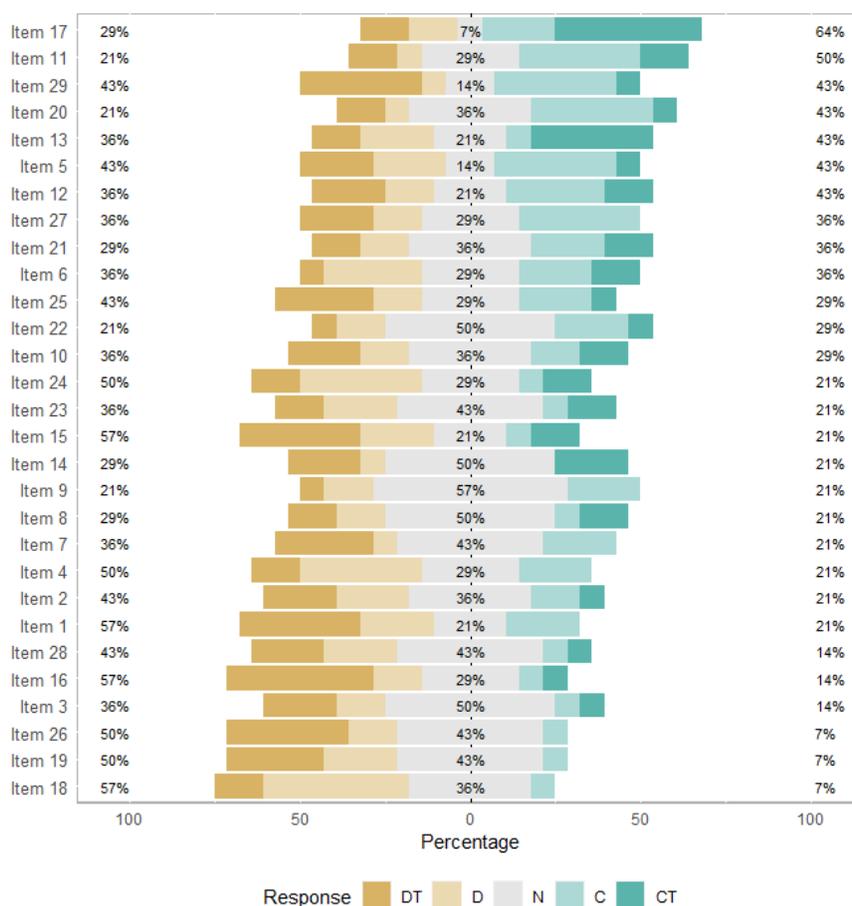
1 Este item não foi trabalhado com os egressos e deve ser desconsiderado nos gráficos dos professores

2 Item faz parte apenas do questionário respondido pelos docentes.

3 Trabalho feito com nuvem de palavras

O Gráfico 7 traz os percentuais das 29 primeiras questões do Quadro 3, todas em escala Likert, que foram respondidas pelos Professores. As questões correspondentes aos itens 1, 15, 16 e 18, são questões com mais de 50% de discordância, e pertencentes às subcategorias Consciência Socioambientais, Orientação Ambiental e Expertise Ambiental. Quanto às respostas de 50% ou mais de concordância, figuram os itens 11 e 17, pertencentes às subcategorias Ações Sustentáveis e Orientação Ambiental respectivamente.

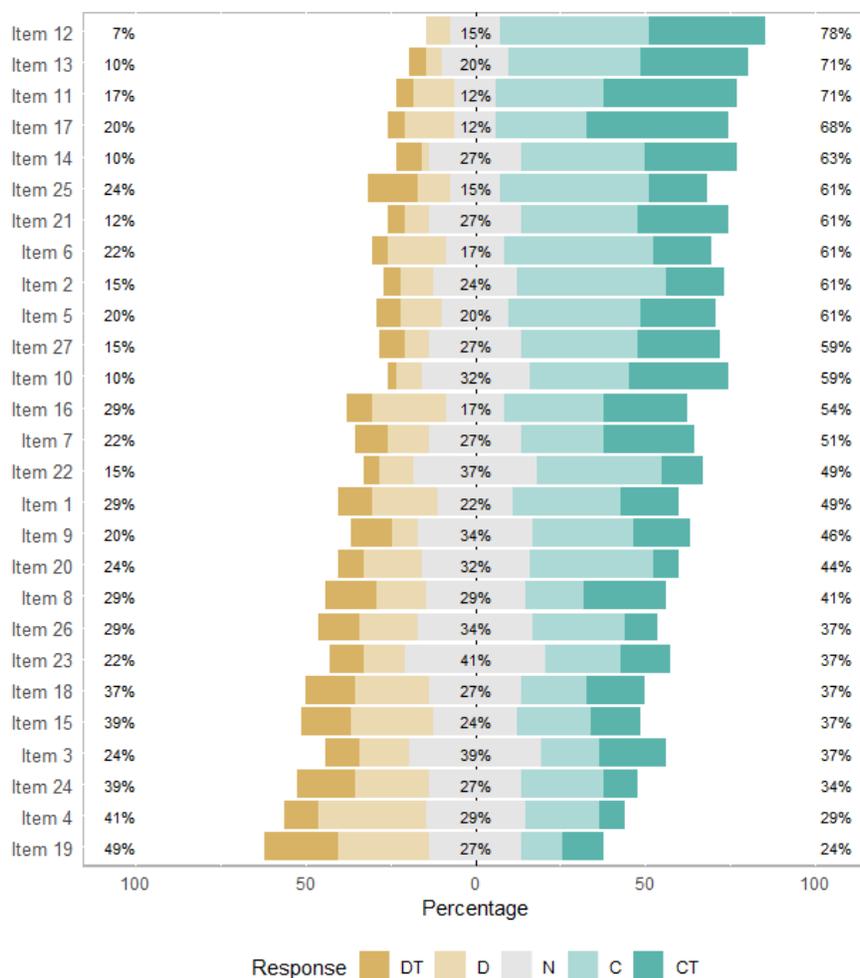
Gráfico 7 - Níveis de concordância e discordância (%) sobre práticas de TI verde no trabalho. Respondente: docentes



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019/2020).

Com relação aos egressos, o Gráfico 8 a seguir deixa evidente que não há respostas com níveis de discordância acima de 50%. Porém, existem 14 respostas que concordam ou concordam totalmente, o que pode indicar que as empresas onde trabalham os egressos estão mais preocupadas com a questão ambiental do que a UNIR.

Gráfico 8 - Níveis de concordância e discordância (%) sobre práticas de TI verde no trabalho. Respondente: egressos



Fonte: Elaboração própria (2020), com base na pesquisa empírica (2019-2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se após analisar os dados que a maioria dos egressos e docentes pesquisados ficam demonstrados conhecimento sobre TI Verde e práticas sustentáveis, porém, somente 18% dos egressos afirmam ter adquirido esse conhecimento na universidade. Quanto ao nível de consciência socioambiental, pode-se afirmar que no âmbito pessoal reconhecem e anunciam a adoção de práticas pessoais de TI Verde, dentre elas a economia de energia, o uso mínimo do papel e o descarte adequado de equipamentos, mas não compartilham dessa prática em sala de aula. Conclui-se que a TI Verde tem potencial para ser usada como parte da Educação Ambiental (EA) nos cursos de Computação, levando os futuros profissionais a serem corresponsáveis com uma sociedade mais sustentável.

Os cursos ligados a Tecnologia da Informação (TI), como é o caso da Ciência da Computação, devem encampar a TI Verde no ensino, pesquisa e extensão. Mesmo tendo outras áreas do conhecimento realizando pesquisas sobre o assunto, como é o caso dos cursos de Administração, existem pesquisas na área de TI Verde que só um profissional com formação em Computação tem o conhecimento (*know-how*) suficiente para conduzi-las.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAHRIN, M.; OTHMAN, F.; AZLI, N.; TALIB, M. Industry 4.0: A review on industrial automation and robotic. **Journal Teknologi**, v. 78, n. 6-13, p.137-143, 2016.

BENER, A. B.; MORISIO, M.; MIRANSKY, A. Green Software. **Software**, IEEE, Canadá, , v. 31, n. 3, p. 36-39, maio 2014.

BOSE, R.; LUO, X. Green IT adoption: a process management approach. **International Journal of Accounting and Information Management**, v. 20, n. 1, p. 63–77, 2012.

BRASILEIRO, T. S. A. **La formación superior de Magisterio**: Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña. Ph.D. Tesis. TARRAGONA: Universitat Rovira i Virgili, Espanha, 9 jul. 2002.

CAMERON, K. W. Energy efficiency in the wild: Why datacenters fear power management. **Computer**, v. 47, n. 11, p. 89–92, 2014.

CAMERON, K. W. Trading in Green IT. **Computer**, v. 43, n. 3, p. 83–85, mar. 2010.

CAPRA, E.; FRANCALANCI, C.; SLAUGHTER, S. A. Measuring application software energy efficiency. **IT Professional**, v. 14, n. 2, p. 54–61, mar. 2012.

COELHO, P. M. N. **Rumo à indústria 4.0**. Dissertação—Coimbra: Universidade de Coimbra, jul. 2016.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. Rio de Janeiro: Gaia, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística Populacional 2010**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/resultados_gerais_amostra_tab_uf_microdados.shtm. Acesso em: 11 jun. 2018.

KRAEMER, M. E. P. **A evolução de normas e recomendações internacional e nacional da Contabilidade Ambiental**. 2004. Disponível em <http://www.netlegis.com.br/indexRC.jsp?arquivo=detalhesArtigosPublicados.jsp&cod2=340>. Acesso em: 4 de jun. 2018.

LUNARDI, G. L.; ALVES, A. P. F.; SALLES, A. C. Desenvolvimento de uma escala para avaliar o grau de utilização da tecnologia da informação verde pelas organizações. **Revista de Administração**, v. 49, n. 3, p. 591–605, 2014.

MAGALHÃES, R.; VENDRAMINI, A. Os impactos da quarta revolução industrial. **GV Executivo**, v. 17, n. 1, jan. 2018.

MURUGESAN, S. Harnessing Green IT: Principles and Practices. **IT Professional**, v. 10, n. 1, p. 24–33, 2008.

PARCHEN, C. E.; FREITAS, C. O. A.; EFING, A. C. Computação em nuvem e aspectos jurídicos da segurança da informação. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 13, n. 1. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/2705>. Acesso em: 28 jul. 2016.

RIBEIRO, M. B. **TI VERDE NA FORMAÇÃO DO CIENTISTA DA COMPUTAÇÃO DA UNIR**: estudo sobre a produção de conhecimento voltada para práticas sustentáveis. Tese. Santarém-PA: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2020.

UNIR. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: 2019-2024, 2019. Disponível em: <www.pdi.unir.br>. Acesso em: 3 jul. 2020.

XU, Z. Measuring Green IT in Society. **Computer**, v. 45, n. 5, p. 83–85, maio 2012.

ZAINA, L. A.; FACELI, K. A Sustentabilidade como Componente Curricular do Curso de Bacharelado em Ciência da Computação. XIX Workshop sobre Educação em Computação, em conjunto com CSBC. 2011, Natal **Anais do XXXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, p. 1584-1593, 2011.

ZUFFO, M. K. *et al.* A computação em nuvem na Universidade de São Paulo. **Revista USP**, São Paulo, n. 97, p. 9–18, 2013.

CAPÍTULO 15

MEMÓRIAS DE EGRESSOS: O PROFHISTORIA NO TOCANTINS

Isabella Aquino Carvalho¹

Jocyléia Santana²

Daniela Maldonado³

1. INTRODUÇÃO

O ProfHistória é o terceiro mestrado a compor o grupo do ProEB, seguindo do ProfMat (2011) e do ProfLetras (2011). No ano de 2013, o ProfHistória foi aprovado pela Capes com nota 4. O ProfHistória é um programa de pós-graduação *strictu sensu* oferecido na modalidade presencial, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no formato em Rede Nacional, reconhecido e fomentado pela CAPES. O programa conta com

¹ Mestre em Educação pelo PPGE/UFT. Seduc-TO. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação. Email:isabellacrisaquinocar@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pela UEPA. Professora Associada da UFT. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação. Email:jocyleia@uft.edu.br

³ Pós-doutora em Educação pela UFT. Professora substituta da UFT. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação. Email: ado_daniela@yahoo.com.br

a participação de IES associadas ao programa. O principal objetivo do programa, é a formação continuada do professor da educação básica que atua no ensino de história (FERREIRA, 2016). A escolha da UFRJ pela CAPES para liderar a rede do ProfHistória ocorreu sob a justificativa de que a mesma possui experiência em formas semelhantes de pós-graduação, como Mestrados Interinstitucionais (Minters) e Doutorados Interinstitucionais (Dinters). (UNIFAP, 2013, p.4).

A seleção dos Mestrados Profissionais em Ensino é peculiar em seu modelo e distinta do modelo de ingresso dos mestrados acadêmicos. A prova de seleção do ProfHistória é um exame nacional unificado para todas as instituições que integram o ProfHistória. A prova é composta por 20 (vinte) questões de múltipla escolha e mais uma prova dissertativa, ambas de caráter eliminatório de classificatório (UERJ, 2014, p. 3). Em relação às vagas, são ofertadas de acordo com as resoluções internas de cada instituição que integra o programa. Para a primeira turma, 2014-2016, foram destinadas 152 vagas em nível nacional, divididas pelos núcleos integrantes.

A institucionalização do ProfHistória na UFT no Tocantins, aconteceu em um momento histórico peculiar do crescimento da pós-graduação no território nacional a partir da elaboração dos objetivos do V PNPG (Planos Nacionais de Pós-graduação), o principal objetivo do plano foi a indução de novos programas para a correção das assimetrias regionais e a formação de professores da Educação. O programa possibilitou a interiorização do curso de pós-graduação em nível de mestrado na região Norte do país, e a localização geográfica do programa em Araguaína-TO, cidade do interior do Tocantins aproximou a pós-graduação de regiões interioranas do Sul do Pará, Sul do Maranhão e Sul do Piauí. A Rede Nacional que compõe o ProfHistória também fortaleceu a Universidade Federal do Tocantins -UFT.

2 PROFHISTÓRIA, UM MESTRADO PROFISSIONAL

A institucionalização dos mestrados profissionais no Brasil iniciou na segunda década de 1990 e foi alvo de inúmeras discussões sobre reconhecimento

dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado profissional. Ao tratar as expectativas dos egressos quanto ao curso alguns entrevistados tinham uma visão preconceituosa, de aversão e dúvidas, outros não tinham conhecimento sobre a modalidade mestrado profissional como pode verificar nas narrativas:

O que eu tinha de dúvidas era acerca do que era mesmo profissional. Depois eu fui pesquisar na internet, entendi algumas coisas. Quando começou mestrado eu fui entender realmente o objetivo do mestrado, do que se tratava qual era o foco, e a relação com o ensino. O mestrado profissional, é mais específico vamos dizer assim. (ARAÚJO, 2019)

Eu vim carregada de preconceito mesmo sobre o PROF, porque o que a gente ouvia era uma formação que não tinha o mesmo peso e na hora de concorrer a uma vaga de concurso, e o “cara” olhar que teu mestrado é profissional e do outro é acadêmico, será que é o mesmo peso? A gente ficava se questionando essas coisas... (SILVA, 2018)

Não. Para falar a verdade, eu nem conhecia muito. Eu não sabia. Acho que quase toda turma via a perspectiva de ser um mestrado. Ouvi diversas vezes dos professores que a gente tinha o mesmo nível. A questão de ser um mestrado, a oportunidade de aprimorar, então a gente abraçou esse novo. Essa questão por ser um profissional, não ser um mestrado acadêmico. Porque no decorrer do curso surgia algumas coisas, algumas falas: “esse mestrado profissional não vai ter qualidade, não é mesma coisa, não vai ter o mesmo valor e a importância de um mestrado acadêmico”. (BRINGEL, 2018)

Não. Inclusive essa temática ela foi algo bem discutindo no início. Quando nós entramos no mestrado existia uma confusão por parte da turma. Todos tinham sim, certa dúvida com relação a essa modalidade é esse mestrado profissional/ mestrado

acadêmico. E aí no decorrer do mestrado nós fomos entendendo um pouquinho sobre isso. No ano passado eu participei do encontro em Brasília da ANPUH. Existia uma discussão em torno dessas diferenciações da modalidade profissional e acadêmico. O Brás, nosso coordenador, deixou bem claro, que não há diferença em termos de qualidade. Há uma diferença em termos de modalidade em si, mas não de qualidade. Seremos Mestres em ensino de História, realizaremos pesquisa. (NOGUEIRA, 2018).

Eu já conhecia mestrado profissional, a especificidade do mestrado profissional. O outro mestrado que eu deixei em 2009 é um mestrado profissional em Ciência do Ambiente, então é um mestrado que tem uma modalidade voltada para o específico, para aquela área, que é diferente um pouco do acadêmico. A minha expectativa com relação ao mestrado profissional é buscar, apreender mais, buscar conhecer novos instrumentos novas ideias em relação meu trabalho como professor de História (FARIAS, 2018).

Quando eu estava fazendo Didática Universitária, uma professora do Rio de Janeiro pediu para a gente pesquisar e apresentar o que é um mestrado acadêmico, o que é um mestrado profissional. Mais como o ProfHistória eu não tinha conhecimento eu não sabia, tanto que eu adorei essa didática deles. Eu tinha aversão, achava que ia me tirar da sala de aula [...] eu tinha minhas dúvidas sobre o mestrado (ALMEIDA, 2018).

Olho eu cheguei aqui com um pouco dúvida sobre o que era um mestrado profissional e o acadêmico, só que logo no começo. Logo no início dos cursos os professores foram dizendo para gente isso aqui é profissional, é assim... Eu queria melhorar minha prática como professor. (SANTOS, E., 2019).

Verifica-se nas narrativas dos egressos que há muitos elementos comuns. As relações que eles estabeleciam em torno da percepção sobre modalidade do mestrado profissional foi construída por situações ocasionais e pessoais. Outros egressos relatam que não sabiam da existência de mestrados profissionais e acadêmicos assim como não sabiam das diferenças conceituais entre as modalidades. Enfatizam que o objetivo era “fazer um mestrado”.

