

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Ano 16
Número 41
Volume 6
ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

NITERÓI – RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°41 – vol.6. – 109 p. (junho – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Maria Inez Andrade Vieira – O professor reflexivo e a educação para a democracia: as contribuições de John Dewey	04
02	Maria Jaqueline de Santana Santos e Mário André de Freitas Farias – Homofobia e educação	11
03	Mayllon Lyggon de Sousa Oliveira et al – A heterotopia do corpo bicha	17
04	Meire Lúcia Andrade da Silva e Rosilene Iagares – Plano Municipal de Educação frente às políticas educacionais e os princípios de gestão escolar democrática: a importância do processo de consulta pública para escolha de diretores escolares	25
05	Meire Lúcia Andrade da Silva – Efetividade dos espaços e mecanismos de participação na microrregião de Miracema do Tocantins: desafios para a gestão democrática do ensino público	37
06	Mírian Ferreira da Silva Bogea et al – O software <i>aprovado – gerencie estudos</i> : uma análise sobre um aplicativo de gerenciamento de tempo para estudantes	44
07	Mírian Ferreira da Silva Bogea et al – O ensino de geografia através das tecnologias digitais: um estudo sobre o aplicativo <i>Cambitolândia</i>	48
08	Natacha Pereira Alves Bastos e Rogerio Mendes de Lima – Decolonialidade e diferença em “Quarto de Despejo”: a descrição do cotidiano como forma de resistência	56
09	Paula Oliveira Pinheiro e Elena Maria Billig Mello – BNCC e as tecnologias no ensino fundamental	63
10	Pedro Braga Gomes – Os desafios dos recém-licenciados no mundo do trabalho escolar	71
11	Rafael Lopes de Sousa e Felipe Prospero – Educação patrimonial: integração entre arqueologia e educação	84
12	Rafael Lopes de Sousa e Márcia dos Santos Silva – Diálogos entre música popular brasileira e religiões de matriz africana: Clementina de Jesus, guardiã de tradições	93
13	Rafaela Dama Rodrigues e Marília de Rosso Krug – Educação Física no ensino médio: um estudo das escolas da rede estadual de Cruz Alta – RS	101

O PROFESSOR REFLEXIVO E A EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY REVER ULTIMO INTERTITULO:

Maria Inez Andrade Vieira¹

Resumo

Este trabalho tem como tema algumas concepções sobre as contribuições filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey no campo educacional, tem como objetivo principal analisar contribuições no processo formativo do professor reflexivo a partir do seu conceito de educação para a democracia, discutindo o conceito de reflexão de Dewey e sua relação com o processo formativo do professor. Foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica. O presente trabalho partiu de discussões em sala sobre os conceitos de educação e democracia. Contudo, notamos que ainda são necessárias grandes mudanças para uma educação democrática que vise desenvolvimento integral do aluno.

Palavras- chave: Democracia, Educação, Formação, Reflexão.

Abstract

This work has as its theme some conceptions about North American philosophical and pedagogical contributions John Dewey in the educational field, its main objective is to analyze the contributions in the formative process of the reflective teacher from his concept of education for democracy, discussing the concept of reflection Dewey and its relationship with the teacher's training process. It was developed through bibliographic research. The present work starts from discussions in the room about the concepts of education and democracy. However, we note that major changes are still needed for a democratic education aimed at the integral development of the student.

Keyword: democracy, education, formation, reflection.

Introdução

Este trabalho surge a partir da vivência nas aulas da disciplina Tópicos Especiais de Educação I onde discutíamos em sala conceitos de educação e democracia apresentadas em obras clássicas. “Vida e Educação” de John Dewey foi uma dessas obras que nos fez despertar sobre essa temática e iniciar a construção deste trabalho na tentativa de compreender algumas das contribuições das obras de Dewey que agregam conhecimentos valiosos para o nosso processo de formação docente no curso de Pedagogia.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar algumas contribuições de John Dewey no processo formativo do professor reflexivo a partir do seu conceito de educação para a democracia, discutindo o conceito de reflexão de Dewey e sua relação com o processo formativo do professor, compreender o que é a educação democrática proposta por Dewey parte da concepção de que a democracia não deve ser definida e limitada apenas ao contexto de um regime político e, por fim, analisar algumas contribuições de John Dewey na prática educacional.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Cursando Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Jardins- SE, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades.

A escrita deste trabalho foi desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica, o estudo de obras já escrita sobre o tema, que segundo Gil (2008, p.50) tem como principal vantagem o “ fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Buscamos compreender os principais conceitos nas obras “Vida e Educação”, “Como Pensamos”, “Experiência e Educação”, “Educação e Democracia” associada a levantamento e leitura de obras de outros atores como Perrenoud (2007), Selingardi e Menezes (2017), Martineli (2009) entre outros que escrevem sobre essa mesma temática, tendo como focos principais a formação do professor reflexivo e a educação para democracia.

O trabalho foi organizado em três seções na tentativa de elucidar algumas compreensões sobre o foco deste trabalho, são elas: O conceito de reflexão de Dewey e sua relação com o processo formativo do professor, escrito a partir na análise do conceito de reflexão; A educação democrática proposta por Dewey, escrito principalmente por meio da leitura e análise do obra “Democracia e Educação e Algumas contribuições de John Dewey na prática educacional que busca evidenciar como a teoria deste autor vem sendo apresentada e realizada dentro das escolas de direta ou indiretamente.

Contudo, apesar da ampla discussão no campo educacional sobre os temas aqui abordados, ficou evidente na pesquisa que ainda existe um longo caminho a ser trilhado pela educação para construção um trabalho reflexivo de fato que busque formação educacional para uma sociedade democrática, que tenha o professor como um instrumento na produção de conhecimento e não apenas um emissor de assuntos congelados de um currículo.

O conceito de reflexão de Dewey e sua relação com o processo formativo do professor

A pesquisa bibliográfica para construção desta seção se inicia a partir do questionamento sobre o que vem a ser o professor reflexivo e foi neste momento que o nome John Dewey aparece em evidência, isso porque este filósofo e pedagogo norte-americano tem presença marcante nas discussões no campo educacional, devido ao seu pensamento voltado para esta área sendo fortemente ligada a seu ideal democrático.