Os depoimentos demonstram como os preconceitos em torno da modalidade de mestrado profissional versus mestrado acadêmico foram sendo desconstruída à medida que realizavam o curso, por meio das conversas com os professores, com a coordenação local do programa e, em contato com a discussão de outros colegas em encontros científicos. A desconstrução da visão pejorativa e preconceituosa sobre a modalidade profissional, aconteceu também por meio da investigação científica. Três egressos da primeira turma do ProfHistória publicaram o artigo *A História e seu ensino na concepção dos professores/mestrandos do PROFHistória* (BRINGEL, 2018) que discutiu a modalidade profissional em ensino:

[...] eu nunca nem tinha ouvido falar em mestrados profissionais, sempre ouvi falar em mestrados acadêmicos e tudo[...]. Nunca foi algo que me interessasse para eu saber, eu ia fazer um mestrado e isso era o que me interessava. Não interessava se era profissional ou não. Depois que eu entrei foi que entendi que existe realmente uma diferença entre um e outro e que existe um preconceito muito grande em relação ao mestrado profissional de outras pessoas em relação ao mestrado que a gente faz. Depois que começamos a cursar o próprio mestrado, em si, que nós fomos percebendo a diferença e comecei a pesquisar inclusive eu fiz um artigo¹⁵, com uma colega (LIMA, 2018).

Ao longo do curso, os egressos foram construindo sua própria percepção sobre a modalidade profissional, a partir do que vivem durante a realização do ProfHistória. A explicação de Barbosa (2018) apresenta um questionamento

pessoal sobre o preconceito da modalidade profissional: “Não. Eu nem sabia direito (risos), depois é que eu fui ver o que é um mestrado profissional e tal, que há até certo preconceito com os mestrados profissionais, que eu não sei por que”. O egresso em sua fala faz questão de enfatizar, “não saber o porquê do preconceito”, já que ele cursou um mestrado profissional e para ele como professor da educação básico foi relevante tanto que ele narra à impressão comparativa do mestrado profissional e acadêmico: “Mas assim eu acho que seja melhor um mestrado profissional ao mestrado acadêmico. Para trabalhar com a Educação Básica o mestrado profissional é melhor do que o mestrado acadêmico, bem melhor, para mim foi bom demais[...]” (BARBOSA, 2018).

Os relatos demonstram que a discussão entorno do ProfHistória e sua modalidade de mestrado profissional, foi mais além. O núcleo do ProfHistória na região, materializou a possibilidade de formação para o professor da educação básica em um grau a mais, fazer um mestrado era mais importante do que as discussões em torno da modalidade:

No tempo que nós entramos havia muitas piadinhas: “é um mestrado profissionalizante!”, tentando menosprezar o mestrado profissional. Só que com o tempo mostrou-se que o mestrado profissional era um bom mestrado, até porque ele atuava justamente na área. Uma das coisas extremamente interessantes do mestrado é que ele tenta, provoca nas pesquisas, que elas têm que sair das gavetas, elas têm que fazer algum sentido em sala de aula. [...] A princípio era de forma pejorativa que as pessoas falam quem não era do programa, inclusive, professores que não eram do programa, não falavam muito mal, mas ficavam fazendo piadinhas sobre o mestrado profissional, só que o mestrado profissional mostrou como faltavam mestrados nessa direção: de tentar ligar dois pontos que é a academia e as escolas elas são muito distantes uma da outra, e o mestrado profissional veio para isso (ASSIS, 2019).

Dentro das razões que justificam a importância da modalidade do mestrado, o egresso Assis (2019) realizou uma espécie de denúncia sobre às

lacunas que o mestrado acadêmico deixou de realizar com relação à Educação Básica ou mesmo a necessidade urgente de mestrados voltados especificamente para a problemática da educação básica. Na descrição, Assis (2019) evidenciou a relevância do mestrado profissional para a educação como uma alternativa de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola.

3 REFLEXÕES SOBRE O MESTRADO PROFISSIONAL

Os egressos entrevistados realizaram evocações sobre a formação inicial, atuação profissional e a formação no ProfHistória. A maneira como descreveram a contribuição na formação profissional está ligada as práticas docentes, a pesquisa, a titulação em nível de mestrado para o desenvolvimento profissional e o reconhecimento por parte dos seus alunos da educação básica.

A partir da perspectiva pessoal apontaram o que seja a renovação do ser professor:

Foi muito importante, porque como eu te falei anteriormente o historiador que existia dentro de mim, ele estava adormecido, ele estava apagado. Eu o escondi em algum calabouço dentro de mim, ele estava lá preso e o curso me trouxe de volta essa visão do historiador, essa importância que o historiador tem na vida de um aluno, dentro de uma escola, porque querendo ou não ele ter esse poder de desmitificar, de repente apresentar outra visão para esses alunos que às vezes é colocado pela própria sociedade, pelo livro didático até por professores anteriores e o professor de História quando ele tem uma formação, tem esse conhecimento teórico ele consegue fazer isso. O curso do ProfHistória me trouxe esse acordar de novo para História, e me trouxe esse conhecimento de que é uma importância muito grande como professor de História e como historiador dentro de uma escola e dentro de uma sala de aula (LIMA, 2018).

O curso revigorou a minha profissão a minha docência, eu acredito que foi um recarregado das baterias. Eu estava desmotivado eu estava sem perspectiva eu estava frustrada com a minha produção e o “prof” renovou essa nova forma de ensinar e de viver a História na escola (ALMEIDA, 2018).

A consolidação profissional apresentado por Almeida (2018) e o despertar de Lima (2018), a partir do curso de mestrado do ProfHistória, é identificada por Tardif (2002) ao analisar a constituição da carreira do professor em uma dimensão subjetiva em que o indivíduo constrói e define a sua carreira e vida profissional a partir do protagonismo de ações e projetos que colaboram para a remodelagem das ocupações que eles assumem. O ProfHistória constitui-se como um projeto que colaborou para a reorientação profissional do professor de História e da educação básica. Sobre a contribuição da formação, Nogueira (2018) acrescenta:

O curso me tornou uma nova professora com experiências baseadas em pesquisas. Então, a pesquisa colaborou para que o exercício da docência mudasse. Tornei-me uma professora atuante e militante (NOGUEIRA, 2018).

A egressa Nogueira (2018) enfatizou a atuação profissional, o exercício da docência em sala de aula e o uso da pesquisa aplicada. A mudança foi processual do tornar-se uma “nova professora” e militante. De acordo com Freire (2018) o tornar-se militante é muito mais que ativismo é torna-se ativista crítico, a partir da reinvenção do inacabado, na geração de coragem, segurança sentimentos e na compreensão que a formação do professor implica no reconhecimento e exercício da criticidade, pela qual a “curiosidade ingênua” do professor se apropria da “curiosidade epistemológica”. Quanto à pesquisa pode ser entendida como a “curiosidade epistemológica” e as condições que de compromisso que o professor assumi com o educando e com sua formação como mecanismo de ativação da capacidade criadora (FREIRE, 2018, p. 31).

O ProfHistória foi abrindo outras visões sobre o ensino de história, docência em sala de aula, atuação na sociedade, situações não desenvolvidas por profissionais que estavam há muito tempo desmotivados sem almejos de mudança na condição pessoal, sem sonhos. A motivação, a vontade outras lieturas foi essencial na formação de professores, sobretudo, na formação individual (NOVOA, 2017). Esta condição é constatada na perspectiva de Silva (2018):

Transformou a minha a forma de ver a minha prática, quanto repensar e trazer outras formas de interpretar, o que eu faço ter outras bases teóricas e metodológicas me fez olhar para aluno de uma maneira muito diferente. Por conta do trabalho que a gente acabou desenvolvendo, parece que pela primeira vez o aluno estava trazendo conhecimento, por mais que aprendamos inúmeras coisas. Dessa vez eu me senti colaborando de verdade (SILVA, 2018).

Silva (2018) assimilou a capacitação ao compartilhar a relação entre professor e aluno. Paulo Freire (2018) alerta para esta compreensão como prática ideal em que a experiência educativa entre educadores e educandos proporciona diferentes saberes e exercita a capacidade de aprender e ensinar de sujeitos.

Os egressos Almeida (2018), Silva (2018) e Bringel (2018) apresentam importância e a perspectiva da pesquisa realizada no ProfHistória como instrumento para a mudanças e melhoria da prática, a partir do processo reflexivo com a teoria. A pesquisa aliada ao processo formativo do professor é um estímulo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, assim eles podem promover e assumir o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2017).

Foi profissional a possibilidade de conhecimento na questão das aulas essas discussões, essa base teórica que tivemos acesso a partir de então. A possibilidade de colocar em prática de fazer essa articulação possibilitou esse crescimento. O crescimento, o acesso a teoria e

prática possibilitou uma confiança em nosso trabalho, um amor maior por esse trabalho essas são algumas das contribuições no âmbito profissional (BRINGEL, 2018).

O mestrado trouxe um reconhecimento ao profissional na comunidade, agora visto como um pesquisador, um intelectual e percepção salarial. Nas versões de Barbosa (2018) e Santos (2018):

[...]além de melhorar minha prática que eu tenho certeza de que vem contribuindo desde o momento que eu comecei o curso. Eu ainda penso em mais aperfeiçoamento. Sem falar na questão financeira também que você vai ter não aquele aumento significativo, mas você tem um aumento de valorização referente ao que você cursou. Então na minha vida profissional, as pessoas já começaram agir de outra forma agora você é mestre não é qualquer um que é mestre no Brasil e principalmente na nossa região você pode contar nos dedos quantos mestres você tem. Então a visão da gente enquanto um professor mestre é mais valorização mesmo, isso é bom, isso é significativo. (JOELMA, 2018)

Importante, porque o diploma de mestrado é sempre um diploma de reconhecido. Ninguém faz um mestrado sem lutas, não foi fácil. No começo você sente dificuldade, quando eu peguei o fio da meada ficou mais fácil. Foi muito importante o mestrado profissional para mim. Aqui é uma região distante, não temos acesso, alguns professores não fazem porque[...]. Mesmo assim é concorrido (HUMBERTO, 2018).

A titulação de mestre empolga os alunos e os motiva, Almeida (2018) informa:

Os profissionais que procuram o mestrado são favorecidos pela aprendizagem de outros conteúdos. Os alunos te olham de outra forma, você é encarado de

outra maneira na sala de aula. Há um respeito maior. O fato de você falar que fez um mestrado estimula alunos, eles estão cansados da labuta, a maioria trabalha, estuda e quando eles conseguem perceber que o professor sempre trabalhou e estudou que fez um mestrado sem ter que pagar diretamente por isso, os estimula também. (ALMEIDA, 2018).

As narrativas apontam que o ProfHistória foi um espaço de formação em nível de mestrado que titulou professores e que contribuiu para a afirmação junto a comunidade sobre a importância da profissionalização do professor. De acordo com Nóvoa (2017), edificação de espaços de formação para professores implica em reconhecimento público da profissão.

Da mesma forma que os egressos contam a convivência social do mestrado, o professor formador Ramos Jr (2017), também informa sobre a relação social do egresso, como é diferente e enriquecedora o processo formativo:

[...] É impressionante como as turmas no ProfHistória são turmas diferentes dos acadêmicos. Como a maioria deles são professores eles são sujeitos quem tem muita identidade uns com os outros. Eles se tornam muito amigos. Eles criam amizade, uma identidade muito forte é impressionante assim! (RAMOS JR, 2017)

A identidade que as turmas do ProfHistória constroem, pode ser entendida a partir do contato dos egressos com as experiências que cada colega acumulou na educação básica. As turmas criaram condições para a partilha dos saberes e das experiências. Logo, pode-se apontar que o relacionamento dos professores com as experiências dos colegas em contextos de projetos de formação e treinamentos permitem objetivar as práticas de partilha dos saberes experienciados pelos professores (TARDIF, 2002).

O ProfHistória promoveu o contato entre professores, de um mesmo campo disciplinar, a História, mas com realidades diferentes e que através

do Programa puderam socializar estas experiências de formação e atuação profissional. Esse espaço chama-se de interposição profissional a formação de professores, e só é possível com a presença de professores e das vivências institucionais (NÓVOA, 2018). A construção do espaço formativo baseado na colaboração e no reconhecimento foi importante, assim as vivências profissionais e a pesquisa. Logo, a experiência aproxima-se do que Nóvoa (2018) indica ao enunciar que a profissão evolui quanto parte de uma matriz individual para coletiva. Bringel (2018) discorre também sobre outras contribuições na realização do mestrado:

[...] também nos abriu portas para outro campo, a possibilidade de escrever, fazer pesquisa, uma confiança para prosseguir no meio acadêmico, a perspectiva de colocarmos nossas experiências. Contribuir para a pesquisa. (BRINGEL, 2018)

A dimensão coletiva da formação é compartilhada por Almeida (2018): “Conhecer o trabalho dos meus colegas, saber que eu posso usar aqueles trabalhos em minha sala de aula te enriquece muito. Eu, saber que futuramente ali no portal da Capes vai ter mais pesquisa, isso é fantástico!”. A partilha e o contato com a pesquisa do colega, dá uma sensação de coletividade, de inclusão de formação. Ela acrescenta: “Além da tua pesquisa, tem a pesquisa dos teus colegas que te estimulam, há mais metodologias, mais estratégias, então eu vou já levar isso para minha sala de aula, então é o tempo todo isso: esse vai e volta da sala de aula, eu adorei!” (ALMEIDA, 2018). Para Nóvoa (1992a), a formação é sustentada no diálogo e na partilha da experiência pela socialização de saberes.

Santos (2018) e Farias (2018) fazem coro ao comentarem sobre a pesquisa e a forma como esta reformulou sua visão sobre o Ensino de História, como objeto de pesquisa:

O direcionamento do programa para professores da educação básica e fazer com que eles pesquisem objetos de estudo ligados ao desafio que a gente tem em sala

de aula é um ponto positivo e você tinha propositura da pesquisa você tinha que fazer uma pesquisa que não ficasse só no âmbito teórico tinha que ter uma proposição ali naquele campo de pesquisa que, por exemplo, propusesse novas metodologias de trabalho que propusesse reflexão sobre a prática docente (SANTOS, F, 2018).

A pesquisa consolidou para mim a questão que para o aluno aprender História de forma significativa é importante tomar a realidade dele como principal, por exemplo, à medida que eu propus meu projeto, trazer a história do assentamento que foi o meu produto para a sala de aula e os alunos mesmos constroem essa história, os alunos podem fazer isso nas escolas urbanas, que é a escola que eu trabalho. Construir ali a história do bairro, como surgiu, na história tudo tem um onde, um como e porque então a partir disso, ele pode trazer essa realidade deles para dentro da sala de aula, partido do local, e ampliar isso torná-los sujeitos dessa história então isso ficou muito claro que os alunos aprendem nessas condições e não em uma condição distante. (FARIAS, 2018)

Os egressos Santos, F (2018) e Farias (2018), ao expressarem sobre a pesquisa, trazem detalhes pontuais sobre a área de concentração do programa: Ensino de História e as linhas de pesquisas do programa que segundo eles promoveu uma aproximação da pesquisa com a realidade da sala de aula e da escola. O ProffHistória mudou a perspectiva sobre a pesquisa no exercício da sala de aula, nos conteúdos, nas estratégias:

O mestrado profissional trouxe muito isso: olhar o Ensino, como objeto de estudo. Pesquisar sobre ele. Como é o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula? Como é a sala de aula? quem são os professores que se preparam para dar aula no Programa de Mestrado (ASSIS, 2018).

As mudanças me mostraram que poderia pesquisar o meu cotidiano, eu iria pesquisar a sala de aula. Na graduação eu vi um pouco a largo, no Prof eu vi mais próximo, eu já enxergo a sala de aula como um ambiente que eu deva refletir cotidianamente sobre tudo. Então diante disso essa foi uma das mudanças interessantes é a questão de fazer esse pensamento essa reflexão se torna uma realidade, então hoje eu já vejo a escola e a sala de aula como um ambiente de pesquisa e mudança (FARIAS, 2018).

As modificações estão na pesquisa sobre o ensino, o cotidiano da sala de aula, a prática do professor que leva em conta a subjetividade. Identificada pelas expressões: “pesquisem sobre professores”, “pesquisar o meu cotidiano, eu iria pesquisar a sala de aula”, assim os egressos manifestam aspectos que demonstram pela prática da pesquisa, como parte de seus saberes e de suas experiências. Sobre a questão da pesquisa em ensino, Tardif (2002) aponta que a pesquisa tem o dever de registrar a subjetividade do professor em ação com o estabelecimento de um diálogo fecundo com o professor como sujeito que detém saberes específico sobre o seu trabalho não apenas como objeto (TARDIF, 2002, p.230).

A percepção das subjetividades do professor no que envolve o processo formativo referente à pesquisa, também é elucidada pela promoção da reflexão como um movimento que mobiliza atitudes atentas à prática e as metodologias de ensino como saber disciplinar. Santos, E (2018) endossa:

[...] porque ele promoveu uma reflexão. Ele contribuiu para reflexões de ensino de história para as demandas do que a gente precisa melhorar e assim eu só sou uma areia um grão de areia no monte de outras. A gente que é graduado em História tem dificuldade de trabalhar o Ensino de História no Ensino Fundamental II, no ensino médio. Então a minha mentalidade com relação ao ensino é de contribuir com outros professores para a gente fazer uma reflexão e a gente continuar discutindo as práticas do ensino de História (SANTOS, E., 2018).

[...] no Prof eu vi mais próximo, eu já enxergo a sala de aula como um ambiente que eu deva refletir cotidianamente sobre. Então diante disso essa foi uma das mudanças interessantes é a questão de fazer esse pensamento essa reflexão se torna uma realidade, então hoje, eu já vejo a escola e a sala de aula como um ambiente de pesquisa e mudança (FARIAS, 2018).

Nas reminiscências de Santos (2018) e Farias (2018) são atribuídos papéis importantes para a reflexão como processo que afirma a formação através de um trabalho avaliativo que contribui positivamente para mudanças na concepção sobre ensino, pesquisa e prática docente.

As mudanças podem ser observadas quando dizem: “a gente continua discutindo as práticas do ensino de História. A reflexão no processo formativo aproxima a prática do objeto de estudo” (FREIRE, 2018, p.40).

O ensino de História surge a partir das indagações sobre os processos de formação que vivenciaram ao longo da vida, da atuação profissional, demonstrando que a formação profissional, ocorre ao longo da vida dos sujeitos, nos diversos espaços geográficos, temporais, assim como na sala de aula (FONSECA, 2013). Há um dado animador, o ProfHistória provocou mudanças na mentalidade e construiu um novo fazer pedagógico.

Segundo Fonseca (2003, 36), “[...]há no Brasil uma pluralidade de concepções teórica, política, ideológica e metodológica no ensino de História desenvolvidas nas redes públicas e privadas” e essa diversidade toma a forma a partir do processo de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. Nas memórias dos egressos da primeira (2014-2016) e segunda turma (2016-2018), do núcleo do ProfHistória de Araguaína estão presentes algumas concepções sobre o Ensino de História e a formação profissional. Os significados do ensino de História foram construídos na ação da formação e da experiência, conforme os relatos:

Eu fiz História e Sociologia apesar de serem licenciaturas, eles não trabalhavam a questão da prática, da didática parece que há certo receio com a questão do ensino, ainda hoje tem nas universidades. O ProfHistória lá em Araguaína quebrou isso, parece que a questão de ensino é só a educação, só é pedagogia. Agora há muitas mudanças, mas na época que eu me formei era como se fosse um curso de bacharel não tinha relacionado com ensino, eu nunca tinha visto. Eu vi alguma coisa nas disciplinas de educação: psicologia da educação, filosofia da educação, mas no curso de história, você se vê como bacharel. Não sei se é receio pela questão de ensino só foi no ProfHistória e na especialização que mudou. Foi no ProfHistória que me identifiquei com a questão do ensino, eu quero trabalhar com Ensino a partir de agora, me deu um alerta de trabalhar com ensino eu gostei da área. (ARAÚJO, 2019).

Araújo (2019) revela a concepção dicotômica entre bacharelado/pesquisa e licenciatura/ensino, existente na formação de professores no qual importava o conhecimento disciplinar obtido na graduação. A formação do professor de história até a década de 1990 era permeada por esta dicotomia, dando a impressão que ser professor não era científico. Não era aceito pela academia (FONSECA, 2003).

Assim, a concepção dicotômica da formação relegou o ensino ao segundo plano e elevou a formação bacharelesca ao status de pesquisa. O ProfHistória, de acordo com o egresso Araújo (2019), contribui para uma reflexão crítica e (re)elaborou o pensar sobre o Ensino de História. Centrou-se nas questões práticas do ensino, da educação em que o professor passa a se identificar com as questões práticas do ensino de história. O ensino passou a ser fundamental na formação do professor buscando compreender os saberes construídos ao longo da formação inicial e das experiências da prática docente. Almeida (2018) também informa sua concepção sobre ensino de História construída na formação inicial.

Eu estudei História em uma concepção “decoreba” e aí você vai percebendo que não é a concepção decoreba e quando você chega ao mestrado tua percepção muda, você não precisa ficar muito presa. Quando você dá aula o aluno quer que você saiba a data que aconteceu isso, que dia tal? Onde que foi? Que foi que fez? Isso te pressiona tanto que de certa forma você tinha que estar oh! (movimento com as mãos) o mestrado de História me ajudou nesse sentido, saber que eu posso dizer para o meu aluno que eu não lembro que data foi aquilo ali, eu sei a data, mas não estou lembrando (risos) nesse sentido me vencer, porque eu exigia demais de mim nesse sentido, então eu senti uma alívio. Eu não me cobro mais ter que saber tudo, nesse sentido me aliviou um pouco. Eu tenho que esquecer, eu não precisar lembrar na hora, isso não acaba, porque antes eu não lembrava. Eu ficava pensando quando ia dormir: porque eu não lembrei disso, porque eu não falei isso pro aluno isso acabava comigo e hoje não. Eu vejo que o aluno precisa pensar, essa questão da troca não seja aquele conteúdo acabado, nesse sentido as mudanças ocorreram. Eu me sinto mais livre (risos) menos pressionada dentro da sala de aula já posso esquecer algumas coisas. (ALMEIDA, 2018)

Almeida (2018) relata a concepção tradicional do ensino de história, a teoria positiva do conhecimento cronológico com uma metodologia herdada dos jesuítas, baseada na memorização dos conteúdos e datas (ALMEIDA, 2013). A permanência dessa concepção na prática da egressa enquanto professora, pode ser compreendida porque “[...]o ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentidos às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas”. A aluna mobiliza a formação inicial para reforçar a concepção positivista e a exercita em sala de aula. O ProfHistória trouxe uma leitura da historiografia da história, concepções e métodos de análises desconhecidos pela maioria dos egressos. Leitura de textos sobre a Escola dos Annales, Escola Marxista, História Cultural. Outras concepções sobre como ensinar história.

Essa ideia de entender as experiências que os alunos têm. Essa experiência passada, essa ideia de futuro eu não vou dizer futuro, mas expectativa. Entender essas nuances das experiências que os alunos têm, nesse sentido as experiências esse trabalho mais relacionado ao ensino de história em sala de aula e depois as provocações com as expectativas dos alunos tem a partir das experiências que eles têm ao longo do processo de vida deles. (ASSIS, 2019)

Para Silva (2018) e Assis (2019), o ensino aparece como uma construção processual, em que o estudante toma atitudes diante do ensino de História e torna-se consciente e crítico. Com narrativa própria que articula sua aprendizagem, a partir dos significados que são construídos. De acordo com Bittencourt (2004), o ensino de história, é capaz levar o estudante a um posicionamento crítico sobre a sociedade e sobre sua aprendizagem. Sendo capaz de descrever, estabelecer relações nos diferentes espaços de tempo (presente-passado-presente) e fazer análises para identificar semelhanças e diferenças, logo o estudante é capaz de estabelecer continuidades e descontinuidades em suas perspectivas sobre a História.

4 CONSIDERANDO...

Os egressos participantes desta pesquisa atribuíram grande importância ao período de formação/doutoramento através do Dinter, pelo qual passaram na UFRJ, destes cinco professores do colegiado de História e outros da Educação Básica e Fundamental. Eles expressaram o aprendido, a mudança de mentalidade sobre o cotidiano em sala de aula como pesquisa acadêmica. Também ressaltaram o reconhecimento profissional na sociedade e na comunidade acadêmica.

As narrativas demonstraram que a institucionalização do ProffHistória em Araguaína ocorreu não apenas pela política de incentivo da CAPES, mas

também pelo compromisso da Universidade Federal do Tocantins com a formação e o aperfeiçoamento profissional do corpo docente da Instituição. Neste mesmo período foi celebrado convênio com a Universidade Federal em Goiás para PROCAD/Amazonia e Dinter em Educação com 15 professores que resultou na implantação no ano de 2012 do Programa de Pós-graduação em Educação, na qual a docente Jocyléia Santana coordena, a professora Daniela Maldonado faz pós-doutorado e a egressa Isabella Aquino concluiu a dissertação, parte desta pesquisa

Outro fator elencado pelos egressos, foi a contribuição trazida pelo ProfHistória para a graduação, para a reorientação das pesquisas de campo. Sendo o campo redirecionado não só os arquivos históricos, mas também para as práticas educativas construídas na sala de aula. O ensino de História passou a ser visto com as lentes do professor, das possibilidades e das potencialidades da docencia, seja ela na educação básica, seja na educação superior.

O ProfHistória contribuiu sobremaneira para a ampliação do diálogo entre a Universidade e os professores da educação básica. Tornou-se imperativo estudar o que professor de história ensina na sala de aula? Quais são as linhas teóricas que utiliza? O debate da Universidade com o professor da educação básica foi um grande passo, mas outros ainda necessitam serem efetivados tais como palestras, formações, rodas de conversa, estágios docência, dentre outros. O espaço do diálogo entre Universidade, escola, professores formadores, professores da educação necessita ser um lugar com novos sentidos de colaboração e valorização do conhecimento e da experiência.

As memória dos egressos das duas primeiras turmas (2014-2016), apresentam o ProfHistória como um importante espaço para o aprimoramento profissional tanto das práticas educativas quanto da reflexão crítica sobre o papel do pesquisador e professor-historiador.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRINGEL, Eliane L. B.; Fernandes, Débora A.; Lima, Jorge F. A História e seu ensino na concepção dos professores/mestrandos do PROFHISTÓRIA. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 105-117, 2015.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação**. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.
- FONSECA, Marcelo Luiz Mendes. A institucionalização da pesquisa científica brasileira: os primeiros anos de atuação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). **Parcerias Estratégicas**, v. 18, n. 36, p. 253-268, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 56ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.
- NÓVOA, Antônio. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo. 2007.
- NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professora, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes. 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ.
EXAME NACIONAL DE ACESSO 2014. Disponível em <https://www.profhistoria.uerj.br/> Acesso em 20/06/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP. **Proposta Geral do ProfHistória**. Disponível em: <www2.unifap.br/profhistoria/files/2016/04/Proposta-Geral-do-PROFHISTORIA.pdf>. Acesso em 10 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ.
Regimento Geral Do Profhistória/UFRJ. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoria_em_rede regimento_ge ral.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoria_em_rede_regimento_ge ral.pdf)>. Acesso em: 09 out.2018

FONTES ORAIS/ENTREVISTAS

ALMEIDA, Jucileide. D. S. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína- TO, outubro, 2018.

ARAÚJO, Marcelo. Marcos. D. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Teresina- PI, janeiro, 2019.

ASSIS, Rafael. D. S. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. São Raimundo Nonato do Piauí-PI, janeiro, 2019.

BARBOSA, José Humberto G. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína- TO, novembro, 2018.

BRINGEL, Eliane. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

FARIA, Ronair Justino de. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, novembro, 2018.

NOGUEIRA, Márcia. B. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

LIMA, Jorge F.. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

SANTOS, Edilson. S. D. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, novembro, 2018.

SILVA, L. D. Entrevista concedida a I.C. A. Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

CAPÍTULO 16

A EDUCAÇÃO PRISIONAL E A OFERTA DE ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL: UM ESTUDO NO COMPLEXO DE CORREIÇÃO DA POLICIA MILITAR DE RONDONIA

Salomão David Albuquerque Moreira de Lima¹

Carmen Tereza Velanga²

Débora Ferreira da Silva Feitosa³

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação trata-se de uma garantia fundamental constante no Art. 6º de nossa Carta Magna de 1988 como um direito social.

¹ Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Direito Penal e Processual Penal (UCAM). Bacharel em Segurança Pública (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis (UNIR). E-mail: capitao.david.de.lima@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/1566534515434894>

² Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Vinculada a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ao Grupo Práxis/UNIR, ao Grupo EDUCA/UNIR e. Grupo de Estudos Interdisciplinares nas Fronteiras (GEIFA). E-mail: carmenvelanga@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3518400043977034>.

³ Doutoranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Psicologia (UNIR). Licenciada em Pedagogia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa CEPEFOP (UNIR) e Grupo Amazônico de Estudos em Psicologia e Educação (GAEPPE/UNIR). E-mail: deborafsf@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/6193083792839875>.

Logo, a educação deveria ser prioridade de todos os governos, seja qual for o nível, etapa ou modalidade. Mas quando tratamos da oferta da educação em contexto prisional, sua discussão nos conduz a uma problematização que parece invisível aos olhos do poder público, mesmo considerando o que diz a Constituição Federal em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Conforme o disposto, é um direito que abrange todos os indivíduos, sendo dever do Estado e da família e promovida com a colaboração da sociedade.

No entanto, esta modalidade de educação é vista como um privilégio pelo sistema prisional e pela sociedade em geral, sem o reconhecimento de que sua oferta é um direito de todos, independentemente da condição em que o sujeito se encontre.

Entretanto, para além de tratar da oferta de assistência educacional às pessoas privadas de liberdade, neste estudo abordamos a oferta e assistência dessa educação a partir da realidade de policiais militares que se encontram privados de liberdade. Nessa direção, a questão problematizadora deste artigo ancora-se na seguinte indagação: em que consiste a assistência educacional ofertada aos apenados do Complexo de Correição da Polícia Militar do Estado de Rondônia? Responder tal questionamento, por sua vez, é o objetivo geral deste estudo.

Destaca-se, que este trabalho é resultado de pesquisa realizada no período de 2016 a 2018, que investigou a Educação Prisional no Complexo de Correição da Polícia Militar do Estado de Rondônia, apreendendo questões relacionadas à educação, currículo e inclusão. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva, teve como participantes os ressocializados da unidade prisional militar localizada na capital do estado, Porto Velho (RO). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada.

Buscando apresentar o tema proposto, discorreremos sobre o direito e acesso à educação para pessoas em situação de privação de liberdade, a oferta de assistência educacional na percepção dos ressocializados da penitenciária militar do estado de Rondônia e, por fim, teceremos nossas considerações finais acerca do que foi apreendido no âmbito teórico e os resultados encontrados.

Esperamos que este estudo, somado a outros já realizados neste campo do conhecimento, possam promover reflexões que contribuam para a melhoria e aperfeiçoamento da educação ofertada no Complexo de Correição da Polícia Militar do Estado de Rondônia, considerando a readaptação do policial militar ao mundo profissional e a esta sociedade. Reconhecemos ainda, que não foi possível esgotar este assunto, dado os limites que este artigo possui, e que tais proposições, podem requerer maiores aprofundamentos.

2. DIREITO A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ALGUNS APONTAMENTOS LEGAIS

A educação é essencial à vida e dignidade humana, por meio dela as pessoas podem desenvolver suas máximas potencialidades no preparo para a vida, conforme o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Deste modo, evidencia-se a importância da educação como um direito inerente a todas as pessoas, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade. As políticas de inclusão e reinserção do apenado será fundamental no trabalho de prevenção no cometimento de novos crimes e orientação ao retorno da convivência do egresso na sociedade. Neste contexto, a educação poderá ser uma mola propulsora para os sujeitos que precisam de um recomeço. O Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2020-2023, denota que:

[...] proporcionar ao egresso do sistema prisional condições adequadas de reabilitação social, passa, irremediavelmente, pela adoção de medidas habilitatórias como, por exemplo, oportunidades de trabalho e estudo, além de assistência religiosa e de cunho social quando a pessoa ainda se encontra reclusa, no processo de execução da pena ou da prisão “provisória”, para que o egresso possa sair da prisão com alguma capacidade laborativa e formativa para enfrentar o mercado de trabalho, por exemplo. (BRASIL, 2019, p.100)

Tais condições adequadas de reabilitação social fundamentas na oportunidade de trabalho e estudo, vinculam-se ao processo de educação, assegurada por nossas legislações aos que se encontram em privação de liberdade. Assim, a constituição Federal de 1988, além de dispor sobre a educação como direitos de todos, define a igualdade entre todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988, art. 5º). Pressupõe-se, portanto, ainda que provisoriamente seja retida a liberdade do sujeito, ele possui seus direitos e garantias fundamentais assegurados.

Assim como também, a Lei nº 7.210, de 11/07/1984, Lei de Execução Penal (LEP), disciplina do Art. 17 ao 21 a assistência educacional, compreendendo tanto a instrução escolar como a formação profissional do preso e do internado. Conforme define a LEP NO Art.18, parágrafo 2º, “os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 1984). Podemos então afirmar “[...] ao se abordar a educação para este público, é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantém a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é caso da integridade física, psicológica e moral (BRASIL, 2013, p. 317).

Ainda que a LDBEN nº 9.394/96, não tenha abordado especificamente a educação em espaços de privação de liberdade, ela conferiu a todos os indivíduos o deito e acesso à educação. Todavia, por meio da Resolução nº

04 de 9 de março de 2010, amparada na LDBEN nº 9.394/96, foi instituída as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Além destes mecanismos legais, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), por meio de seu Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2020-2023, defende a efetivação e concretização de políticas públicas voltadas para os apenados e que estas se realizem por meio de acordo de cooperação institucional entre o Ministério da Justiça e outros ministérios e órgãos, como o Ministério do trabalho, da assistência social, da saúde, Universidades públicas e privadas. Esta orientação de trabalho colaborativo tem como finalidade garantir o acesso à educação escolarizada e qualificação para o trabalho. Negar o direito e o acesso à educação entre outras garantias, pode-se dizer que é impor-lhes uma pena adicional. Os benefícios do uso do tempo do apenado em educação e trabalho, para além da qualificação e readaptação à sociedade, convergem para a remissão de pena. Existem ainda as regras de Mandela, Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos, em que o Brasil é signatário, estabelece na regra de número 4:

1. Os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência. Tais propósitos só podem ser alcançados se o período de encarceramento for utilizado para assegurar, na medida do possível, a reintegração de tais indivíduos à sociedade após sua soltura, para que possam levar uma vida autossuficiente, com respeito às leis.
2. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem oferecer educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde. Tais

programas, atividades e serviços devem ser oferecidos em consonância com as necessidades individuais de tratamento dos presos (CONSELHO, NACIONAL DE JUSTIÇA, 2016, p. 19).

Fundamentada neste arcabouço legal, pode-se perceber que a educação prisional apresentou significativos avanços para a implementação de políticas públicas voltadas para proporcionar aos que se encontram em privação de liberdade, condições de reinserção profissional e social. Tais direitos e políticas alcançam todos os que se encontram na prisão, entretanto a legislação prisional faz separação entre os presos pela natureza do crime e sua periculosidade, grau de instrução e/ou mesmo de acordo com a natureza profissional, principalmente em casos antes de condenação definitiva, incluindo policiais e bombeiros militares que ficam em unidade prisional especial, conforme dispõe o inciso V e parágrafo primeiro do Art. 295 do Código de Processo Penal, veja-se:

Art. 295. Serão recolhidos a quartéis ou a prisão especial, à disposição da autoridade competente, quando sujeitos a prisão antes de condenação definitiva:

V – os oficiais das Forças Armadas e os militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios;

§ 1º A prisão especial, prevista neste Código ou em outras leis, consiste exclusivamente no recolhimento em local distinto da prisão comum.

É sobre a oferta de educação para estes sujeitos que falaremos a seguir, pois o foco deste estudo é o preso militar e sua percepção sobre a oferta de assistência educacional no Complexo de Correição da Polícia Militar de Rondônia (CCPM/RO). Existe ainda uma especificidade quando nos referimos a esses reclusos, considerando que já possuem educação básica. Logo, a finalidade da educação pode estar voltada para ampliação do leque educacional e de trabalho, ofertando-lhes graduação, curso de pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento e capacitação.

3.A OFERTA DE ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL NA PERCEPÇÃO DOS RESSOCIALIZANDOS DA PENITENCIÁRIA MILITAR DO ESTADO DE RONDÔNIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva-exploratória, utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O *lôcus* foi o Complexo de Correição da Polícia Militar do Estado de Rondônia (CCPM/RO). Os sujeitos participantes foram 7 (sete) internos do CCPM/RO, que por questões éticas fizemos uso dos pseudônimos de **A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7**. Respeitando assim, os preceitos éticos da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466 e nº 510 do Conselho Nacional de Saúde.