O termo “professor reflexivo” se tornou muito evidente nos trabalhos acadêmicos e na própria prática do professor, mas será de fato que temos conhecimento como verdadeiramente é a atuação de um professor reflexivo, até onde de fato conhecemos o significado deste conceito, essa questão é apresentada por Pimenta e Lima (2005).

Mas o que significa professor reflexivo? E professor – pesquisador? A expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 16)

Pimenta e Lima (2005, p. 31) destaca ainda que a formação de um professor reflexivo é um “projeto humano emancipatório” e que é necessário formá-los como “autores da prática social” e então “educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

Alguns conceitos são complexos e flexíveis, como aponta Perrenoud (2007, p.30) ao falar sobre as possíveis diferença nos conceitos de pensar e refletir, explicando que “no âmbito das ciências humanas, a distinção entre pensar e refletir não é evidente, pois não existe uma solução de continuidade entre o pensamento mais próximo da ação, aquele que a guia, e a reflexão mais distanciada.” Afirma ainda que refletir sobre a ação é tornar ela mesmo objeto de sua reflexão.

Dewey (1979) aponta também que pensar sobre algo não necessariamente significa que esteja refletindo sobre, talvez a chave esteja na intencionalidade.

Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a forma intelectual das idéias precedentes. E “força intelectual” significa força de dar a uma ideia valor de crença, de torná-la digna de crédito. (DEWEY, 1979, p.55)

Vale ressaltar que para Dewey (1979, p.13), apesar de reconhecer que não é possível determinar como alguém deverá pensar, para ele a melhor forma de pensar é o pensamento reflexivo, definido como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Dewey (1979, p.14) afirma que o pensamento reflexivo é uma cadeia, mas isso não significa que seja uma sequência simples, mas sim uma relação de consequências, um fluxo em que uma ideia se apoia na anterior, ligadas entre si na busca de “um fim comum”.

“Refleta, ache uma saída.” A frase sugere um emaranhado a ser desfeito, algo obscuro a ser esclarecido mediante a aplicação do pensamento. Existe um alvo a ser atingido, que determina uma tarefa controladora da sequência de idéias. (DEWEY, 1979, p.14)

O professor que busca durante suas aulas desenvolver um trabalho de forma reflexiva, alia seus conhecimentos adquiridos na graduação com suas próprias experiências, refletindo sobre as metodologias que usam, analisando seus resultados em sala de aula e buscando modificar o que percebe ser necessário, este professor investe no seu próprio aprendizado, pois compreende que o ato de ensinar é muito particular. Mesmo passando por um mesmo processo formativo cada professor se apresenta de forma única em sala de aula, visto que ensinar está ligado não só aos saberes e conhecimentos adquiridos, mas também a outros contextos que envolvem a formação.

No processo de formação docente é comum ouvir nas aulas que os cursos, em especial os de licenciatura, preocupam-se demais com questões teóricas, mas deixam a desejar em relação a prática, tal afirmação é reflexo da ideia que a formação profissional docente deve preparar o professor para enfrentar qualquer problema que surge. Ou seja, essa concepção de formação pressupõe que existe um modelo, uma receita pronta, e sabemos a partir de estudos de diferentes autores que não acontece dessa forma. A formação docente é um processo complexo que recebe influência externa da vida profissional do professor. Esperar receitas prontas é ir totalmente contra a ideia da reflexão, pois esta pressupõe o pensar sobre sua própria prática com uma posição ativa de autonomia e responsabilidade na produção de conhecimento e habilidades e não apenas de recepção. Como evidencia Selingardi e Menezes (2017) também falando da reflexão na ação do professor, sinalizando que este processo permite que ele investigue e interfira de uma melhor forma.

Tanto quando o professor está em sala quando fora dela ele pode refletir sobre suas aulas. Ao fazer isso, ele tem a possibilidade de analisar a sua prática à luz das teorias pedagógicas e da pesquisa em educação, com a finalidade de melhorar sua forma de ensinar e compreender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos, preocupando-se em atender à necessidade de cada um deles. (SELINGARDI e MENEZES, 2017, p.272)

Selingardi e Menezes (2017) também destaca a importância do conhecimento e domínio da teoria para a construção do professor reflexivo, entende que a teoria é fundamental para prática do trabalho pedagógico do professor, a teoria e a prática devem estar sempre interligadas.

Quando o professor reflexivo se depara com alguma situação problemática de sala de aula, ele realiza um movimento de reflexão que consiste em voltar-se ao estudo de uma teoria em busca de uma solução. Retorna para sua prática, agora alterada à luz da reflexão sobre aquela teoria. (SELINGARDI e MENEZES, 2017, p.273)

O processo de formação do professor também é outro tema bastante discutido na área de educação, neste trabalho evidenciamos a relação do pensamento reflexivo de Dewey e a formação docente. Souza e Martineli (2009) destaca o momento histórico em que esta relação começa a ser estabelecida, evidencia essa teoria do professor reflexivo a perspectiva da sua formação é fruto de movimentos de reformas educacionais das décadas de 80 e 90.

Do mesmo modo como aconteceu na década de 1930, momento de influência mais significativa do pensamento de Dewey na educação brasileira, nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país pós Ditadura Militar (1964-1985), e com as reformas educacionais de perspectiva neoliberal, propaga-se novamente os pressupostos teóricos deweyanos, só que nesse momento, como fundamento da formação de professores. (SOUZA E MARTINELI, 2009, p. 10767)

Para melhoria do processo de formação docente a reflexão se faz indispensável, isso porque como evidencia Dewey em sua obra “Como Pensamos” o autor aponta duas operações que demonstram que a reflexão se diferencia do pensamento por si só.

(...) o pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; (2) um ato de pesquisa procura inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (Dewey, 1979, p.22)

Trazendo essa ideia apontado por Dewey ao analisar o processo de formação nos faz entender a melhor forma de se comportar durante ela, essa descrição de duas ações aplicada na formação seria exemplificado da seguinte forma, o professor em formação vai receber uma carga de conceitos na universidade e cabe a ele se questionar e duvidar, não negando o conhecimento, mas sim pesquisando outras fontes e materiais para responder a esses questionamentos, seria então refletir sobre a sua própria formação, pois a reflexão não é aceitar pacificamente, é investigar dados e outros conceitos que sustentem os apresentados anteriormente.