Nosso objetivo é analisar a percepção dos ressocializados sobre a assistência educacional ofertada no CCPM/RO. No que tange o direito à educação destes sujeitos, estamos bem fundamentados. Contudo, como dizem alguns teóricos e estudiosos da educação prisional, para além da garantia desse direito, estamos lidando com uma educação dualista, no sentido de trabalhar com a liberdade de pensamento e com a limitação do espaço físico no qual estes sujeitos se encontram, isto é, eles estão enclausurados (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

A educação oferecida nas prisões deve levar em conta as peculiaridades dos indivíduos, no caso de presos militares, conforme já mencionado, referimo-nos a pessoas que já possuem educação básica, considerando que para adentrar à polícia militar requer-se que tenha no mínimo o ensino médio completo, portanto, o oferecimento de ensino superior ou mesmo de outros cursos de formação profissional, seria relevante para essas pessoas.

As Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, evidencia que todos os reclusos devem ter acesso não apenas a educação básica, bem como formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca (BRASIL, 2013). Veja-se a seguir o exceto da fala do

participante da pesquisa A1 e A6, ao responder em que consiste a assistência educacional ofertada aos apenados do Complexo de Correição da Polícia Militar do Estado de Rondônia:

Eu acho muito bacana oferecer cursos e aplicar aqui pra nós, e até mesmo abrir um curso superior seria excelente para nós, além de ter esse cursos menos procurado como encanador, pintor e essas coisas, teríamos um curso superior, para fazer um concurso lá fora e não teria tempo perdido aqui dentro (A1).

Nunca fiz cursos pelo Complexo, só particulares. Sou formado em engenharia ambiental, no presídio temos biblioteca, mas não existe remissão pelo seu uso. Se tivesse outro curso superior à distância queria fazer sim! Se eles dessem oportunidade eu poderia até trazer um notebook e ficar estudando aqui no Complexo (A6).

As falas destes sujeitos nos revelam a importância da oferta de ensino superior no Complexo de Correição da Polícia Militar de RO, haja vista que:

Ter presos com foco em novas carreiras e não somente na conclusão do ensino médio, mesmo sabendo que ainda deverá passar por processo de investigação judicial, para permitir ou não o acesso a esta faculdade, mostra uma particularidade que deve ser valorizada dentro do sistema carcerário (RAMALHO, 2017, p. 9).

Valorizar a necessidade de oferta de curso de graduação dentro do sistema prisional, e neste caso, no sistema prisional militar, é dar possibilidades de ampliar o leque educacional e formativo dessas pessoas, pois a educação deve ser algo que faça sentido para aqueles que nela estão inseridos, para além da remissão de pena, afinal:

Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista

de sua história e tenha voz própria, que adquira a visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar a sua realidade – a passada, a presente e a futura. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57)

Todavia, não podemos ser ingênuos quanto a oferta de ensino superior como possibilidade de uma real contribuição no sentido de transformar a realidade destes presos policiais, pois sabemos que existem certos entraves para essa efetivação, que envolvem questões políticas, econômicas e estruturais.

Quanto a percepção dos demais participantes da pesquisa sobre a assistência educacional ofertada no CCPM/RO, de um modo geral eles apontam a escassez e/ou diminuição dessa oferta, por falta de recursos financeiros, ou mesmo, que essa assistência está mais ligada a cursos profissionalizantes, conforme apontam os fragmentos das falas:

Eu fiz 4 (quatro) cursos no Complexo de Correição. Os cursos ofertados pelo SENAI diminuíram por causa da reestruturação e corte das verbas na educação pelo Governo Federal (A2).

Pelo que sei tem sim, mas como cheguei em 2017, ainda não fiz nem um curso no Complexo de Correição, ainda teve o incêndio em dezembro que destruiu as instalações do Complexo e prejudicou um pouco a oferta de cursos (A3).

O ensino presencial é muito mais aproveitado na unidade prisional, como fiz o curso de mecânico a diesel, o professor trouxe o motor, desmontamos e montamos, aprendi mais do que quando fiz curso à distância com o curso de mecânico para moto (A4).

Teve uma época que tinha muitos cursos, mas atualmente não tem, fiz todos os cursos, como mecânico a diesel, encanador, desenhista AutoCad, mesmo que não tenha feito desenho, aprendi no Complexo (A5)

Os resultados do estudo revelam também que a falta de recursos financeiros e a problemática do incêndio ocorrido em dezembro de 2017 acabou prejudicando a assistência educacional ofertada no CCPM/RO. Estudiosos e pesquisadores da área de educação têm discutido a falta de investimento público financeiro na educação em contexto geral, mas além disso, “a educação no cárcere no Brasil é marcada pela situação de invisibilidade” (MARTINS; FRAGA; LAWALL, 2018, p.22).

Outro ponto que chama atenção é o fato dos cursos estarem mais voltados para a profissionalização de mão de obra técnica, não diminuindo a importância destes cursos, entretanto poderia ser mais salutar uma educação de nível superior que lhes desse possibilidade de alcançar outras oportunidades de trabalho e consequente reinserção social, quando tratamos da educação aos que estão privados de liberdade, “embora não se tenha claro o perfil global dos privados de liberdade. O que se sabe é que, a maioria deles têm um nível educacional mais baixo do que a média da população e que as pessoas pobres constituem a maior parte da população penitenciária” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.59). No entanto, essa realidade não se aplica aos policiais militares que se encontram no CCPM/RO, pois como se pode observar nos fragmentos da fala do **A6**, na unidade prisional militar tem pessoas com nível de ensino superior.

A educação prisional em um primeiro momento pode ser apenas uma forma de mudar a rotina do apenado, mas deve se estabelecer por sua capacidade de diálogo entre o preso e o conhecimento oferecido por ela (RAMALHO, 2017). Contudo, vivemos “[...] entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36).

Sobre a terminologia da palavra sujeito, para Foucault (1995, p.237):

Há dois sentidos para a palavra “sujeito”: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete.

Talvez seja possível relacionar esse homem-objeto de Freire (1967) ao sujeito submetido a outro pelo controle e dependência de Foucault (1995). A educação prisional muitas vezes encontra-se voltada mais para o homem-objeto ou sujeito submetido, do que para emancipação. Logo, “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha, a educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1979, p.32). Uma educação cujo objetivo seja transformar e não adaptar, constitui-se como um espaço privilegiado para construção e fortalecimento de pessoas autônomas, com efetiva participação nas instâncias política, econômica, social e cultural de nossa sociedade.

Com isso evidencia-se a importância da educação na formação de um sujeito cidadão. Desse modo, todos sem qualquer exceção devem ter oportunidades de acesso e permanência à educação, qualquer que seja o nível, etapa ou modalidade. Pressupondo-se a inclusão daqueles que se encontram privados de sua liberdade, afinal a Constituição Federal de 1988 declarou a educação como direito de todos. Ao que pese necessidade de materialização desse direito e garantia fundamental da pessoa humana, sabemos que não basta dizer que todos têm o mesmo direito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, tanto a política, quanto legislação penal e educacional têm demonstrado avanços significativos para o processo de reinserção social do apenado. O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em seu Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária 2020-2023, apresenta como uma de suas diretrizes e propostas voltadas para o egresso do sistema prisional, “formar parcerias com instituições públicas e privadas e organizações da sociedade civil para a oferta de trabalho e educação para egressos do sistema prisional, bem como para a implementação de patronados na forma privada como prevista na LEP (CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA, 2019, p.109).

Este documento reformulado recentemente, em parceria com as diversas instâncias de nossa sociedade, reconhece a importância da educação e do trabalho para o retorno do apenado ao convívio social. Considerando essa importância, ao analisar a percepção dos ressocializados sobre a assistência educacional ofertada no CCPM/RO, foi possível inferir a partir das falas dos sujeitos, que existe a necessidade de oferta de ensino superior para os policiais militares que se encontram aguardando julgamento ou para aqueles que já estão em cumprimento de sentença judicial, considerando que são pessoas já assistidas pela educação básica.

Outro ponto de discussão, é que há uma escassez na assistência educacional ofertada no CCPM/RO e que os cursos estão mais voltados para a formação de mão de obra técnica. Porquanto, é um desafio a implementação da educação em sistemas prisionais, ainda mais não sendo educação básica, é necessário ter uma estrutura prisional aquém da que temos hoje, “[...] na própria arquitetura prisional geralmente não é previsto e não existe espaço para o desenvolvimento de atividades educativas nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2013, p. 321). Diante do exposto, apresenta-se outra problemática que poderá subsidiar outros estudos: De que forma a assistência educacional ofertada em unidades prisionais tem possibilitado a reinserção social do egresso do sistema prisional, diminuindo tanto os crimes como sua reincidência?

A relevância social deste estudo se confirma a partir de indicadores que apontam para a necessidade de oferta de educação de nível superior e outros cursos que atendam a necessidade dos indivíduos internos no CCPM/RO.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Execução Penal**, LEP, Lei nº 7.210, de 11/07/1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96.** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, 2010.

Brasil. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos e Estabelecimentos Penais. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.* Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 306-334.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Regras de Mandela:** Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos/Conselho Nacional de Justiça, Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. 1. Ed. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE PÓLITICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPC). **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária,** Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpc/plano_nacional/PNPCP-2020-2023.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.). Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231- 249.

MARTINS, R; FRAGA, P; LAWALL, J.S. **Educação na prisão**: uma conversa para educadores no sistema prisional. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Revista Educação & Realidade** - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. v.38, n.1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RAMALHO, C.C. Educação Prisional para ex-policiais militares do RJ. In: 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão. GT- 16, Educação, Res-socialização e Prisão. Recife, 2017. Disponível em: <http://www.prisoes2017.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozMzoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSVZPIjtzOjI6IjgyIj-t9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6IjVIMTMwNTQ2NThlNzBmZDRkM2FmZ-jMwODE1NzM1NGYzIjt9>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CAPÍTULO 17

FATORES QUE DESENCADARAM A IMIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL: ANÁLISE DAS REGULARIDADES E DISPERSÕES EM TESES E DISSERTAÇÕES

Viviane Silva de Oliveira Nolasco¹

Marília Lima Pimentel Cotinguiba²

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da dissertação intitulada “Teses e dissertações sobre a imigração haitiana para o Brasil de 2011 a 2018: análise das regularidades e dispersões”, defendida em agosto de 2019. A referida dissertação teve como objeto de estudo os discursos presentes em teses e dissertações que tratam da imigração haitiana para o Brasil e como objetivo geral examinar as temáticas recorrentes nos trabalhos analisados e apontar as regularidades e dispersões observadas. O *corpus* da pesquisa é constituído de

¹ Mestra em Letras – UNIR (Universidade Federal de Rondônia). Membro do Grupo de Pesquisa Migrações, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira (MIMCAB). E-mail: profvivianeoliveira@hotmail.com

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Pesquisa Migrações, Memória e Cultura na Amazônia Brasileira (MIMCAB). E-mail:marhil@unir.br.

65 dissertações e nove teses, que foram retiradas da Plataforma Sucupira, com recorte do período de 2011 a 2018. As pesquisas realizadas apontam para quatro temáticas recorrentes no estudo, a saber: 1) Os fatores que desencadearam a migração haitiana para o Brasil; 2) O trabalho desenvolvido pelos imigrantes haitianos no país; 3) Políticas públicas direcionadas a esses imigrantes com o propósito de melhor recebê-los na sociedade brasileira e 4) O processo de inserção de tais imigrantes no país.

Nesse estudo, optamos por apresentar os resultados obtidos acerca dos fatores que desencadearam a migração haitiana para o Brasil, discorrendo se as pesquisas selecionadas atribuem ao terremoto a principal causa do grande fluxo migratório dos haitianos para o país ou se elas indicam que a migração foi desencadeada por motivos de outras ordens. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica e está dividida em três partes. A primeira apresenta os estudos de Pêcheux (1990), Foucault (2008) e Orlandi (1999) no que se refere à análise do discurso de linha francesa. Na segunda parte apontamos breves considerações sobre a história do Haiti e o processo de migração do povo haitiano, tendo como base teórica os estudos de Cotinguiba (2014), Cotinguiba e Pimentel (2014), Samora (2015) e Handerson (2015). Por fim, na terceira parte, apresentamos os resultados alcançados com a pesquisa, apontando que os trabalhos analisados apresentam de regular e disperso, recorrendo aos estudos dos autores das teses e dissertações estudadas (2011 a 2018).

2. ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA – REGULARIDADES E DISPERSÕES

Na década de 1960, um novo campo do saber ganha relevância, a teoria de linha francesa – Análise do Discurso – que ressignificou a linguagem gramatizada para a gramática ideológica. Parafraseando Gregolin e Baronas (2001), a Análise do Discurso foi fundada por Michel Pêcheux e, atualmente, é um campo de pesquisa muito utilizado como método de estudo de muitos trabalhos.

Orlandi (1999, p. 20) assegura que a Análise do Discurso

[...] é herdeira das três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Segundo Souza (2017), a AD emergiu em um período político e intelectual francês, e conforme nos afirma Gregolin e Baronas (2001, p. 2), logo movimentou diversos “[...] campos das ciências humanas para se constituir em uma disciplina transversal”.

De acordo com Souza (2017), Michel Pêcheux, ao iniciar os estudos acerca dessa nova teoria (AD), questiona a epistemologia da linguística no conceito saussureano, passando a analisar as condições de produção dos processos discursivos. Pêcheux constitui um novo objeto de estudo – o enunciado –, retratando-o como um processo, pois acredita que todo discurso é constituído pelo contexto sócio histórico.

Destarte, a AD não trabalha a linguagem como algo fechado e acabado. Orlandi (1999, p. 16) menciona que a Análise do Discurso reflete acerca de “[...] como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”. Desse modo, os sentidos são produzidos para os sujeitos através da língua e, no discurso, percebemos a relação língua/ideologia. Conforme Gregolin e Baronas (2001), a proposta de Pêcheux está centrada em três pilares, “Saussure-Marx-Freud”, que sustentam a AD em três áreas do conhecimento.

A união entre Linguística, Materialismo e Psicanálise proporcionou o surgimento de campos teóricos e metodológicos da AD; enquanto a teoria passa a compreender o discurso em sua forma linguística-histórica e o sujeito do discurso de forma ideológica e assujeitada, a metodologia busca uma maneira de analisar esse processo discursivo, visando descobrir no discurso sinais de memória e história, almejando encontrar a analogia entre língua, história e discurso. Contudo, a ideia de assujeitamento foi revista por Pêcheux em seus escritos posteriores, quando começa a dialogar com outros criadores dessa disciplina. Em suas últimas obras, demonstra pensamento mais aberto, apresentando novos caminhos para a Análise do Discurso (SOUZA, 2017).

Ainda conforme Souza (2017), por volta dos anos 1980 e 1990, Pêcheux dialoga com outros fundadores da Análise do Discurso, entre eles, Michel Foucault, que, em suas teorias, traz a problematização sobre a ciência histórica, descontinuidade e dispersão, resultando no conceito de formação discursiva. Foram os diálogos e duelos entre Pêcheux e Foucault que possibilitaram a descoberta da relação sentido/sujeito/história e, assim, a formulação da teoria da AD. Ambos possuem semelhanças e diferenças no que compete à análise de discurso, mas as linhas de Pêcheux e de Foucault se assemelham quanto a outros pontos, a saber:

1) na posição de que para dar conta da especificidade dos discursos era necessário efetuar uma “mudança de terreno” em relação à Linguística; 2) na negação da concepção hermenêutica do sentido; 3) na aversão comum ao humanismo teórico vigente nas ciências humanas (o psicologismo, o sociologismo e o antropologismo); 4) na ruptura com as filosofias que tomam o sujeito como ponto de partida e na opção por uma abordagem em que o sujeito aparece como resultado de diferentes processos históricos de subjetivação; 5) na aposta de que a análise do discurso poderia servir como um instrumento de história das ciências e/ou dos saberes em geral. (NARZETTI, 2010, p. 52).

No entanto, apesar das afinidades, eles traçaram caminhos distintos sobre a análise do discurso, conforme Narzetti (2010). Observemos: Pêcheux 1) unifica o discurso à formação ideológica; 2) propõe a teoria do discurso a partir da articulação entre Linguística, materialismo histórico e psicanálise; e 3) remete o estudo a classes sociais, enquanto, Foucault 1) rejeita o conceito de ideologia; 2) sugere a análise do discurso no interior de uma arqueologia do saber; e 3) propõe o estudo à constituição do saber.

2.2 Método arqueológico, formação discursiva, regularidade e dispersão

Michel Foucault apresenta-nos o conceito de formação discursiva na obra *A arqueologia do saber* (1969) e passa a delinear: formação discursiva, enunciado, arquivo e descrição arqueológica. Dentre esses, atemo-nos a definir detalhadamente a formação discursiva, realçando regularidades e dispersões.

A definição de todo método de Foucault se constrói a partir do discurso, enunciado e saber. O autor utiliza-se do método arqueológico para entender como o homem alicerça sua existência. O método arqueológico infere que a descrição define o lugar dos sujeitos falantes. Nessa abordagem, os objetos e os sujeitos não existem inicialmente, mas são construídos por meio dos discursos que são emitidos sobre eles. Por conseguinte, o método arqueológico compreende o discurso em seu acontecimento, levando em consideração o tempo, a história e o espaço no qual foi construído. Foucault (2008, p. 133) define discurso como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. [...] é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade [...].

Nesse sentido, por mais que os textos e as palavras se assemelhem, nunca serão idênticos, uma vez que “[...] os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 53), o que nos leva a deduzir que, para Foucault, o discurso se compõe de um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva. O enunciado é entendido por Foucault como parte essencial do discurso. Portanto, faz-se necessário conceituar enunciado, termo que é definido como:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2008, p. 98).

A análise do campo discursivo não busca compreender o enunciado sob o que está manifesto, mas compreendê-lo em sua singularidade, elencando os fatores que não possibilitaram “[...] ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2008, p. 31). Logo, para o autor, cada enunciado é único e singular, no entanto, sempre aberto a repetição e transformação, em razão de estar associado a enunciados que o precedem e o seguem.

Sendo assim, “[...] a formação discursiva acontece a partir da descontinuidade do discurso e da singularidade do enunciado. É na dispersão dos textos que se constrói o discurso” (SAMORA, 2015, p. 32). O sujeito do discurso não é o mesmo de um enunciado para o outro, o que nos leva a concluir que os enunciados são produzidos por diferentes sujeitos e que “[...] um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2008, p. 105). Compreende-se, por fim, que os indivíduos são construídos a partir dos discursos estabelecidos por eles.

As práticas discursivas controlam a ordem do discurso, regulando o que pode ou não ser dito. Sobre o conceito de formação discursiva, Foucault (2008, p. 131) afirma:

A formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece a um grupo de performances verbais – sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões aos sistemas lógicos, linguístico e psicológico.

O autor (FOUCAULT, 2008, p. 175) ainda mensura que “[...] uma formação discursiva é antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de posições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos”.

O teórico relata que para compreender melhor o conceito de formação discursiva, é preciso, primeiramente, “[...] libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (FOUCAULT, 2008, p. 23). Assim, as noções de tradição, influência, desenvolvimento, evolução, mentalidade e espírito possibilitam relacionar acontecimentos dispersos a um mesmo princípio organizador.

Nesse contexto, Foucault busca questionar das ciências humanas verdades constituídas. Segundo Gregolin (2006, p. 86),

Ele quer deixar falar só o discurso, ficar “no nível das coisas ditas”, ficar no lugar em que se manifesta a alteridade de cada fato discursivo. Ele quer afirmar que o objetivo do método arqueológico é “definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”.

Esse método investiga a irrupção dos acontecimentos discursivos e passa a investigar as condições históricas e sociais que culminaram em seu surgimento.

É preciso renunciar a todos esses temas que tem por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal... Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem, é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Assim, Costa (2018) assegura que, para Foucault, o acontecimento discursivo é formado por um conjunto de enunciados falados e escritos, em sua dispersão de acontecimentos, compreendendo o enunciado e sua singularidade em sua história, já que ele “[...] é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 31). O autor acredita que a relação entre os acontecimentos discursivos sugere a oposição entre singularidade e repetição. Conforme destaca Gregolin (2006, p. 88), “[...] de um lado, ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro”, o que demonstra a transitoriedade do ser humano, bem como características de memória e repetição em seus enunciados.

Podemos entender a formação discursiva como a dialética que se assimila a uma interdiscursividade devido ao entrelaçamento de discursos distintos, e que são provenientes de diferentes períodos da história e lugares sociais. Foucault (2008, p. 43) apresenta-nos tal conceito:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. [...] Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição

(objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são as condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.

O autor destaca que a formação discursiva organiza grupos de enunciados. Logo, o discurso é fundamentado na dispersão de acontecimentos, e a AD descreve os discursos por meio de regras que regularizam sua dispersão. Portanto, o discurso é um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma “família”. No que se refere à regularidade, Foucault (2008, p. 42) define como uma “[...] ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua similaridade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas”.

Inferese, desse modo, que as regularidades discursivas associam-se às semelhanças e proximidades existentes em um certo número de enunciados, e as dispersões relacionam-se às diferenças, aos desvios e às transformações de um conjunto de enunciados: “[...] dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 66).

Sintetizando, o método arqueológico de Michel Foucault, considera-se que é necessário estabelecer arqueologicamente os enunciados que surgem e circulam, por meio de conceitos, sucessões, configurações e sequências de enunciados que regularizam ou dispersam um discurso.

Por fim, Samora (2015) cita que analisar o discurso é fazer com que as contradições desapareçam e reapareçam; é utilizar-se da comparação para investigar as formas que esses discursos se apresentam, e determinar a dispersão do sujeito e suas discontinuidades relacionadas a si próprias.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO HAITI

A história do Haiti inicia-se em 1492 quando Cristóvão Colombo chegou à ilha que era ocupada pelos índios tainos e arawakos. Os espanhóis batizaram a terra de Ilha Hispaniola, logo descobriram que a terra era rica em minérios e começaram o doloroso processo de colonização e catequização.

O colonizador começa a impor suas doutrinas de forma brutal. Aquele que resistisse à colonização era executado. Assim, a colonização representava para o colonizador “progresso”, já para o colonizado representou a atrocidade humana da forma mais cruel.

Tempos depois, após o genocídio dos tinos, os espanhóis passam a escravizar os negros africanos. Estes por algum tempo conviveram com os índios herdando parte da sua cultura e linguagem. Os negros herdaram também o sofrimento dos índios, uma vez que, nos próximos séculos, eles foram as maiores vítimas da Ilha Hispaniola

Em 1791, os escravos percebendo que estavam em maioria, provocaram uma rebelião liderados por Toussaint L’Overture e o religioso Dutty Boukman, incentivando os escravos a acabarem com os colonizadores. Louidor (2013) afirma que os escravos passam a utilizar sua cultura como aliada:

A rebelião dos negros escravos de Saint-Dominique não tardaria a acontecer. Começou com a resistência dos cimarrones negros, com destaque para o manco Mackandal, que utilizava seus conhecimentos das ervas, dos cogumelos e das folhas para fabricar venenos e, à noite, assaltava as plantações, envenenava as fontes de água, as árvores frutíferas, e os campos onde pastava o gado, e incendiava os canaviais e cafezais. (LOUIDOR, 2013, p.17)

No dia 1º de janeiro de 1804, o país conquistou sua independência e passou a se chamar Haiti, tornando-se a primeira República Negra das Américas e o primeiro país latino-americano a declarar-se independente.

Depois da conquista da independência, o Haiti, por quase um século, ficou isolado de seus países vizinhos, um dos motivos é que os países que mantinham relações com o Haiti ficaram receosos e cortaram relações comerciais com os haitianos. A França e a Inglaterra se uniram e bloquearam toda e qualquer tipo de relação comercial com o país, pressionando o Haiti a pagar uma indenização à França para compensar os gastos com terras e escravos. A indenização foi paga em 1824, deixando o país em uma grave crise econômica.

As dificuldades do Haiti não se deveram, com o passar do tempo, somente ao domínio da agricultura de subsistência e à ausência de perspectivas econômicas mais elevadas. Deveram-se também, e não menos, à quarentena, que lhe impuseram até mesmo as nações latino-americanas recém-emancipadas. Quando exilado, Simon Bolívar encontrou abrigo no Haiti, onde recebeu de Pétion proteção, ajuda financeira, dinheiro, armas e até uma prensa tipográfica. No entanto, Simon Bolívar excluiu o Haiti dos países latino-americanos convidados à Conferência do Panamá, em 1826. O isolamento internacional acentuou o atraso e agravou as dificuldades históricas, após uma das mais heróicas lutas emancipadoras do hemisfério ocidental. (GORENDER, 2004, p.131-132)

Outro fator determinante para a ruína haitiana foram os governadores ditadores que governaram o país por quase um século. O período mais conturbado da história política do Haiti teve início na década de 1950, quando o médico François Duvalier, conhecido como “Papa Doc”, chegou ao poder. Ele governou o Haiti por 15 anos, e se tornou um ditador sanguinário. Seu governo contava com uma milícia conhecida como Tonton Macoutes, que matavam os adversários políticos, praticavam extorsão contra empresários, torturavam e violentavam.

Com o autoritarismo com que governou o Haiti, Duvalier nunca foi enfrentado, deixando o poder apenas com sua morte em 1971. O governo

então foi assumido pelo seu filho Jean-Claude, o Baby Doc, na época com apenas 19 anos. Baby Doc teve um governo mais ameno, comparado ao de seu pai, tendo governado o país também por 15 anos. Uma grave crise econômica fez com que ele fugisse e se exilasse em 1986.

Com o término do regime ditatorial que durou 30 anos, o religioso Jean Butrand Aristide foi eleito governador do Haiti com 67% dos votos em 1990, assumindo o poder em 1991. Contudo, sete meses depois, Aristide foi deposto do poder por um novo golpe militar e a ditadura novamente assolou o povo haitiano. Em 1994, Aristide volta a governar o Haiti, é reeleito em 2000. Entretanto, os problemas no país persistiram, seu segundo mandato foi marcado por instabilidade econômica e violência, provocando uma série de manifestações armadas, exigindo a saída do presidente. Em 2004, Aristide foi deposto pela segunda vez e foge para a África em busca de exílio.

Trava-se então uma verdadeira onda de violência entre as gangues de bairros e a polícia haitiana, provocando um verdadeiro caos no país, fato que levou o Conselho de Segurança da ONU (Organização das Nações Unidas) a criar através da Resolução 1542 de 30 de abril de 2004 a Minustah - uma missão de estabilização do Haiti - liderada por um general brasileiro e com apoio de outros países.

Inicialmente, a missão era promover a reconstrução e levar ajuda humanitária. As tropas também buscavam reestabelecer a segurança e proteger os direitos humanos. No período de 2004 a 2007, a Minustah esteve constantemente nas favelas mais violentas do país: Bel Air, Cité Militaire e Cité Soleil, com a finalidade de expulsar as gangues dos bairros, provocando diversos confrontos e mortes.

Nesse período da história haitiana a ordem começava a se reestabelecer e a esperança a reaparecer. Todavia, uma nova tragédia atinge o país. Em 12 de janeiro de 2010, ocorre o abalo sísmico de 7.3 na escala Richter. O terremoto devastou o Haiti, atingindo principalmente a capital Porto Príncipe, destruindo prédios públicos, moradias, estradas e plantações. No relato de Omar Ribeiro

Thomaz (2010), depois do processo de busca e salvamento, estima-se 250 mil mortos e um milhão de desabrigados após a catástrofe que deixou o Haiti em uma crise humanitária sem precedentes.

Logo após o terremoto, um surto de cólera matou mais de 4,5 mil haitianos e contaminou 181 mil. A investigação da ONU apontou que houve uma contaminação fecal do rio onde se instalava as tropas do Nepal, que integravam a Minustah.

Antes mesmo que o país se recuperasse do terremoto de 2010, o Haiti foi atingido novamente por uma catástrofe natural. O furacão Matthew atingiu o país com ventos de 230 km/h, destruindo casas e desabrigando mais de um milhão de pessoas, muitos ainda viviam em barracos desde a passagem do terremoto em 2010, e deixou mais de mil mortos.

A história do Haiti é marcada por problemas de colonização, governos ditadores e catástrofes naturais que provocaram efeitos devastadores que persistem até os dias atuais em problemas enfrentados pelos haitianos. Assim, conforme Cotinguiba (2014), a imigração haitiana inicia-se no século XIX, logo após a conquista da independência, no entanto, só se torna um fenômeno social no século XX, devido aos problemas econômicos e políticos que acometiam o país. A economia haitiana, por muitos anos, esteve desestabilizada por conta da dívida com a França, em decorrência da independência. Handerson (2015, p. 69-73) elenca os quatro grandes fluxos migratórios do povo haitiano:

O primeiro grande fluxo de mobilidade de haitianos para o exterior constituiu-se no período no qual as forças armadas americanas ocuparam Haiti (1915-1943) e República Dominicana (1912-1924) simultaneamente. Como desde o final do século XIX e o início do século XX, o crescimento das indústrias americanas de cana-de-açúcar no Caribe, particularmente em Cuba e na República Dominicana produziu uma escassez de mão de obra para trabalhar nas plantações de ambos os países, essa lacuna fora preenchida, em larga medida,

pelos camponeses haitianos enquadrados em políticas específicas e temporárias (...). O segundo fluxo de migração haitiana inaugura-se quando os Estados Unidos se tornaram mais familiar no universo haitiano. No plano cultural, no Governo ÉlieLescot (1941-1946), o inglês tornou-se obrigatório no sistema educacional do país e cresceram significativamente as igrejas protestantes americanas. Na década de 1950, a elite haitiana mandava seus filhos estudarem nos Estados Unidos e alguns dos agricultores que já haviam residido em Cuba ou na República Dominicana viam os Estados Unidos como uma nova possibilidade para emigrar. (...) Um terceiro fluxo de mobilidade haitiana iniciou-se na primeira metade da década de 1990. No contexto do golpe de Estado e da deportação do ex-presidente Jean-Bertrand Aristide, aproximadamente 46.000 boatpeople foram interceptados em alto mar e conduzidos aos campos de detenção de GuantánamoBay em Cuba. Alguns ficaram presos por mais de um ano. Finalmente, “72% dos 36.596 interrogados pelos Serviços de Imigração (sigla em inglês: INS) nessa base tiveram o pedido de refúgio indeferido e, conseqüentemente, foram conduzidos ao país de origem” (Little, 1997, p. 3). (...) O quarto registro de fluxo de mobilidade haitiana iniciou-se a partir de 2010. Diante dos diversos tipos de insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, incluindo a área da saúde e do saneamento básico, todas elas em decorrência do quadro empobrecido e precário do Haiti, agravado pela tragédia provocada pelo terremoto de janeiro do referido ano, a mobilidade haitiana ganhou especial significância, volume e crescimento de novos sujeitos e circuitos no espaço migratório internacional.

Percebe-se que os motivos que levaram o povo haitiano a migrar são inúmeros e relacionam-se aos períodos econômico, político e social que o Haiti vivenciava em cada fluxo migratório.

4. MOTIVOS QUE DESENCADARAM O FLUXO MIGRATÓRIO DOS HAITIANOS PARA O BRASIL

A partir de 2010, um crescente número de haitianos migrou para o Brasil, mesmo ano em que, no dia 12 de janeiro de 2010, um terremoto devastador abalou o Haiti, deixando o país em colapso. Ao longo de uma leitura inicial das teses e dissertações notamos que 28 trabalhos fizeram alusão ao abalo sísmico logo nos resumos das referidas pesquisas. Neste estudo, citamos 16 dessas pesquisas. Assim, pretendemos, neste tópico, averiguar se as pesquisas selecionadas atribuem ao terremoto a principal causa do grande fluxo migratório dos haitianos para o Brasil ou se elas indicam que a migração foi desencadeada por motivos de outras ordens.

Quadro 1 - Temática “Causas da migração”

Nº	TESES E/OU DISSERTAÇÕES
1.	<p>Título: A diáspora haitiana para o Brasil: o novo fluxo migratório (2010-2012). Autor: Andressa Virginia de Faria Ano: 2012 Nível: Mestrado Área: Geografia – Tratamento da Informação Espacial Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Local: Belo Horizonte</p>
2.	<p>Título: Seguindo rotas: reflexões para uma etnografia da imigração haitiana no Brasil a partir do contexto de entrada pela tríplice fronteira norte. Autor: Paloma Karuza Maroni da Silva Ano: 2014 Nível: Mestrado Área: Antropologia Instituição: Universidade de Brasília Local: Brasília</p>
3.	<p>Título: Novas fronteiras: um olhar sobre a imigração haitiana para o Brasil. Autor: Pedro Ivo de Moraes Alcântara Ano: 2014 Nível: Mestrado Área: Estudo Comparativo das Américas Instituição: Universidade de Brasília Local: Brasília</p>

4.	<p>Título: Reve de Brezil: a inserção de um grupo de imigrantes haitianos em Santo André, São Paulo – Brasil. Autor: Adriano Alves de Aquino Araújo Ano: 2015 Nível: Mestrado Área: Ciências Humanas e Sociais Instituição: Universidade Federal do ABC Local: Santo André</p>
5.	<p>Título: Refugiado ambiental: uma análise da migração haitiana para o Brasil. Autor: Cristiane Feldmann Dutra Ano: 2015 Nível: Mestrado Área: Direito Instituição: Centro Universitário Ritter dos Reis Local: Porto Alegre</p>
6.	<p>Título: De porto a porto: o eldorado brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO. Autor: Ana Paula Pellegrino Gottardi Ano: 2015 Nível: Mestrado Área: História Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Local: Porto Alegre</p>
7.	<p>Título: Os imigrantes haitianos, seu cotidiano e os processos de territorialização em Cascavel - Paraná. Autor: Evandro Luiz Gaffuri Ano: 2016 Nível: Mestrado Área: Administração Instituição: Universidade Estadual de Maringá Local: Maringá</p>
8.	<p>Título: Muito distantes do eldorado: perspectivas jurídicas da proteção dos migrantes haitianos no Brasil. Autor: Ana Paula Teixeira Delgado Ano: 2016 Nível: Doutorado Área: Direito Instituição: Universidade Estácio de Sá Local: Rio de Janeiro</p>

9.	<p>Título: O mundo em movimento: o “refúgio ambiental” dos haitiano no Brasil. Autor: Luiz Renato de Sousa Melo Ano: 2016 Nível: Mestrado Área: Direitos Fundamentais Instituição: Universidade da Amazônia Local: Belém</p>
10.	<p>Título: O imigrante haitiano e a igreja adventista do sétimo dia em São Paulo: um estudo de caso. Autor: Bernadete Alves de Medeiros Marcelino Ano: 2016 Nível: Mestrado Área: Ciências da Religião Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie Local: São Paulo</p>
11.	<p>Título: Análise da Qualidade de Vida da População Haitiana Residente no Município de Maringá-PR. Autor: Camila Franco Kotsifas Ano: 2016 Nível: Mestrado Área: Engenharia Urbana Instituição: Universidade Estadual de Maringá Local: Maringá</p>
12.	<p>Título: Haitianos no Brasil: uma leitura crítica da notícia no jornalismo impresso. Autor: Milton Francisco da Silva Ano: 2016 Nível: Doutorado Área: Filologia e Língua Portuguesa Instituição: Universidade de São Paulo Local: São Paulo</p>
13.	<p>Título: Uma (re) leitura do trabalho do imigrante: a perspectiva da imigração haitiana frente à legislação trabalhista brasileira. Autor: Amanda Tirapelli Ano: 2016 Nível: Mestrado Área: Direito Instituição: Centro Universitário Curitiba Local: Curitiba</p>

14.	<p>Título: Prevalência e fatores associados a sintomas de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade em imigrantes haitianos no Rio Grande do Sul.</p> <p>Autor: Alice Einloft Brunnet</p> <p>Ano: 2016</p> <p>Nível: Mestrado</p> <p>Área: Psicologia</p> <p>Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p> <p>Local: Porto Alegre</p>
15.	<p>Título: A migração haitiana para Contagem região metropolitana de BH – o Brasil como polo atrativo e receptor no início do século XXI.</p> <p>Autor: Liliane Costa Aguirre</p> <p>Ano: 2016</p> <p>Nível: Mestrado</p> <p>Área: Relações Internacionais – Política Internacional</p> <p>Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais</p> <p>Local: Belo Horizonte</p>
16.	<p>Título: Migração haitiana em território Barriga Verde: experiências de trabalhadores do Haiti na AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera.</p> <p>Autor: Luiz Orencio Figueredo</p> <p>Ano: 2016</p> <p>Nível: Mestrado</p> <p>Área: Desenvolvimento Socioeconômico</p> <p>Instituição: Universidade do Extremo Sul Catarinense</p> <p>Local: Criciúma</p>

Fonte: Nolasco (2018) e Grupo de Pesquisa MIMCAB.