A reflexão não está nesse fato de que uma coisa indica, significa outra. Começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados realmente indiquem a ideia sugerida de modo que justifique o aceitá-la. (DEWEY, 1979, p.21)

Dewey (1979, p.23) destaca a importância da incerteza e da investigação como elementar para pensar reflexivo, esta seria “obter que viessem a mente fatos que tornassem capaz de alcançar uma conclusão base para evidencia. ” É este ato de investigar sua própria realidade que faz a formação receber um outro valor, se antes se esperava uma receita pronta, agora sob este pensamento da reflexão na ação, o professor não se vê acorrentado por teorias ou a ideia de pouca prática, pois ele passa a ser um construtor de conhecimento, o que chega até ele não será emoldurado, mas sim pensado de forma reflexiva tendo a dúvida como premissa e a investigação

como um meio de responder às suas perguntas.

Contudo, é evidente que o processo de formação docente perpassa por uma série de desafios que vão desde a estrutura das escolas até mesmo o comprometimento dos alunos, mas ao estudarmos sobre o pensamento reflexivo temos diante de nós uma possibilidade de mudança neste quadro, visto que essa reflexão faz repensar, questionar e investigar toda a formação que estamos passando.

A educação democrática proposta por Dewey

Dewey (1976, p.6) ao falar sobre os processos encontrados nas escolas tradicionais, evidencia aspectos como a necessidade que os alunos sejam dóceis e obedientes, que os livros sejam representantes do conhecimento e os professores os que passam este conhecimento. Escolas em que “o aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos”, ou seja, um produto já acabado. Apontando essas características Dewey propõe os conceitos da nova filosofia de educação onde seria valorizado a relação entre a educação e as experiências reais, proporcionando a proximidade entre o “imaturo e a pessoa amadurecida”.

(...) baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isso significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente mais e não menos direção e orientação por outrem. (DEWEY, 1976, p.9)

A escola pode proporcionar as mais diversas experiências para seu aluno, e para Dewey (1976) ter qualidade nessas experiências é a chave para formação intelectual, visto que nem toda experiência na escola é de fato educativa pois “, Fávero e Bechi (2018) seguindo esta ideia diz que o problema está justamente na qualidade das experiências fornecidas pela escola.

Não há dúvidas de que a escola é um espaço onde se produz constantemente novas experiências. No entanto, habitualmente as práticas constituídas no ambiente escolar têm proporcionado experiências defeituosas e sem valor educativo, restringindo o crescimento contínuo, as possibilidades de futuras experiências mais ricas e sua potencialidade educativa. (FÁVERO E BECHI, 2018, p.656)

Dewey (1976) descreve como é complexo refletir e propor experiências de valor educativo para os alunos e que estas gerem bons resultados e diz ainda que grande parte das experiências na educação tradicional são de um “tipo errado”.

A experiência pode ser imediatamente agradável e, entretanto, concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir que a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar. (...) O problema não é a falta de experiência, mas o caráter dessas experiências. (DEWEY, 1976, p.16)

O mesmo autor destaca ainda o papel primordial do educador em relação às experiências vividas pelos alunos e sua relação com a escola e como extrair dessa vivencia experiências boas e relevantes que irão favorecer o seu processo de formação, estando atento a questões diretamente ligadas ao comportamento na escola como, por exemplo, o lugar em que vive.

A responsabilidade primária do educador não é apesar a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem as experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair todo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (DEWEY, 1976, p.32)

Dewey não comunga da ideia de que o aluno é um mero receptor de conhecimentos apresentados pelo professor, que seria o detentor do saber. Para ele a educação deve acontecer de forma que o aluno seja ativo no processo utilizando de suas experiências para seu próprio desenvolvimento e para que isso aconteça é fundamental a presença de dois elementos a continuidade e a interação, que não se separam.

Dewey (1979, p.93) afirma que “a democracia é mais do que uma forma de governo; é primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”, ou seja, a democracia vai além de um regime política, ela é o meio pela qual a sociedade interage com liberdade nos seus grupos.

Na teoria proposta por Dewey (1978, p.53) o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência pela experiência. E apesar de não negar a importância dos conteúdos defende que o interesse do professor em apresentar esses conteúdos “não está na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança.”(1978, p.56) e por não compreender isto que “estudo tornou-se sinônimo de fadiga, e lição, sinônimo de tarefa.”

Podíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a criança e o currículo. Temos, entretanto suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil” (DEWEY, 1978, p.45)

O filósofo demonstra ainda que os currículos fechados propostos pelas escolas que apenas distanciam seus alunos, com aulas desinteressantes baseadas na memorização, não promovem o desenvolvimento de fato do aluno, a escola então deve ir além da ideia de passar conteúdos, promover uma educação que busque a produção de conhecimento de forma livre e criativa.

Considerações Finais

Algumas de suas contribuições são pautadas em aspectos como a assimilação dos conteúdos são mais efetivas através de práticas realizadas pelos alunos, em que pode ocorrer o entrelaçamento da educação com as experiências e histórias de vida do sujeito, sendo ações perpetuadas ao longo de sua vida. A educação como um meio de servir ao sujeito em um processo emancipatório e de transformação social.

Vendo a educação como uma necessidade de vida para o sujeito, Dewey (1978, p.48) nos mostra que “as matérias e disciplinas reconstituirão as experiências dos indivíduos”, ou seja o currículo a ser trabalhado, deve sempre está em sintonia com o cotidiano e a realidade do aluno e que devemos abandonar a noção de “matérias” como “coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança”.

Outra contribuição que podemos destacar é a de que a escola não é apenas uma preparação para vida, mas a própria experiência de vivência em grupos, grupos esses que são a própria sociedade e suas relações sendo retratadas no ambiente escolar, pois a educação é vista como uma necessidade para a vida do sujeito. Como os conhecimentos dos alunos se entrelaçam de acordo com suas vivências, é necessário que o currículo tenha um aspecto adaptável as relações dos alunos, em que podem ser aproveitados fatores que agreguem na formação do sujeito.

Sendo assim, fica evidente que, sempre incentivado na educação democrática, o processo de problematização dos assuntos e das situações que estão sendo trabalhadas, para que assim a educação seja o meio principal para que o indivíduo possa garantir a liberdade, a solidariedade e a igualdade de oportunidades. Reconhecendo que ainda enfrentamos os mais diversos tipos de problemas dentro da escola e em toda sociedade, compreender que as experiências de nossos alunos são importantes para seus processos de formação e indispensável para sua reflexão dentro de uma sociedade democrática.

Referências

BALOI, Jochua Abraão. **Contribuição de J. Dewey na Educação: Reflexão sob Ponto de Vista da Educação em Moçambique**. Maputo – Moçambique, 2012

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4ed. Ed. Nacional. São Paulo: 1979

_____. **Democracia e Educação**. 4ed. Ed. Nacional. São Paulo: 1979

_____. **Experiência e Educação**. 2ed. Ed Nacional. São Paulo, 1976.

_____. **Vida e educação**. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O conceito de experiência e a formação para a democracia numa perspectiva Deweyana. **Educação** v. 43, n. 4, p. 655-666. Santa Maria, out./dez. 2018

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6ed. Editora Atlas. São Paulo: 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva**. 2007 Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/P/PERRENOUD_Philippe/A_Pratica_Reflexiva_Oficio_Professor/Liberado/Cap_01.pdf Acesso em: 05 de Março de 2019.

SELINGARDI, Gabriela; MENEZES, Marcos Vinicius Marcondes. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 270-286, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6822/4691>. Acesso em 05 de Março de 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **John Dewey E A Formação De Professores: Aspectos Da Influência Sobre A Formação Docente No Brasil**. EDUCERE. Paraná Out/2009. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf Acesso em 09 de Março de 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO

Maria Jaqueline de Santana Santos²
Mário André de Freitas Farias³

Resumo

A população LGBTI+ é vítima de discriminação, violência, abuso e opressão. As violências de gênero e de sexualidade são fatos registrados em pesquisas, e as discussões são temáticas importantes, urgentes e estão relacionadas à preservação da vida e aos direitos humanos. Pelo alto índice de crimes de ódio e de suicídios dessa população que o objetivo desse artigo é fomentar as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, buscando contribuir com o entendimento da diversidade sexual e minimizar o preconceito nos ambientes formais de ensino. E assim, espera-se conduzir os/as discentes a se posicionarem de maneira crítica e reflexiva, objetivando uma formação integral e transformadora. Para o desenvolvimento da pesquisa será adotada uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Gênero. Homofobia. Sexualidade

Abstract

The LGBTI + population is a victim of discrimination, violence, abuse and oppression. Gender and sexuality violence are recorded in research, and discussions are important, urgent topics and are related to the preservation of life and human rights. Due to the high rate of hate crimes and suicides among this population, the objective of this article is to encourage discussions about gender and sexuality in the school environment, seeking to contribute to the understanding of sexual diversity and to minimize prejudice in formal teaching environments. And so, it is expected to lead students to position themselves in a critical and reflective way, aiming at an integral, omnilateral and transforming formation. For the development of the research, a qualitative approach will be adopted.

Keywords: Professional and Technological Education. Genre. Homophobia. Sexuality.

Introdução

É um desafio promover a diversidade, a inclusão, a diminuição do preconceito e a acessibilidade no contexto educacional. Para atender a esses desafios, defender os direitos de minorias e combater o preconceito e discriminação contra a população LGBTI+ é preciso disseminar mais informação. Por isso, essa é uma questão contemporânea que tem sido referenciada em pesquisas, discussões e leis. As discussões são temáticas importantes, urgentes e estão relacionadas à preservação da vida, ao direito de livre expressão e aos direitos fundamentais humanos. Estudar as relações de gênero no ambiente escolar poderá possibilitar mudanças em muitas das desigualdades sociais, como de classe, de etnia, gênero, orientação sexual, idade, escolaridade e profissão. As relações de gênero permeiam a vida social, as relações culturais, as relações de trabalho, educação, etc.

² Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe

³ Doutor em Ciências da Computação pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Instituto Federal de Sergipe

Por esses motivos, a escola que tem o papel imprescindível em transmitir informações e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos buscando educar para a cidadania, abordando assuntos importantes para a formação crítica, reflexiva e questionadora das/os estudantes como os assuntos de gênero e sexualidade, visando à formação humana integral com eixos norteadores da relação entre o trabalho, ensino e cultura.

Os/as estudantes discentes são afetados/as pelas mudanças sociais locais e globais, que estão sendo em deslocamento. As relações de trabalho também são oriundas dessas transformações e por isso a necessidade de movimentos que também visem à transformação na educação, na possibilidade de uma educação com princípios de uma educação integral. Entretanto, o preconceito de gênero e de sexualidade atinge toda a comunidade escolar e isso faz da escola uma aliada em reconhecer as diferenças de gênero e de orientação sexual. O espaço escolar pode ser um agente de inclusão ou exclusão e tem papel importante em contribuir no combate à homofobia no contexto educacional. Uma vez que, as relações sociais da sociedade estão articuladas e não isoladas, a escola não está resguardada dos preconceitos sociais, mas tem a possibilidade de provocar o debate e a reflexão para possibilitar as mudanças urgentes na sociedade.

A homofobia está presente em todos os ambientes e espaços de convivência social, devendo ser tratada como uma questão social e não apenas como uma questão individual. A homofobia se faz presente nas famílias, nas ruas, na mídia, nas instituições religiosas. As discussões no ambiente escolar relacionada à homofobia não estão sendo suficientes para contribuir com a diminuição de ocorrência de diversas práticas homofóbicas na sociedade, que reforçam e patrocinando o preconceito e a discriminação contra a população LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Transexuais, Intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade), que sofre exclusão, com a violação de direitos, dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho. (REIS, 2009)

O Ministério da Educação reconhece a urgência desse debate na área educacional, pois pesquisas nacionais e internacionais revelam o alto índice de preconceito contra homossexuais e que seus efeitos podem ser comprovados no número de suicídios, e o uso abusivo de substâncias tóxicas entre os homossexuais. (TORRES, 2010). Desse modo, indaga-se: A discussão sobre gênero e sexualidade no ensino médio pode contribuir para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar?