Como discutido na seção 3, Foucault (2008) compreende regularidade como o aparecimento contínuo de enunciados que possuem entre si relações de semelhanças, posições apontáveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, modificações unidas e hierarquizadas. Lima (2009, p. 42) melhor explica essas informações ao mensurar que,

Nos casos em que entre certo número de enunciados existirem semelhante sistema de dispersão e ainda for detectada uma regularidade, segundo Michel Foucault, foi encontrada uma formação discursiva. O autor ainda chama as condições em que os elementos de uma formação discursiva estão submetidos de

regras de formação. Assim sendo, Foucault discute a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias.

Ao identificar as passagens relativas à ocasião do terremoto no Haiti, notamos que as informações apontam para as seguintes regularidades:

a) Desmitificação do terremoto como principal fator responsável pela migração haitiana para o Brasil

A dissertação 1 cita que “[...] o terremoto que atingiu o Haiti gerou um grande fluxo de haitianos em direção à América Latina, configurando-se, muito provavelmente, em **uma terceira onda** de migração haitiana no século XXI” (FARIA, 2012, p. 16, grifo nosso). Percebe-se que a migração pós-terremoto é mencionada pela autora como “[...] a terceira onda migratória haitiana no século XXI”, fato que nos leva a afirmar que os haitianos migravam mesmo antes do terremoto. No entanto, esse evento desencadeou uma nova onda migratória: “Após o terremoto de janeiro de 2010, no Haiti, um fluxo crescente de haitianos começou a direcionar-se ao Brasil” (FARIA, 2012, p. 9).

A dissertação 2 informa-nos que “O terremoto que devastou o Haiti marcou a **intensificação**, e por vezes a emergência, de fluxos migratórios de haitianos com destino não somente ao território brasileiro, mas a outros países da América Latina” (SILVA, 2014, p. 41, grifo nosso) e, ainda, que “O acréscimo dessa **nova rota migratória** ao campo de possibilidades dos haitianos deve-se, em grande parte, ao evento catastrófico do terremoto, **mas** não se resume a ele” (SILVA, 2014, p. 41, grifo nosso).

A palavra “intensificação” reforça a tese de que a diáspora haitiana é fator que foi acentuado com a passagem do terremoto. A expressão “nova rota migratória” também contribui para a ideia da desmistificação da exclusividade do terremoto como causa da migração haitiana para o Brasil. Importante ponderarmos também a presença da conjunção adversativa ‘mas’, no discurso do autor da dissertação 3, que confere ao terremoto parte da migração haitiana, contudo não atribui a ele a causa principal do deslocamento dos haitianos para outros países.

A dissertação 4 busca explicar que “[...] a chegada dos haitianos no Brasil é resultado de uma **série de fatores anteriores** enfrentados pelo país, o que é essencial para desmistificar o terremoto de janeiro de 2010, como único fator desencadeador da busca dos haitianos pelo Brasil” (ARAUJO, 2015, p. 28, grifo nosso). A pesquisa da dissertação 5 revela que “**Antes do terremoto**, os haitianos **já migravam** para outros países”. De acordo com a autora, em 2010, havia 200 haitianos vivendo no Brasil; em 2014, esse número aumentou para 30.000. (DUTRA, 2015, p. 22, grifo nosso). Logo, o terremoto fez com que a migração, já existente, se exarcesse. “Frisa-se, com base na extensa bibliografia analisada, que a migração haitiana **não** decorreu do terremoto de 2010 (pois os Haitianos sempre emigraram para outros países) [...]” (DUTRA, 2015, p. 135, grifo nosso). Notamos no discurso da autora que a migração haitiana já existia antes do terremoto, e que ela não confere a ele o início desse deslocamento, conforme percebido por meio do vocábulo “não”.

Segundo a autora da dissertação 6, “O terremoto **também** se mostra um motivo propulsor da saída do Haiti” (GOTTARDI, 2015, p. 76, grifo nosso). Observamos o vocábulo “também” que, nesse caso, desempenha a função de advérbio, indicando acréscimo. A autora da dissertação analisa, por meio da fala dos haitianos, os motivos da vinda para o Brasil. Após apontar alguns motivos, a autora cita o terremoto como “um” dos motivos da imigração.

O autor da dissertação 7 menciona que “[...] a migração haitiana está longe de ser algo novo” (GAFFURI, 2016, p. 21) e que “[...] todavia esse motivo aparente do “boom” da migração **não** é algo que se iniciou após o terremoto, pois antes dessa data, muitos haitianos já tinham interesse em sair do Haiti [...]” (GAFFURI, 2016, p. 119). Chamamos a atenção para a recorrência do elemento de negação “não”, empregado também nas dissertações 5 e 7, que descartam a hipótese da imigração ter iniciado apenas após o terremoto.

Conforme relatado na dissertação 10, “Contudo, essa aproximação foi mais **intensificada** a partir de 2010, quando um grande fluxo migratório de haitianos passou a compor o cenário brasileiro, logo após uma catástrofe

que ocorreu no Haiti naquele mesmo ano” (MARCELINO, 2016, p. 17, grifo nosso). O vocábulo “intensificada” mais uma vez é citado para corroborar a tese de que o terremoto apenas impulsionou um processo migratório já existente na história do Haiti, o que também é mencionado na dissertação 11 por meio da palavra “agravado”: “Já se presenciava uma forte imigração no país antes do terremoto. Porém, após sua ocorrência, o movimento imigratório foi muito **agravado**” (KOTSIFAS, 2016, p. 31, grifo nosso).

Os vocábulo “Intensificada” e “agravado” complementam-se, configurando o que compreendemos como retomada parafrástica, isto é, vocábulo com diferentes formulações, mas que levam a um mesmo enunciado. Nesse caso, reforçam que o abalo sísmico que assolou a capital do Haiti, Porto príncipe, em 2010, apenas propulsionou e não originou a imigração dos haitianos para o Brasil.

A tese 12 expõe que “Procuramos apresentar as razões da migração haitiana para o Brasil, que **vão além do terremoto** [...]” (SILVA, 2016, p. 18, grifo nosso) e, também, “O terremoto de 2010 e o ciclone Sandy reconfiguraram a migração haitiana **historicamente existente** no sentido de que as condições de subsistência se tornaram impossíveis no Haiti” (SILVA, 2016, p. 44, grifo nosso). Nesses trechos, enfatizamos as expressões “historicamente existente” e “vão além do terremoto” referentes à migração haitiana, o que novamente refere-se à migração haitiana como um acontecimento histórico ocasionado também por outros motivos e não somente pelo tremor.

Os estudos realizados na dissertação 13 apontam que “O terremoto que devastou Porto Príncipe, no Haiti, serviu de ânimo para a população haitiana buscar novos alentos em terras estrangeiras” (TIRAPELLI, 2016, p. 14), logo “A **mola propulsora** para que os haitianos decidissem vir para o Brasil foi de fato o terremoto de 2010 [...]” (TIRAPELLI, 2016, p. 108, grifo nosso), sendo importante destacar a expressão “mola propulsora” atribuída ao terremoto em relação à migração haitiana para o Brasil.

A dissertação 14 realizou uma pesquisa devido à “[...] observação de um **novo fluxo** migratório ao Rio Grande do Sul, o qual teve início principalmente após uma catástrofe natural, o terremoto de 2010” (BRUNET, 2016, p. 11, grifo nosso), neste caso, a expressão “novo fluxo” ratifica que a migração haitiana é um fenômeno antigo já existente antes da passagem da catástrofe.

Conforme a dissertação 15, “A imigração haitiana no Brasil teve seu início propriamente dito em 2010, após uma **série de acontecimentos**, entre eles o que teve maior visibilidade internacional foi uma catástrofe natural, o terremoto que devastou o país [...]” (AGUIRRE, 2016, p. 13, grifo nosso). A autora faz uso da expressão “série de acontecimentos” para se referir aos motivos desencadeadores da diáspora haitiana.

b) A situação política, social, econômica e ambiental como os principais fatores da imigração haitiana para o Brasil em busca de melhores condições de vida

Ao analisarmos as informações acerca do terremoto que assolou o Haiti em 12 de janeiro de 2010, percebemos que esta não foi a principal causa da migração haitiana para o Brasil. Com isso, buscamos averiguar os 16 trabalhos selecionados com o intuito de analisar o que se constrói discursivamente acerca dos motivos que desencadearam o intenso fluxo migratório dos haitianos para o Brasil nos últimos anos. No decorrer dessa averiguação, identificamos que, muito antes do terremoto, os haitianos enfrentavam dificuldades políticas, sociais, econômicas e, também, ambientais. Durante toda sua história, foi marcado por diversos problemas que transformaram o primeiro país da América Latina a conquistar a independência em um país onde a pobreza assola quase toda a população.

A dissertação 1 cita que a migração haitiana tem origens remotas, o que já desmitifica a teoria que esta teve início após o terremoto:

Verifica-se, portanto, que a diáspora haitiana tem origens **remotas** e relaciona-se com o quadro **político, social e ambiental** deste país e que após o terremoto de 2010, grande número de cidadãos tem buscado partir

a procura de melhores condições de vida, ou mesmo sobrevivência, incluindo o Brasil como país de destino. (FARIA, 2012, p. 87, grifo nosso).

Damos ênfase ao vocábulo “remotas”, porque nos permite afirmar, baseando-se no discurso da autora, que a imigração é um fato antigo e que tem relação com fatores “político, social e ambiental”, conforme elucidado acima.

Na dissertação 3, destacamos o relato de uma haitiana que vive no Brasil e afirma: “Eu decidi vir para cá porque o Haiti está em uma **crise econômica**” (ALCANTARA, 2014, p. 90, grifo nosso). Ao fazer uso da expressão “crise econômica”, ela cita o motivo econômico como principal fator da sua migração, logo, intuímos que esta tenha vindo para o país em busca de melhores condições de vida.

A pesquisa realizada pela dissertação 4 aponta: “O país, que já vivia em uma **situação de caos social e econômico**, teve sua situação ainda mais agravada com a falência da máquina pública após o desastre” (ARAUJO, 2015, p. 41, grifo nosso) e, de acordo com o relato de seu autor, percebe-se que os problemas do Haiti já existiam antes da ocorrência do terremoto.

Já a dissertação 5 demonstra que “Outros motivos citados foram a **situação econômica e social** do país, a falta de trabalho “desemprego é problema sério no Haiti”, busca de melhoria na qualidade de vida e a falta de segurança” (DUTRA, 2015, p. 136, grifo nosso), elencando os principais motivos que desencadearam o processo migratório haitiano para o Brasil.

Portanto, desde o início, a história do Haiti foi marcada por inúmeros conflitos e opressões, o que gerou um caos na economia do país, desencadeando um quadro avançado de pessoas vivendo na miséria, como se pode perceber por meio das expressões “caos social e econômico” e “situação social e econômica” presentes nas dissertações 4 e 5 respectivamente e, assim, dando origem à imigração dos haitianos para outros países. Nesse sentido, a autora da dissertação 6 afirma que

A incessante onda migratória que se estabeleceu em Porto Velho/RO, pode ser remontada a partir de um processo histórico apontando a migração como **decorrente de um rito econômico, político e social** estabelecido, principalmente em países como o Haiti, que apresenta um quadro de exploração e miséria, instituído ao longo de sua formação [...] (GOTTARDI, 2015, p. 87, grifo nosso).

A dissertação 6 traz uma expressão conveniente para análise quando afirma que a migração foi “decorrente de um rito econômico, político e social”, o que também contribui para a desmistificação do terremoto como causa principal da imigração haitiana, ao afirmar que esta decorreu de outros motivos (econômico, político e social).

Essa afirmação também foi apontada na dissertação 8 – “Desde sua formação, sempre foi considerado um Estado frágil, o que foi potencializado ao longo da História” (DELGADO, 2016, p. 136) – e na dissertação 9 – “**A situação política, econômica e social** no Haiti nunca foi uma das melhores, entretanto, o que já era difícil, tornou-se quase impossível após o terremoto ocorrido em 12 de janeiro de 2010 [...]” (MELO, 2016, p. 75, grifo nosso).

A dissertação 11 cita os problemas sociais e o terremoto como fatores responsáveis pela migração, quando seu autor aponta que “Devido aos **problemas sociais** e ao forte terremoto que assolou o Haiti em 2010, muitos haitianos migraram para outros países buscando melhores condições de vida” (KOTSIFAS, 2016, p. 13, grifo nosso). A tese 12 também relata que o terremoto contribuiu para o deslocamento dos haitianos, como é possível verificar na seguinte passagem: “Devido a **questões políticas e econômicas** do Haiti – a nação mais pobre do continente e ao terremoto ocorrido 12 de janeiro de 2010 na capital Porto Príncipe, milhares de haitianos nos últimos anos deixaram o país” (SILVA, 2016, p. 13, grifo nosso), assim como a Dissertação 13 que menciona:

Os **dados políticos e sociais** do Haiti, **agravados** pelo terremoto de 2010, mostram as razões pelas quais ocorreu a crescente onda migratória. A necessidade de melhores condições de vida, aliada ao reconhecimento do Brasil como país do futuro no cenário internacional, direcionou o fluxo migratório para o território brasileiro. (TIRAPELLI, 2016, p. 136, grifo nosso).

Em ambas as pesquisas, notamos que a vinda dos haitianos para o Brasil não é atribuída somente ao terremoto. A dissertação 3, por exemplo, novamente traz a palavra “agravados” em referência aos problemas já existentes no país e que, com a passagem do terremoto, ganharam proporções maiores, dando início à migração desenfreada dos haitianos.

Os estudos efetivados na dissertação 15 mostram que “[...] os participantes apontaram **diversos motivos** para a saída do Haiti rumo ao Brasil [...]” (AGUIRRE, 2016, p. 60, grifo nosso), sendo que a expressão “diversos motivos”, no plural, demonstra que existiram mais de um motivo para a migração, o que também contraria a menção do terremoto como único fator. O relato de um haitiano entrevistado pelo autor da dissertação 16 comprova essa teoria:

Atualmente com vinte e dois anos de idade, afirma que migrou do Haiti **não só pelas** consequências do terremoto, **mas, também,** para buscar uma oportunidade de desenvolvimento profissional em outro país, sonho que já possuía antes do evento sísmico de janeiro de 2010. (FIGUEREDO, 2016, p. 182, grifo nosso).

Aqui apontamos novamente o advérbio de negação “não” em referência ao terremoto como causa exclusiva da migração e a conjunção coordenativa aditiva “também” em referência aos outros motivos para a vinda ao Brasil, como, por exemplo, a busca de desenvolvimento profissional, como citado pelo haitiano entrevistado.

Finalizamos a análise acerca dos discursos que geraram os efeitos de sentidos sobre os motivos que ocasionaram a migração dos haitianos para o Brasil. Concluímos que, em muitos, casos o terremoto é representado como a mola propulsora para a migração, porém esta é, acima de tudo, consequência dos inúmeros golpes políticos, que geraram graves problemas sociais e econômicos levando a população à extrema miséria, privando-a de seus direitos humanos básicos, o que fez com que os haitianos migrassem para outros países, entre eles o Brasil, em busca de melhores condições de vida.

Para Foucault (2008) os enunciados, objeto do discurso, distintos em sua forma e dispersos no tempo, constituem um conjunto quando mencionam um único e mesmo objeto. Desse modo,

[...] definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição (FOUCAULT, 2008, p. 37).

Diante das regularidades apresentadas acerca do terremoto de 2010, atemo-nos a elencar os enunciados divergentes, os desvios, que configuram as formações discursivas presentes nas pesquisas selecionadas.

a) Alusão ao terremoto como fator principal para o desencadeamento da migração haitiana para o Brasil

Ao contrário das afirmações apresentadas acima, de que o terremoto apenas contribuiu para o fluxo migratório dos haitianos para o Brasil, a dissertação 3 assevera: “Esta dissertação analisa o processo migratório de haitianos para o Brasil, **desencadeado após** o terremoto de 12 de janeiro de 2010 [...]” (ALCANTARA, 2014, p. 10, grifo nosso). A expressão “desencadeado após” coloca o terremoto como fator decisivo para o início da migração, assim como a dissertação 16, que pontua: “**Em decorrência do terremoto** que destruiu a capital do Haiti em janeiro de 2010, um grande contingente de trabalhadores daquele país emigrou

para países da América Latina, dentre eles o Brasil” (FIGUEREDO, 2016, p. 27, grifo nosso), caso em que a expressão “em decorrência do terremoto” também afirma que o abalo sísmico foi o responsável pelo intenso fluxo migratório dos haitianos para o Brasil.

b) A expulsão dos haitianos do Haiti devido à passagem do terremoto

Outra dispersão que pode ser apontada é a afirmativa de que o terremoto expulsou os haitianos do país de origem, como se nota na tese 8 – “Tal é o caso do expressivo número de haitianos que migraram **forçosamente** para o Brasil após o terremoto de 2010” (DELGADO, 2016, p. 13, grifo nosso) – e na dissertação 9 – “[...] os haitianos que foram **“expulsos”** em razão do terremoto ocorrido em 2010 que devastou e reduziu a escombros o Haiti” (MELO, 2016, p. 8, grifo nosso).

Assinalamos anteriormente que as regularidades apontam para o terremoto como um fator que cooperou para a migração dos haitianos que enfrentavam diariamente problemas sociais, econômicos e políticos, opostamente ao mencionado na dissertação 8 e 9, que fazem uso das palavras “forçosamente” e “expulso”, atribuindo ao terremoto o único motivo da migração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado acima, por meio dos discursos dos trabalhos analisados, o terremoto não foi o único fator a originar a migração haitiana para o Brasil. As teses e dissertações buscam, entre outros objetivos, evidenciar e explicar que o povo haitiano desde sempre foi caracterizado como um povo migrante, muitos não tinham empregos no Haiti e passavam por difíceis situações econômicas. Com a ocorrência do terremoto, a situação foi agravada, logo, os haitianos viram como solução a migração para outros países, o que desencadeou o deslocamento para o Brasil em busca de inserção no mercado de trabalho brasileiro. Logo, o processo migratório haitiano está relacionado a questões políticas, econômicas e sociais.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, L. C. **A migração haitiana para Contagem região metropolitana de BH** – o Brasil como polo atrativo e receptor no início do século XXI. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais - Política Internacional). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ALCÂNTARA, P. I. de M. **Novas fronteiras: um olhar sobre a imigração haitiana para o Brasil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudo Comparativo das Américas). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ARAÚJO, A. A. de A. **Reve de Brezil: a inserção de um grupo de imigrantes haitianos em Santo André, São Paulo – Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal do ABC, Santo André, 2015.
- BRUNET, A. E. **Prevalência e fatores associados a sintomas de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade em imigrantes haitianos no Rio Grande do Sul.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- COSTA, T. A. da. **A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.** 2018. 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2018.
- COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre o trabalho e processos migratórios.** 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2014.
- COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L. Wout, raketè, fwontyè, ampil, mizè: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana

para o Brasil. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 12, n. 1. p. 73-86, jan/jun 2014.