Por isso, este trabalho tem como objetivo fomentar as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, buscando contribuir com o entendimento da diversidade sexual e minimizar o preconceito nos ambientes formais de ensino. E assim, espera-se conduzir os/as discentes a se posicionarem de maneira crítica e reflexiva, objetivando uma formação integral e transformadora. E teremos como objetivos específicos:

1. Oportunizar espaços para reflexões e debates críticos sobre gênero e sexualidade;
2. Oportunizar a desconstrução de preconceitos e mitos ainda existentes;
3. Discutir questões relacionadas à discriminação, preconceito e igualdade de gênero;
4. Contribuir com um ambiente escolar com cultura de respeito e garantias dos direitos humanos, da igualdade racial, de gênero e da valorização da diversidade sexual.

A pesquisa adota uma abordagem quali - quantitativa, de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de um problema específico, a homofobia. E foi conduzida através de pesquisas bibliográficas.

Homofobia

Gênero e sexualidade precisam ser compreendidos no âmbito da história e da cultura. Nesse sentido, as identidades de gênero e sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. (LOURO, 2000, p.). As relações de gênero são permeadas pela cultura, pelas relações de trabalho, pelos diferentes grupos e segmentos sociais, não há como separar as questões sociais das relações de sexo. Gênero, dessa forma, é concebido como uma estrutura de práticas, pensamentos, opiniões, valores e comportamentos que se articulam através das relações de poder. E por isso, verificamos uma sociedade que colocam de um lado as mulheres em situações desfavorecidas e os homens, principalmente heterossexuais, brancos, em situação de privilégio e desse modo toda a estrutura social em seu favorecimento. Entretanto o entendimento de gênero vai além da diferença sexual entre homens e mulheres, mas de identidades que são construídas fora dessa lógica heteronormativa, como a de travestis, transexuais e transgêneros.

Louro (2000) argumenta que a história conduziu o entendimento de que a heterossexualidade seria a conduta afetiva e sexual correta, normal, saudável e única a ser seguida, em oposição à homossexualidade que seria uma patologia, um crime, uma aberração, um pecado, uma balburdia, um castigo, algo digno de ser corrigido.

O Grupo Gay da Bahia (2018) em seu relatório, *A Homofobia Mata de 2018*,⁴ apresenta que a cada 20 horas um LGBTI+ morre de forma violenta vítima da LGBTIfobia, tornando o Brasil campeão em crimes contra as minorias sexuais. Em 2018, foram 420 mortes da população LGBTI+ no Brasil: 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). Em 2019, de janeiro a 15 de maio, já foram relatadas 141 mortes dessa população, sendo 126 homicídios e 15 suicídios. O Grupo Gay da Bahia (GGB) fundado em 1980 é uma das mais antigas organizações brasileiras de luta pelos direitos da população LGBTI+. O GGB divulga relatórios a cada ano com dados sobre LGBTIfobia e levanta denúncias sobre a vulnerabilidade dessa população.

Diante desse cenário, a proposta em tela se justifica pela urgência em debater a temática da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, pelo índice de preconceito de gênero registrado em sala de aula e pelo silenciamento que ainda é encontrado no ambiente escolar.

“As identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. (LOURO, 2007, p. 11), a sexualidade é uma invenção social construída através da história “a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. (LOURO, 2007, p. 12). Desse modo, todas as identidades sociais são construídas a partir da história e da cultura.

As transformações sociais alteram as formas de viver em sociedade e de construir identidades de gênero e sexuais, que passam a ser entendidas como uma questão social e política e não meramente como uma questão pessoal. As impressões de gênero são criadas num contexto histórico, cultural e político numa dada sociedade.

É, desse modo, um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e frequência de sociedade para sociedade. E por isso, “tem sido um conceito guarda-chuva, utilizado para descrever um variado leque de fenômenos sociais relacionados ao preconceito, à discriminação e à violência contra pessoas LGBTI+”. (REIS, 2018, p. 36)

⁴ <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>

Em 2004, o Ministério da Educação e a UNESCO lançaram a “Coleção Educação para Todos” com o objetivo de divulgar textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores/as, acadêmicos/as e educadores/as nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. Esperava-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada. (JUNQUEIRA, 2009). Essa Coleção previa debater educação com questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero, identidade de gênero e orientação sexual; escola e proteção a crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. (JUNQUEIRA, 2009)

Igualmente, o volume nº 32 da Coleção: “Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas” visava à compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade como dimensões fundamentais do processo educativo. Propondo-se uma série consistente e articulada de reflexões sobre a produção e a reprodução da homofobia na educação nos espaços formais e não formais. Através dos instrumentos fornecidos pelas ciências sociais e humanas, a homofobia (compreendidas também a lesbofobia, a transfobia e a bifobia) evidencia-se como um grave problema social cujo enfrentamento não pode ser mais adiado. (JUNQUEIRA, 2009). Por isso, a informação sem a disseminação e o debate em sala de aula não colaboram para o combate ao preconceito e discriminação. E se as discussões acontecem, ainda não estão sendo suficientes para diminuir esse quadro de violência e opressão contra a população LGBTI+ e por isso, a escola como aliada pode ajudar a pensar como pode contribuir para minimizar esses dados alarmantes.

Junqueira (2009) apresentava, naquele momento, que a sociedade brasileira vivia profundas transformações que não podiam ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Crescia no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira estava sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades. (JUNQUEIRA, 2009)

Notava nas escolas um crescente interesse em favor de ações mais abrangentes no enfrentamento da violência, do preconceito e da discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A homofobia estava sendo percebida como um grave problema social, e a escola era considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Residia aí a importância das promoções de ações que fornecem aos profissionais da educação, diretrizes, orientações pedagógicas e instrumentos para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Para isso, resultou na estimulação da produção e a difusão de estudos e pesquisas nestas áreas. (JUNQUEIRA, 2009) Entretanto, o que fica evidente é que não foram suficientes para minimizar a violência contra a população LGBTI+. Porém, esse interesse e promoção ficaram presos às ações esporádicas e não a debates e discussões interdisciplinares em sala de aula.