DELGADO, A. P. T. **Muito distantes do eldorado**: perspectivas jurídicas da proteção dos migrantes haitianos no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

DUTRA, C. F. **Refugiado ambiental**: uma análise da migração haitiana para o Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2015.

FARIA, A. V. de. **A diáspora haitiana para o Brasil**: o novo fluxo migratório (2010-2012). 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia - Tratamento da Informação Espacial) – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FIGUEREDO, L. O. **Migração haitiana em território Barriga Verde**: experiências de trabalhadores do Haiti na AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Leituras Filosóficas. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GAFFURI, E. L. **Os imigrantes haitianos, seu cotidiano e os processos de territorialização em Cascavel - Paraná**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GORENDER, Jacob. **O épico e o trágico na história do Haiti**. In: Estudos avançados. 18 (50), 2004.

GOTTARDI, A. P. P. **De porto a porto: o eldorado brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO.** 2015. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** 2. ed. São Carlos: Clara luz, 2006.

GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** São Paulo: Clara luz, 2001.

HANDERSON, J. **Diáspora: As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

KOTSIFAS, C. F. **Análise da Qualidade de Vida da População Haitiana Residente no Município de Maringá-PR.** 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LIMA, J. C. R. Michel Foucault e as regularidades discursivas: algumas reflexões. **Revista eletrônica de antiguidade**, p. 78-96, 2009. Disponível em: <http://www.neuerj.com/Nearco/arquivos/numero9/7.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

LOUDOR, Wooldy E. **Uma história paradoxal. In. Haiti por si: a reconquista da independência roubada.** Adriana Santiago (Org.). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

MARCELINO, B. A. de M. **O imigrante haitiano e a igreja adventista do sétimo dia em São Paulo: um estudo de caso.** 2016. Dissertação

(Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

MELO, L. R. de S. **O mundo em movimento**: o “refúgio ambiental” dos haitianos no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais). Universidade da Amazônia, Belém, 2016.

NARZETTI, C. As linhas de análise do discurso na França nos anos 60-70. **RevLet – Revista Virtual de Letras**. v. 2, n. 02, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. SP: Campinas. v. 2, p. 49-57, 1999.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethânia S. Mariani. Campinas: UNICAMP, 1990.

SAMORA, D. T. **Um recorte do discurso midiático sobre o processo de imigração haitiana na Amazônia**: uma análise das regularidades discursivas. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

SILVA, Milton. F. da S. **Haitianos no Brasil**: uma leitura crítica da notícia no jornalismo impresso. 2016. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, P. K. M. da. **Seguindo rotas**: reflexões para uma etnografia da imigração haitiana no Brasil a partir do contexto de entrada pela tríplice fronteira norte. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUZA, A. C. P. de. **Representação Feminina nos Contos Infantojuvenis Pós-Modernos: regularidades e dispersões discursivas.** 2017. 158f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2017.

TIRAPELLI, A. **Uma (re) leitura do trabalho do imigrante: a perspectiva da imigração haitiana frente à legislação trabalhista brasileira.** 2016. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário Curitiba, Curitiba, 2016.

CAPÍTULO 18

A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: DA CONCORDATA À REALIDADE DE MERCADO¹

Samuel Antonio de Sousa²

Valmir Flores Pinto³

1. INTRODUÇÃO

No estado colonial português no século XX, consolida-se a hegemonia de poder e assegura a dominação do regime de António de Oliveira Salazar (1933-1974), mais conhecido como regime Salazarista, que busca encontrar aliados capazes de fortificar os seus interesses e criar um documento oficial

¹ NOTA: Escrito a partir da dissertação intitulada “Currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo em Moçambique” defendida em fevereiro de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá-AM. Pesquisa realizada com apoio financeiro de bolsa CAPES, através do intercâmbio entre estudantes de Moçambique e Universidades Brasileiras por meio do ProAfri (Programa de Formação de Professores de Moçambique).

² Mestre em Ensino de Ciências em Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá-AM e professor de História da Universidade de Rovuma (UniRovuma), Moçambique; E-mail: samuelantoniodesousa@gmail.com

³ Doutor em Estudos em Ensino Superior pela Universidade de Aveiro, Portugal e professor de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá, AM; Grupo de Pesquisa: Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupu/25718>. E-mail: valmirfp@ufam.edu.br

conhecido como “Concordata” entre o Estado Novo e a Santa-Sé. Para tal, vai negociar com a Igreja Católica Romana para participar na arena colonial para fins educacionais religiosos nas colônias ultramarina.

Ao refletir sobre a política Educacional em Moçambique é necessariamente buscar épocas remotas para dar sentido histórico do problema da educação colonial portuguesa e pós-independência de 1975 e uma retomada de sua história, o seu papel e cuja realização é a nossa proposta deste capítulo. Desenvolvemos a pesquisa sobre a situação da educação no período colonial, o papel que a Filosofia escolástica se um marco decisivo para o continente africano e, de modo particular, a história do ensino na colônia moçambicana, sem esquecer dos objetivos ou as causas da Concordata para uma educação nas missões coloniais.

O estado Português incentivava formar mais missionários para manter a tranquilidade dos povos das colônias incutindo as ideologias medievais como a filosofia da moral de modo a não mostrar a resistência aos trabalhos forçados que lhes eram atribuídas. Por isso, a disciplina de filosofia nos currículos dos Liceus dos Seminários filosóficos e teológicos, serviam como defensoras dos interesses do estado e para qualquer desobediência a Deus que tinham como instrumento de opressão levado acabo à Santa-Sé para trazer a selvajaria ou civilizar e moralizar. Este povo nas colônias era considerado sem nenhuma civilização e tratado como inculto. Então, o governo colonial e a Santa- Sé, trazem à luz de Deus o bom servidor, civilizado ao estilo de um português.

Nessa ordem de ideias, a política educacional colonial trouxe impactos negativos por tornar um currículo de ensino apropriado à dominação colonial e desagregação racial, a escravatura e trabalhos forçados, que eram encobertas pela igreja católica em reconhecimento ao sacrifício para a vida eterna como defende Santo Agostinho na sua obra “Cidade de Deus”. O ensino de Filosofia nas colônias portuguesas enquanto tal tinha a sua essência e instrumento travar os perigos contra a religião Cristã Romana, que a disciplina não fosse disposta aos indígenas porque poderia despertar a consciência de si mesma e de refletir criticamente das atitudes (racismo, o trabalho forçado, as diferenciações no

ensino) tomadas pelo colonialismo português. Esta cúpula do colonialismo Português e da Igreja Cristã exerceram de forma coersiva na História do Ensino a educação em Moçambique (DUSSEL, 1993, p.63).

Os Missionários Jesuítas, Franciscanos e da Boa Nova-Cucujães eram os responsáveis pelo ensino e a catequese do povo moçambicano nas colônias portuguesas sediadas no continente africano que propagavam e fortaleciam a fé cristã. A educação colonial, era mais voltada para classe monarca, dos reis e da elite dirigente, com conteúdo livresco, formalística, gramática, os currículos dos monásticos padres, filosofia, teologia e retórica sem base natural e racional, que servia dos ânimos e desejos do colonialismo Português, rico e católico Cristão. Entretanto, a educação colonial era o ensino de adaptação que consistia em saber ler, escrever e contar e moralmente preparado para ser humilde perante aos superiores hierárquicos, isto é, semelhante aos portugueses. Assim passamos a desenvolver os seguintes itens deste capítulo.

2. O ESTADO COLONIAL E A CONCORDATA

Durante mais de quatro séculos Moçambique viveu sob a condição de colônia de Portugal e tudo que implicava as regras e leis monocráticas que conduziam as decisões. O comportamento dos colonizadores menosprezava a tradição, a educação nativa, a cultura e identidade, ou seja, obrigava a relegar em segundo plano o modo de vida, as tradições culturais e obrigavam a valorizar e aprender os elementos introduzidas a partir do “eu-europeu”. Por outro lado, os requisitos propostos para deixar de ser nativo na colônia portuguesa deveriam abandonar tudo o que não os distingue do comum daquela raça, ou seja, alienar-se a si mesmo e assimilar os valores civilizacionais do regime português.

Com base nessa reflexão o filósofo moçambicano Castiano, ressalta:

O Eu-africano, a partir do colonizador, é visto como um indivíduo desprezível, submisso e relegado em segundo plano e que não tem um papel fundamental, não civilizado e inculto e que não pode pertencer a

outra comunidade civilizada (portuguesa, francesa, inglesa ou outra qualquer de origem europeia). Portanto, reconhece este cidadão negro violentado, humilhado, sem cultura e nem sabe ler, escrever e contar (CASTIANO, 1993, p.198).

Castiano (1993), explica como foi o procedimento do Estatuto Missionário, em Moçambique, publicado em 5 (cinco) de abril de 1941, que tinha como fim último considerar as missões católicas portuguesas instituições de utilidade imperial em sentido eminentemente civilizador. Considera, o Eu-africano, os chamados indígenas, os nativos, pertencentes da terra, violentados e que deveriam abandonar as suas tradições, cultura e identidade. Enquanto o Outro-europeu, o mais possuidor de atributos suficientes e de bom senso colonizador, para obrigar o indígena a aprender e falar oficialmente o português, inglês ou francês, a participar nas atividades religiosas, a cantar o hino nacional e as canções da metrópole colonial. Ainda mais, aprender a moral, a doutrina cristã, trabalhos agrícolas e o saber fazer que vinha reforçar a política nacionalizadora e missionária.

Conforme relatório da UNESCO (2010), os procedimentos estabelecidos em 1930, no Estado Novo português sobre a discriminação racial, cultural, as pessoas foram marcadas como sujeitos da exploração do homem pelo homem, carregando os estigmas do colonialismo por muito tempo. No Ato Colonial (1930) estabeleceu-se uma lei que distinguia “não assimilados” e “assimilados”. Para os da categoria de assimilados podiam gozar de todos os direitos pertinentes à cidadania portuguesa, dentre eles:

O direito de voto e deveriam, entre outras obrigações, saber ler e escrever em português, renunciar a vida “tribal”, ser leal ao Estado e, caso fossem mestiços, ser fruto de uma união legítima. Enquanto os não assimilados não possuir a nenhum direito e eram sujeitos a instrumentos e suporte para a cidadania portuguesa (UNESCO, 2010, p. 246-7).

O Estado colonial, por meio da Concordata com a Santa-Sé em 1940, atribuiu um estatuto com tarefas exclusivas do Estado, aceitou compartilhar com a missão Cristã com respeito à educação da população nativa, auxiliado pelos missionários, um tratamento igual àquele que era reservado aos funcionários públicos (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, 1940). Isto fica evidente quando se analisa alguns dos direitos dado à Igreja e seu corpo eclesiástico:

[...] Art. II. É garantido à Igreja Católica o livre exercício da sua autoridade: na esfera da sua competência, tem a faculdade de exercer os atos do seu poder de ordem e jurisdição sem qualquer impedimento. Art. XI. No exercício do seu ministério, os eclesiásticos gozam da proteção do Estado, nos mesmos termos que as autoridades públicas [...] (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, 1940, p. 357-359).

Na reflexão do Zotti (2009, p.10), o Estado português aliou saber, o poder, a fé e o Império, no projeto de civilização imposto à colônia, visto que o poder político e a ideologia cristã fundem-se em uma única ordem, uma única totalidade que é o projeto colonial. O braço principal do projeto colonizador eram os padres Jesuítas que assumiam a tarefa de fortalecer a fé cristã a partir da catequese e educação pelo trabalho à população nativa.

Depois de algumas reflexões sobre os conteúdos escolástico da filosofia, o ensino estava orientado ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos missionários Jesuítas, que eram conciliar com a Concordata assinada no Ato Colonial de civilizar o indígena ao serviço de um bom português e de saber ler, escrever e contar. Ainda, realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina, visando impedir a criação individual e originalidade. Para as outras disciplinas também continuaram sendo de estilo livresco, no caso da disciplina de História e Geografia, que eram narradas, por exemplo, a História e a Geografia localizada tudo a partir da metrópole. Assim sendo, as políticas eram inseridas nos programas de ensino no período colonial para encobrir e não descobrir as realidades do povo nativo moçambicano.

3. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA INDEPENDÊNCIA E PÓS-INDEPENDÊNCIA

Durante o período de ocupação de Moçambique pelos portugueses, ocorreram muitos momentos de humilhação que consistia na exploração das pessoas, com mão-de-obra barata para trabalhos forçados e serviam de instrumentos de negócios de trabalho escravo e venda de pessoas escravizadas a favor do colonialismo português. Depois de tantos séculos de sofrimento provocou descontentamento no seio dos estudantes negros e outros que contribuíram para a criação do movimento da negritude que foi designado de Pan-africanismo.

Este movimento da Negritude, segundo Emmanuel Geisse (1974), é a essência do pan-africanismo como um movimento intelectual e político entre os africanos e afro-americanos que têm olhado o africano e os afrodescendentes como homogêneos. É um movimento cultural e político preocupado pela descolonização e alcance da independência na África numa perspectiva da redenção e da necessidade de criação da unidade política. Assim, o pensador Geisse (1974, p. 5) ressalta: “Em oposição à ideia e à prática da discriminação racial e à hierarquização de relações do homem fez do Pan-africanismo por excelência de ideologia de descolonização em África. Isso se refere à descolonização econômica, tecnológica, social e à modernização política de todo o continente.

Para Taimo (2010), o Pan-africanismo era um desenvolvimento do movimento que obedecia a uma gênese externa ao continente. Os afrodescendentes do Caribe e América do Norte foram precursores deste movimento com a discussão das questões relativas à luta contra o racismo, à necessidade de afirmação do negro como igual ao branco. Esta era uma das reações contra as teorias que colocavam o branco como ser superior às outras raças e procuravam demonstrar que eram fúteis essas afirmações. Para além dos afrodescendentes, o movimento pan-africanista teve como alavanca e aprofundamento aos africanos que tiveram a oportunidade de ter acesso às

universidades nas metrópoles e “beberam” da modernidade ocidental acerca da organização do Estado, liberdade, igualdade, democracia entre outros temas.

Este movimento contribuiu bastante no despertar do povo moçambicano que, tardiamente, alcançou a sua independência. Por isso, o Pan-Africanismo, é fundamental pelo papel que desempenhou ao continente africano e deve ser visto como o embrião da criação dos movimentos da luta pela independência dos países africanos.

A negritude representou uma das primeiras tentativas de se elaborar uma teoria da escrita africana em temas semelhantes abordados por três intelectuais negros de diferentes nacionalidades como Léopold Sédar Senghor (Senegal), Aimé Césaire (França) e León-Gontran Damas (França) que debateram coletivamente sobre as especificidades naturais do homem negro que consistia na consciência negra e a afirmação das culturas negras que a colonização procurou suprimir e negar (MACEDO, 2016, p.27).

Segundo Taimo (2010), Moçambique torna-se independente de Portugal em 25 de junho de 1975 num clima de hostilidade por parte de grupos de colonos privilegiados e que, na estratégia ocidental, tiveram a base de apoio da Rodésia (atual Zimbábue) e África do Sul, países que eram liderados por governos racistas representantes dos interesses do Ocidente. Por um lado, o governo do país recém-independente dava sinais claros de uma tendência de adesão ao socialismo, no 3º Congresso da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o primeiro realizado em Moçambique independente, em fevereiro de 1977, a FRELIMO transforma-se em partido político marxista-leninista.

Em Moçambique, depois da sua independência, surgiu outra guerra civil que gerou desestabilização e deixaram multidões de mortos, feridos, mutilados e outros em situação de refugiados e de deslocados para países vizinhos. Por outro lado, muitas infraestruturas econômicas e sociais foram completamente destruídas. Como descreve Taimo (2010), os dois regimes FRELIMO e RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), a pretexto de estarem perseguindo os guerrilheiros que lutavam pela sua independência,

invadiram e bombardearam tudo, inclusive as populações. Uma reforma do Partido Marxista Único (FRELIMO) para um sistema multipartidário e para, além disso, as negociações tendo em vista o fim das hostilidades da guerra civil levadas ao fim pela RENAMO, apoiado pelo fim do regime do *Apartheid* da África do Sul, abriu uma perspectiva de mudança.

Para Taimo (2010), o processo de transição para a independência permitiu que no nível de vários setores do governo português fosse passando as responsabilidades à FRELIMO. A educação talvez fosse o setor mais difícil na medida em que não se tratava somente de passagem de pastas ou diálogo, mas de lidar com conteúdos enraizados que eram veiculados nos livros didáticos para a reprodução do sistema colonial.

O Ministério de Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE,1983), iniciou o processo de discussão em torno dos conteúdos a serem veiculados tendo em vista a nova realidade, a necessidade da construção de uma nova sociedade que nascia. A título de exemplo, os conteúdos dos livros de História, Geografia e Língua Portuguesa sofreram uma reformulação profunda visto que no regime colonial os conteúdos tratavam assuntos de Portugal.

Conforme Machel (1976), a introdução de novos currículos escolares, com novos conteúdos, um mês depois da proclamação da independência, no dia 24 de julho de 1975, para fazer valer o postulado na Constituição da República era necessário devolver aos moçambicanos o acesso à educação, saúde e à terra, pois estes setores representavam em grande parte a manifestação da exploração capitalista e discriminatória. A educação e a saúde foram mercantilizadas, excluindo os moçambicanos do acesso e é nessa medida que no discurso das nacionalizações esta decisão visava criar as bases de uma real democratização do ensino e a sua generalização a todo o país (MACHEL, 1976).

No setor da educação, por parte do Estado, revelava-se a tarefa muito difícil na medida em que a mudança implicava a nacionalização de todos os estabelecimentos de ensino, passando todos sob a responsabilidade do Estado, da estrutura administrativa do nível Central, Provincial e Distrital, sem recursos

humanos suficientes e qualificados. Não era somente a gestão das escolas, mas também a formação de professores que pudessem garantir ensinar os novos conteúdos e com novas atitudes, como a nova relação professor/aluno.

No quadro da preocupação em tornar cada vez mais clara a política de educação e o futuro da educação, seu papel no novo país, a Assembleia Popular aprova a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983 sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesta lei encontramos claramente expressões como Homem Novo e Sociedade Nova que representam o aprofundamento dos mesmos conceitos utilizados durante a luta armada de libertação e que são trazidos na época do 3º. Congresso da FRELIMO em fevereiro de 1977, quando esta se transforma em Partido marxista-leninista.