O Ministério com a coletânea criada para discutir educação e homofobia esperava avançar no âmbito do *Programa Brasil Sem Homofobia*, que contribuía para a ampliação e o aprofundamento desse debate e também para uma melhor compreensão da homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação. Além disso, visava fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas na área da educação e do reconhecimento da diversidade para construção de um modelo de sociedade democrática. (JUNQUEIRA, 2009)

Dessa forma, a prática educativa só se torna emancipadora se ela mapeia os problemas reais e concretos da realidade do aluno/a na busca de transformá-lo, promovendo estratégias de ensino que unam teoria e prática, na construção de uma práxis e de uma educação mais justa e igualitária, proporcionando oportunidades iguais para todos. Dessa maneira, o/a aluno/a se sente parte dessa prática, de um ensino-aprendizagem que pode transformá-lo/a em ator/a e não em um/a mero/a telespectador/a, analisando a sociedade com um olhar reflexivo e sem preconceitos. Assim, somente o conhecimento proporciona estratégias de combate ao preconceito seja ela de qualquer natureza.

Isto posto, cabe à educação esse poder de conduzir práticas educacionais concretas de transformação social, promover uma educação libertadora e livre de preconceitos, e entender as relações da sociedade como um processo sócio histórico sempre em construção. O espaço escolar é uma poderosa instância de reprodução das lógicas homofóbicas. Para Junqueira (2009), nas escolas a homofobia é consentida e ensinada, produzindo efeitos devastadores na formação de todas as pessoas. A homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino. No entanto, a escola demonstra desinteresse, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar. Afetando a definição das carreiras profissionais e dificulta a inserção no mercado de trabalho. (JUNQUEIRA, 2009)

Não obstante, a ABLGT (2016) comprovou que há uma relação entre o nível de discriminação e o desempenho acadêmico mais baixo entre os/as estudantes LGBTI+. A pesquisa da ABGLT (2016) também comprovou que os/as estudantes que vivenciaram discriminação mais severa por motivo de orientação sexual ou identidade / expressão de gênero se sentiam menos pertencentes à instituição educacional que aqueles e aquelas que vivenciaram discriminação menos severa na instituição educacional.

Abordar as questões de gênero e sexualidade no currículo, reconhecendo que a escola é um espaço de disputa e poder, pois o currículo não é neutro. A escola, os currículos, os/as educadores e educadoras não conseguem ficar de fora da história da sexualidade. “Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido”. (LOURO, 2018, p. 27). A normalização da educação está ameaçada, é necessário entender a pluralidade e singularidade das pessoas. Por isso, a próxima seção apresenta quem foi Alan Turing buscando reunir os fatos históricos para apresentar esse pensador brilhante que sofreu preconceitos e foi apagado da história por ser homossexual, apesar de todas as suas contribuições para a humanidade.

Resultados e considerações finais

Espera-se que as/os alunas/os entendam que não existe uma única forma normal e certa a ser seguida, mas que existem várias identidades sexuais. Espera-se que os/as alunos/as, em porte desse conhecimento, debatam com outras pessoas dentro e fora dos espaços escolares para acabar com o preconceito. O objetivo é assegurar que as pessoas se expressem livremente e usufruam dos direitos relacionados a sexualidades.

A ausência ou negação dos debates em sala de aula em relação à homofobia contribui para a ocorrência de diversas práticas homofóbicas na sociedade. Além de possibilitar que os/as alunos/as sintam-se à vontade em sala de aula para se expressar livremente, também oportuniza voz para delatar casos homofóbicos que passem ou que presenciem. Nesse sentido, espera-se que os/as discentes tenham um entendimento de que esse não poderá mais ser um assunto tabu, mas um assunto relacionado à preservação dos direitos humanos, da cidadania e respeito ao próximo.

Dessa forma, espera-se que o romance seja capaz de contribuir de forma significativa, não deixando de lado as premissas de que pensar em uma solução é muito difícil, pois as questões de gênero e sexualidade dependem de uma estruturação de mudança da sociedade e dos sujeitos envolvidos. Entretanto, com informação é possível educar para a transformação da sociedade.

Referências bibliográficas

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

GGB – Grupo Gay da Bahia. **Quem a Homofobia Matou Hoje.** 2018-2019. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/>> acesso em 10 de julho de 2019.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes (Orgs). **Corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+.** Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ GayLatino, 2018.

REIS, T. Homofobia e a escola In: LUZ, N.S, CARVALHO, M.G, CASAGRANDE, L.S (org) **Construindo a igualdade de gênero na diversidade: gênero e sexualidade na escola –** Curitiba: UTFPR, 2009.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos da cidadania LGBT na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

A HETEROTOPIA DO CORPO BICHA

Mayllon Lyggon de Sousa Oliveira⁵
Suely Henrique de Aquino Gomes⁶
Deyvisson Pereira da Costa⁷

Resumo

Vivemos em um período em que as identidades não são mais capazes de abarcar todas as características e os demarcadores a que estão sujeitos os indivíduos. A afloração e a descoberta da sua própria sexualidade têm se tornado além de um processo subjetivante, um caleidoscópio que nos ajuda a entender a organização da própria sociedade. A proposta desse artigo é pensar como o corpo bicha é um outro espaço nessa organização social, por promover uma simbiose entre o que é ser mulher/homem, que o caracterizaria como uma heterotopia, expandindo assim o conceito de heterotopia proposto por Foucault (2013).

Palavras-chave: Corpo, Bicha, Heterotopia

Resumen

Vivimos en un período en el que las identidades ya no son capaces de abarcar todas las características y demarcaciones a las que están sujetos los individuos. El surgimiento y el descubrimiento de su propia sexualidad se han convertido más allá de un proceso subjetivo, un caleidoscopio que nos ayuda a comprender la organización de la sociedad misma. El propósito de este artículo es pensar cómo el cuerpo bicha es otro espacio en esta organización social, ya que promueve una simbiosis entre lo que es ser una mujer / hombre, lo que lo caracterizaría como una heterotopía, expandiendo así el concepto de heterotopía propuesto por Foucault (2013).

Palabra clave: cuerpo, feto, heterotopia

Aviso aos desejantes

Vivemos em tempos fluídos. O hoje é um passado e o atual é quem estamos nos tornando. É nessa amplitude (ou na diminuição dela) que as sexualidades são constituídas. É um momento de fortalecimento dos discursos e das lutas travadas desde 1970. A sociedade, a mídia e o consumo perceberam e passaram a mostrar, a se deixar mostrar, essa amplitude sexual.

Gays, lésbicas, bissexuais, assexuados, travestis, transexuais, hermafroditas, héteros, cis, trans, *queer*, bicha, esses termos outrora estabelecidos estão começando a ruir e nada está vindo de novo, é preciso vê-los sob rasura, conceitos que não são mais bons para pensar, mas que ainda não temos novos termos para abarcar com profundidade a experiência que cada termo caracterizaria.

⁵ Doutorando e Mestre em Comunicação pela Faculdade de Comunicação e Informação da Universidade Federal de Goiás.

⁶ Professora titular da Universidade Federal de Goiás. Professora do quadro permanente do Mestrado em Comunicação, Cidadania e Cultura (PPGCOM/FIC), atuando na linha de pesquisa Mídia e cultura. Doutorado em Ciências da Informação pela UNB.

⁷ Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais e docente na Universidade Federal de Mato Grosso liderando o grupo Limiar - Estudos de Linguagem e Mídia nas áreas de Estudos de Linguagem, Novas Tecnologias da Comunicação, Biopolíticas e Processos de Subjetivação.

Aqui, nesse trabalho, a proposta é que consigamos alcançar uma dimensão, ainda muito pequena, mas que se mostra uma nova porta, ou janela, ou fásca, uma nova forma de ver o corpo bicha, percebê-lo como uma heterotopia. Um outro lugar, um espaço novo (já que os espaços existentes não conseguem enquadrar esse sujeito). Que o caminho seja bonito, para essa pesquisa que ainda está começando, e que seja de excessos, de coloridos e de bichas, afinal é assim o caminho da maravilhosidade.

A corporalidade da subjetividade e da sexualidade

Subjetividade é coisa de pele, segundo Rolnik (1997). É lá onde ela acontece. Por essa fina linha limítrofe que o interno e o externo do corpo tencionam. Uma feitura de indivíduo em constante processo de troca. É nessa troca também que a subjetividade é construída, por meio de processos subjetivantes, dentre eles a sexualidade, conforme explica Michel Foucault (1984; 1985).

A subjetividade, assim, pode ser vista como um modo que nos tornamos sujeitos, ou seja, são práticas de si. Tais práticas estão inseridas nos discursos, logo os saberes, e também em práticas e relações de poderes. Essa subjetividade também possui uma relação de descontinuidade em suas formas históricas devido aos fluxos que habitam a subjetividade (FOUCAULT, 1984). Entendamos então a sexualidade como sendo,

O nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação aos discursos, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

O que o autor explicita é uma não naturalização do sexo e da sexualidade, mas trata de ambos também como uma construção social, pautadas no estabelecimento e proliferação dos discursos em várias áreas do conhecimento e também nas relações de poder estabelecidos por meio desses discursos.

Historicamente a sexualidade passou por diversas configurações, diagramas, dentre elas as que a configuram como um dispositivo. Esse dispositivo é apontado por Foucault como sendo a rede que se estabelece entre uma série de elementos heterogêneos que vão desde os discursos, leis e medidas administrativas, até a proposições filantrópicas e morais, em suma, o dito e o não dito.

As sociedades ocidentais, ainda segundo o autor, têm um enfoque no exercício da sexualidade dos sujeitos. Para manutenção desse controle⁸ quatro pilares tomam uma maior atenção: a natureza do ato sexual, castidade, fidelidade monogâmica e as relações homossexuais. Sendo que esses pilares suscitam também procedimentos através dos quais os sujeitos imbuídos de certa liberdade para vivenciar sua sexualidade subvertem a ordem do dispositivo, ou seja, através da sexualidade e das relações de forças e resistência estabelecidas pelo próprio sistema conseguem constituir-se a si mesmo, o que seria um indicativo, também, da sexualidade como uma forma de controle (FOUCAULT, 1988).

⁸ Deleuze (1992) acredita que a nossa sociedade, após a segunda Guerra Mundial, tenha deixado de ser sociedades disciplinares e se tornado sociedades do controle, isso em decorrência, principalmente, das mudanças estabelecidas por meio da exacerbação da sociedade capitalista e também em decorrência das inovações tecnológicas. Essa sociedade disciplinar é pautada na disciplina, logo impõe nitidamente um tipo de comportamento e ações, ao passo que a sociedade do controle tem formas de controle mais tênues, em um jogo de possível recompensa para determinados comportamentos ao passo que há um controle exercido sobre comportamentos que devem ser abolidos.

Nesses processos, a subjetividade, pode ser vista como um modo que nos tornamos sujeitos, ou seja, são práticas de si e, por mais que estejam inseridas em discursos, e também saberes, são processos massivos (no que tange a acontecer a todos os sujeitos), mas particulares. É por meio das práticas e relações de poderes que essa subjetividade possui uma relação de descontinuidade em suas formas históricas (FOUCAULT, 1984).

Assim, a subjetividade, o tornar-se sujeito, envolve sempre processos de subjetivação, que seria “toda a experiência que concretiza uma subjetividade e envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência de si” (CARDOSO JR, 2005, p. 344).

Essa subjetividade é pautada nas vivências. Mais que isso, é uma constante mutação, construída com base nas percepções dos sujeitos do mundo que os rodeia, o que implica em uma dimensão temporal ou transformacional que requer uma plasticidade e mutabilidade desses sujeitos. Segundo Cardoso Jr.,

Toda subjetividade é uma forma, mas essa forma é simultaneamente desfeita por processos subjetivação; enquanto a forma-sujeito é captada pelos saberes e poderes, a subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma (CARDOSO JR, 2005, p. 344).