O preâmbulo da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, enuncia o que é o Sistema Nacional de Educação quando afirma:

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições sociais (MOÇAMBIQUE, 1983, p.26).

Segundo Taimo (2010), existia na sociedade moçambicana a educação tradicional e a educação colonial. Estas deveriam ser substituídas por uma educação socialista, fruto de luta heroica do povo moçambicano pela resistência colonial, expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional.

A educação deveria ter um papel importante para o entendimento do aprofundamento das contradições históricas em curso em Moçambique com o fim do colonialismo e a busca da sua superação na construção do socialismo. A Independência alcançada poderia ser interpretada usando a visão de Karl Marx quando fala do estágio de “putrefação” do sistema capitalista. Marx (1977, p. 24-25), ressalta:

O estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade entra em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. A forma de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social.

A revolução estava em curso, os camponeses deviam se apropriar cada vez mais desse processo, de uma sociedade nova, de uma sociedade sem exploração. A educação é um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia (AZEVEDO, 2004, p. 40).

A formulação que acabamos de fazer nos remete de novo ao preâmbulo da lei em estudo quando afirma que a educação é direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico científico dos trabalhadores. A lei resgata a experiência vivida durante a luta de libertação nacional quando a educação assumia um papel preponderante em termos de método e conteúdo na formação do Homem Novo. O Sistema de Educação que estava a ser criado tinha esse alicerce, assim como o marxismo-leninismo. Os beneficiários do Sistema de Educação são o camponês e o operário, seus filhos, eles que tinham o direito ao sistema de educação em todos os níveis.

A contradição subjacente é a questão do direito de acesso de todos em todos os níveis e o que vem no Artigo 7º quando afirma que a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de taxas. O subsistema de educação geral entre tantos objetivos a atingir terá que criar os alicerces para a criação do Homem Novo com:

Personalidade socialista, dotado de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras; dos fundamentos

de uma visão científica do Mundo; de iniciativa criadora e capacidade crítica (artigo 12º alínea 3) (MOÇAMBIQUE,1983, p.28).

O país estava com falta de professores, majoritariamente eram portugueses que fugiram após a independência. Com a independência, seriam criados cursos com a duração entre seis meses a dois anos para formação de professores. A universidade foi a instituição utilizada para formar profissionais para assegurar a formação de futuros professores:

O SNE, atribuindo um papel fundamental à capacitação de professores do ensino básico, estabeleceu um subsistema de formação integrado em dois níveis (básico e médio) e o subsistema de ensino superior com a função de formar os graduados necessários à direção e gestão dos diferentes setores sociais e econômicos e à promoção e desenvolvimento da instituição científica (MOÇAMBIQUE,1983).

O setor de educação que envolve o Ministério, Universidade e escolas secundárias, foi potenciado pela presença de cooperantes oriundos dos países do Leste Europeu ou mesmo da América Latina, de partidos e ONGs solidárias com a luta de Moçambique.

A Lei nº 4/83 de 23 de março sobre o Sistema Nacional de Educação é aprovada num contexto internacional e nacional adverso por duas razões:

A primeira é o recrudescimento da guerra fria, e a segunda o crescimento de forma assustadora do índice de pobreza, a destruição de infraestruturas sociais, nomeadamente as escolas e os hospitais provocados pela guerra de desestabilização contra Moçambique, levando a que todo o esforço que tinha sido feito logo após a independência no sentido de construção dessas infra instrutoras fossem reduzidas a quase nada. Para além destes dois elementos é o fato de nessa altura

o ensino superior contar somente com uma única instituição de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane (TAIMO, 2010, p.98).

Um dos empecilhos para que o ensino superior não se desenvolvesse era o fraco nível do ensino secundário e pré-universitário em todas as províncias no momento da promulgação desta lei. Por causa de falta de professores suficientes e pela escassez de alunos qualificados para os anos subsequentes, não foi possível ir para além de algumas capitais provinciais.

O Diploma Ministerial nº 6/86 de 22 de janeiro, aprovou o regulamento de propinas (pagamentos) e taxas no Sistema Nacional de Educação. Em 1989, através de outro Diploma Ministerial, o de nº 62/89, de 26 de julho, assinado pelo Ministro de Educação e Cultura e pelo Vice-Ministro das Finanças, aprovou-se o regulamento de propinas (mensalidades) para o Subsistema de Educação Superior, jogando por terra o sonho de uma sociedade socialista, igualitária, pois, o proletariado já está excluído do ensino superior, agora com o pagamento de mensalidades, terá mais dificuldades ainda. O Estado moçambicano ganha uma roupagem capitalista nas suas próprias estruturas.

4. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONJUNTURA DE MERCADO EM MOÇAMBIQUE

A educação é parte das políticas públicas que o Estado oferece ao cidadão. Poderá sê-lo na dimensão referida no sentido da responsabilidade nacionalizada para o ensino primário e secundário e desnacionalizado para o ensino superior como forma de igualdade de tratamento entre os cidadãos (FRIEDMAN,1982, p. 94).

A necessidade de não permitir o colapso da educação levou a que o governo de Moçambique adotasse medidas no sentido de direcionar maior número de graduados do ensino secundário para a formação de professores. Foi criada na UEM (Universidade Eduardo Mondlane) a Faculdade de Educação com a função específica de formar professores para diferentes níveis. Com o

crescimento da demanda (número de cidadãos para a escola), foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formação de professores.

No âmbito de enquadramento da Lei nº 1/92, esse Instituto é transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública de ensino superior foi a primeira a ter campus fora da capital Maputo, nas cidades da Beira e Nampula. As Leis nº.6/92 de 6 de maio e nº.1/93 de 24 de junho serviram de base para esta nova realidade de educação no país. As primeiras instituições de ensino superior privadas foram criadas em 1995, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e, no ano seguinte, 1996, o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM).

O contexto que levou à criação da Lei nº4/83 de 23 de março difere ao da Lei nº6/92 de 6 de maio, porque esta última surge especialmente afim de adequar-se à nova realidade social, econômica e política. O que estava a ser inaugurado por esta lei era conformá-la a uma realidade de economia de mercado. Para justificar a aprovação da nova lei a Assembleia da República afirma que há necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo de adequar às disposições contidas na Lei nº. 4/83, de 23 de março, às atuais condições econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (Lei nº. 6/92, MOÇAMBIQUE, 1992).

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral, 11ª e 12ª classes, que antecede a entrada no Ensino Superior. Todas as disciplinas do 1º e 2º ciclo também têm a duração de 45 minutos, intercalados com um intervalo de cinco minutos e um intervalo maior de quinze minutos a partir do terceiro tempo em todos os períodos das aulas (manhã, tarde e noite).

No Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), define que, à luz dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino

Secundário visa “proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem” (MARCELINO, 2013, p.1).

O PEE - Plano Estratégico de Educação - (2012-2016) integra o objetivo principal do Ensino Secundário Geral (ESG) e visa “ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades produtivas” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.180).

O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de taxas de matrícula simbólicas, equivalente a R\$30,00 (trinta reais) para o 1º ciclo e R\$40,00 (quarenta reais) a R\$50,00 (cinquenta reais) para o 2º ciclo (equivalentes a 300 a 600 meticais na moeda de Moçambique). Não existe pagamento de mensalidades no Ensino Secundário Geral, somente a taxa de matrícula, paga anualmente. Não há exames de admissão.

Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos com mais de 15 anos. Além disso, estão surgindo muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, as escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário. Recentemente, o MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada (PEE 2012-2016, p.13).

O Ensino Secundário Geral é um subsistema do Sistema Nacional de Educação (SNE) constituindo ponto de transição e preparação dos jovens para a continuação dos estudos em outros níveis, como a formação numa determinada área técnico-profissional, socioeconômica ou ainda para o mercado de trabalho.

O quadro a seguir ilustra as matrículas no ensino médio em Moçambique de 1989 até 1999.

Quadro 1 - Ensino médio em Moçambique

Ano	Matrículas	Ano	Matrículas
1989	2.539	1995	4.110
1990	3.433	1996	5.158
1991	3.439	1997	7.971
1992	3.500	1998	9.465
1993	3.441	1999	10.117
1994	3.654		

Fonte: MOÇAMBIQUE – MINEDH (2000, p.13).

Segundo Taimo (2010, p.158), o ensino secundário geral, na Resolução, é dado a função de “preparar alunos para o ensino superior” (PNE, 3.1 e 3.4). Para isso era necessário que a rede escolar que acolhe este nível de ensino fosse ampliada. Segundo estatísticas fornecidas pelo MEC, durante seis anos consecutivos (1985 a 1990) o número de escolas que oferecia o ensino geral (2º ciclo-EPU) era de cinco. Este número, na altura da aprovação do Plano de Educação era de nove escolas com 4.110 alunos. A política de educação previa que o número de alunos fosse o dobro no ano de 2000. Segundo a análise feita, este número foi ultrapassado tendo chegado a 10.057 (públicos) e 1.768 (privados).

Quadro 2 - Matrículas de 2018 e 2020 e Previsões até 2029

Matrículas	2018	2020	2022	2024	2029	Var.20/29
E. Primário	6.563.255	7.393.409	8.118.877	7.689.542	7.438.533	0,6%
E.Sec.1	844.673	940.023	958.875	1.613.854	2.409.602	156,3%
E.Sec.2	351.865	368.526	426.304	675.247	1.434.215	289,2%
Total Matr	1.196.538	1.308.549	1.385.178	2.289.101	3.843.817	193,7%

Fonte: MOÇAMBIQUE - MINEDH (2020).

O quadro faz referência estatística da atual situação dos alunos matriculados e a previsão dos alunos de 2022 a 2029, com possibilidade de melhorar a educação de qualidade e gratuita no ensino médio em Moçambique.

Em relação às Políticas educacionais baseadas no Plano Estratégico de Educação para 2020 a 2029, foram revistas estratégias e propostas para a democratização do ensino e o acesso de todos em igualdade de oportunidades. As políticas sociais com incidência na educação e particularmente no ensino médio do 2º ciclo vão ser de extrema importância para perceber se serão alcançados os objetivos.

O PEE 2020-2029 está amparado pelos princípios da Lei nº. 18/2018 de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2020, p.32). Esta Lei determina uma escolaridade obrigatória de 9 anos (1ª a 9ª classe). O Sistema Nacional de Educação passa a integrar seis subsistemas: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior. A frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isenta do pagamento de mensalidades. A educação básica de 9 classes vai aumentar a demanda no 1º ciclo do Ensino Secundário e implicar a necessidade de se expandir o Ensino à Distância (EAD).

Nos últimos anos registram-se avanços importantes na promoção da equidade no acesso e participação na educação, com enfoque para as crianças do sexo feminino. No ingresso no ensino secundário teve-se um progresso significativo. Segundo o MINEDH, o aumento no Ensino Secundário é fruto da demanda de conclusões no Ensino Primário, bem como mais escolas secundárias em todos os distritos. Entre 2008 e 2017, o número de escolas secundárias aumentou para o Ensino Secundário 1 (de 285 para 539) e para o Ensino Secundário 2 (de 76 para 262) (MOÇAMBIQUE - MINEDH, 2020, p.25).

No entanto, os desafios continuam, entre eles, em melhorar o aprendizado dos alunos, aumentar o número de professores qualificados, diminuindo assim a superlotação das salas de aulas, melhorar a formação inicial e continuada dos professores e melhorar a qualidade dos livros escolares e material didático. Por outro lado, ocorre a segurança e a inclusão das alunas no sistema educativo, tendo em vista o aumento da participação das mulheres

em todos os subsistemas educativos é um ganho e um desafios constante. As alunas provenientes de famílias mais desfavorecidas, em particular da região norte do país, registram dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência escolar.

Em 2015, a competência de gestão do subsistema de Ensino Superior passou do extinto Ministério da Educação para o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP). Este subsistema teve uma grande expansão nos últimos anos. Em 2018, havia 50 instituições do ensino superior (IES), das quais 19 eram públicas e 31 privadas, com um total de 213.930 estudantes.⁴

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 apesar de na sua missão (MOÇAMBIQUE-MINEDH, 2020, p.139) apresentar uma visão de equilíbrio e qualidade, visando à eficiência e o respeito, bem como a autonomia das instituições, guiado pelo princípio da democraticidade, o que se constata é uma realidade totalmente voltada para os princípios do mercado. A equidade, na realidade, não contempla a maioria das pessoas que poderiam estar no ensino superior, assim que terminam o ensino secundário, uma vez que, tanto no ensino público como no privado, quem não pode pagar propinas (mensalidades) não pode dar continuidade aos estudos no nível superior.

5. CONCLUSÃO

O estudo realizado sobre a política Educacional em Moçambique permitiu perceber que ainda há uma forte influência ideológica presente do ensino colonial português em Moçambique. A educação no período colonial trouxe alguns impactos negativos pela metodologia adotada em se tratando de políticas públicas relacionadas ao ensino adequado para a formação profissional e para vida dos povos nativos. O modelo de ensino desenvolvido pela colonização portuguesa por séculos em Moçambique estava focado em um ensino na perspectiva do “civilizacionismo” e com bases e conceitos

⁴ <https://www.mctestp.gov.mz/>. Acesso em 23 Fev. 2021.

morais a partir dos critérios europeus, visando tornar as “almas indígenas” semelhantes da categoria de um português, inclusive com o uso da filosofia, principalmente o modelo escolástico, que tinha sido vinculada pela fé e a razão ao caráter catequético de ensino.

A partir de um rápido resgate do percurso histórico, buscou-se mostrar que a filosofia pouco ou raramente foi valorizada como disciplina em terras moçambicanas, só quando atendia aos interesses dos governantes, religiosos e a classe dominante. Mesmo sendo disciplina importante no percurso escolar e na vida acadêmica, foi preciso grandes debates e discussões para que ela se estruturasse na matriz curricular do ensino secundário do 2º ciclo. A efetivação foi um marco e seu retorno jamais será esquecido na história da educação de Moçambique.

Entre tempos de crise e tempos de segurança, Salazar soube gerir os ritmos do processo negocial, acabando por impor que a Concordata visse a luz do dia no momento que lhe era mais conveniente e com o conteúdo que, naquele circunstancialismo, lhe era mais favorável, seja para os interesses do Estado, seja para a sua estratégia de perpetuação no poder. A Concordata celebrada entre Portugal e a Santa Sé, no dia 7 de maio de 1940, foi, indubitavelmente, a Concordata de Salazar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L., **A Educação como política pública**. 3ª ed. Campinas/ SP, Autores Associados, 2004.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da filosofia africana**: em busca da intersubjetivação. Maputo: Sociedade Editorial, 2013, p.193.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro**: a Origem do mito da modernidade. Petrópolis, Vozes, R.J, Brasil, 1993.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Coleção economistas. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1982.

GEISSE, I. **The Pan-African movement**. Translated by Ann Keep, Mathuen e Co Ltd, London, 1974.

MACEDO, J. R. **O Pensamento Africano no século XX**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MARCELINO, P. **Práticas Democráticas na Escola**: um Estudo de caso numa Escola Secundária no Norte de Moçambique. Tese Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MACHEL, S. **Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria (1970)** – II Conferência do DEC, Maputo: Frelimo, 1976.

MARX, K. **Manuscritos económicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malangodi, 4ª ed., São Paulo, Nova Cultura, 1977.

MINEDH. **Introdução à Filosofia, Programa do II Ciclo**. INDE/ MINEDH, DINAME, 2010.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS. Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, de 7 setembro de 1940. **Boletim Oficial da Colônia de Moçambique, Lourenço Marques**, 1940, I série, n.36, p. 356-367.

MOÇAMBIQUE. **A Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE)**. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Sistema Nacional de Educação, Lei nº 6/92.** Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Política Nacional de Educação e Estratégia de sua Implementação.** Maputo: Mined/Dng, 1995.

MOÇAMBIQUE – MINEDH. Direção Nacional do ESG: **Programa de introdução à Filosofia, 11ª e 12ª classes.** Maputo, 2000.

MOÇAMBIQUE – MINEDH. **Plano Estratégico da Educação, 2020-2029.** Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Moçambique, 2020.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique:** História, política e gestão. Piracicaba, SP, 2010.

UNESCO, **História Geral de África,** Volume VII e VIII, Brasil, 2010.

ZOTTI, S. A. **A educação jesuítica no projeto colonial de Portugal no Brasil,** IFC - Campus Rio do Sul – SC, Brasil. 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotada no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (IP/USP), com estágio junto a Cátedra Vigostky da Universidade de Havana/Cuba (2009). Doutorado em Educação pela Universidad Rovira i Virgili, Espanha (URV-ES, 2002), título revalidado pela FE/USP. Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano

(UGF/RJ, 1992). Mestrado em Tecnologias Educacionais (URV-ES, 2001). Especialista em Medicina Desportiva e Biociências do Esporte (UFJF, 1980), em Didática do Ensino Superior (UGF, 1985) e em Administração dos Serviços de Saúde (UNAERP/SP, 1994). Licenciada em Educação Física, Recreação e Jogos (UFJF, 1978), Psicóloga (UNIR, 1997) e Pedagoga (FIAR, 2004). Docente do quadro permanente do Doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), além do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), assumindo a Coordenação do Polo Santarém/UFOPA (2020-2021). Atuou Coordenadora do PPGE da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (2009-2011), do PPGE UFOPA (2013-2015) e da Licenciatura em Informática Educacional (LIE) (gestão 2019-2021) da UFOPA. É membro pesquisadora da REDE INTER-REGIONAL N-NECO SOBREDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RIDES e assumiu sua presidência durante a gestão 2012-2015. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS UFOPA/CNPq. Possui experiências como docente e gestora desde a educação infantil até a educação superior (graduação e pós-graduação stricto sensu), com orientações concluídas de IC, TCC, especialização, mestrado e doutorado, além de supervisora de pós-doutorados. Pesquisa e publica em áreas diversas, com ênfase em Educação e Psicologia, destaque para as temáticas: Educação Superior, Política e Gestão Educacional, Formação de Professores, Tecnologias Educacionais, Currículo e Educação para a Sustentabilidade, além de estudiosa do pensamento de Paulo Freire. E-mail: brasileirotania@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>.



ROSANGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia Especialização em Psicologia Pedagógica pelo Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais (ISOP/FGV-RJ). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. É Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação. Tem Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Fundamentos e Prática da Educação Infantil, Alfabetização, Ciências Naturais, Educação de Jovens e Adultos, Didática e Prática de Ensino para a Educação Básica, Educação Integral e Formação de Professores. É líder do grupo de Pesquisa PRAXIS UNIR. E-mail: rosangela.franca@unir.br.