Então, a subjetividade como um procedimento dialético entre o novo e o antigo. Uma simbiose entre o interno e o externo através de processos subjetivantes, os quais ora tencionam para uma manutenção desse “quem sou” e ora o desestabilizam. Daí a questão e a dimensão temporal e transformacional. Ela, a subjetividade, é inata, porém em constante mutação pelos processos subjetivantes que são vistos como pontos de resistência ou fuga a esse controle.

Ver a subjetividade dessa forma, tal como é apresentada por Foucault, principalmente nos dois últimos volumes da História da Sexualidade (1984; 1985), é percebê-la por meio de uma perspectiva prática, para além de um arcabouço teórico, ou seja, como um modo de vida, sobretudo, nesse trabalho cujo foco está na sexualidade como um processo subjetivante, um processo por meio do qual os sujeitos se constroem e se assumem como um corpo bicha, criando heterotopias.

Por meio dessa perspectiva de subjetividade foucaultiana, Cardoso Jr discorre sobre forte relação da subjetividade com o tempo e o corpo. Isso porque, ela seria uma “expressão do que em nós, em nosso núcleo de subjetividade, se relaciona com as coisas, com o mundo, por isso envolve uma relação com o tempo”, logo, a subjetividade acontece em um corpo e não pode ser desvinculada dele e esse corpo está sempre presente em um tempo específico (CARDOSO JR, 2005, P. 346).

Esse corpo está para além do corpo orgânico (e objeto de estudo da biologia); ele é um corpo construído com base nas relações com o tempo e as forças de saber poder. A biologia, enquanto um campo do saber e de poder, é capaz de dar determinadas características a seu objeto de estudo. Já as ciências sociais, como a antropologia, sociologia e sexologia, se ocupam dos campos de saber relacionados a esse corpo em intersecção com o social e suas relações (afetivas, econômicas, emocionais, culturais, sexuais e afins).

O corpo, então, é como um agenciamento das coisas. Um local de sobreposição e sobredeterminação de elementos biológicos e sociais. Um local onde a subjetividade deixa seu rastro, seu efeito, sua “impressão de reflexão” (DELEUZE, 2001). Primeiro como uma utopia, um não lugar nunca alcançado, depois como uma heterotopia, um lugar fora do lugar, onde suas dobras revelam que por mais que aquele corpo esteja inserido em determinado contexto ou local social ele não pertence àquele lugar e transforma esse não lugar em algo novo, um terreno ainda inabitado, mas que através de atos performativos de si o fazem existir.

A tríade do corpo, o tempo e a subjetividade, pode ser entendida como uma estética da existência, processos por meio dos quais alguns sujeitos, subvertem as normas em uma luta agonística (FOUCAULT, 1997) pelo bem viver: uma estética de si, capaz de subverter o dispositivo de controle e propiciar uma liberdade. Esse subjetivar-se, segundo Foucault, “encampa noções, tais como conversão a si, um retorno no mesmo lugar, residir em si mesmo, onde está em jogo a ideia de todo um movimento da existência pelo qual se volta sobre si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 123). O movimento de existência que se dobra sobre si mesmo é contínuo, incessante, disruptivo, “um processo que nunca para e que faz da subjetividade ‘um sempre outro’, ‘um si e não si ao mesmo tempo’” (ROLNIK, 1997, p. 30). O sujeito, nessa perspectiva, seria um ser sempre inacabado, imbuído de construir para si mesmo uma existência esteticamente bela.

Considerando que a subjetividade é um efeito sobre e no corpo, esse corpo é então uma disposição determinada de organismos cuja função é, em partes, uma possibilidade de potência de transformação ou criação de um novo corpo, ao passo que essa potência seria a força de encontro capaz de constituir o corpo em suas relações com outros corpos, imagens, coisas, ideias e afins (CARDOSO JR, 2005).

É nessa potência criativa e transformadora que está a capacidade desses sujeitos de criar a sua própria existência orquestrada por um projeto ético-estético, uma forma através do qual o próprio corpo resiste aos controles impostos, por meio dessas práticas de si, o tornar-se sujeito mediante as relações com os elementos de fora e de dentro.

Veja-se, esse “fora e dentro”, segundo Rolnik (1997, p. 27), “não são meros espaços, separados por uma pele compacta que delinea um perfil de uma vez por todas”, esses fatores são ao mesmo tempo “indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro”. Ainda segundo a autora, “é só nesse sentido que podemos num dentro e num fora da subjetividade: o movimento de forças é o fora de todo e qualquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é ‘sempre um outro dentro’, seu devir”.

Há ainda outro elemento presente nesse processo: a verdade. A relação do corpo e do prazer com a verdade. Em uma busca pela hermenêutica do sujeito, Foucault (2004) prioriza a questão da verdade, sobretudo do sujeito por si mesmo. Essa verdade estaria pautada em um processo de confissão, mas uma confissão diferente da aplicada pela igreja e que é mais evidente no dispositivo de sexualidade, mas uma auto-confissão ou auto-análise, em que o indivíduo avalia suas ações e delas apreende e aprende.

Nesse processo arqueológico, dentre outras coisas, o autor também chega à conclusão de que nas nossas sociedades, há uma espécie de obrigação moral dos sujeitos de conhecer-se a si próprio. E é através desse conhecimento de si próprio, dessas formas de auto compreensão que ele analisará as nossas experiências sobre sexualidade (FOUCAULT, 2004).

É nessa produção de verdade do indivíduo por ele mesmo que os sujeitos se tornam capazes de serem senhores de si. E que é nesse processo de produção de verdade que o indivíduo pode construir seu próprio poder saber na luta pelo exercício da sua sexualidade e pela sua própria estética da existência.

É através desse conhecimento de si mesmo e de se tornar o senhor de si através de suas verdades que eles se tornam, também, capazes de compreender sua própria sexualidade e corpo, retirando desse corpo as construções e formas de controle social. Acreditamos que direta ou indiretamente os sujeitos bicha, ou *queer*, tenham passados por processos semelhantes, cada um com sua particularidade subjetiva específica.

O queer, para além do lugar⁹

Inspirados nas acepções acerca do sujeito, da sua sexualidade e dessa não-identidade moderna, alguns estudiosos instauraram um processo de pós-identitário. Esse processo, presente nos estudos da Teoria Queer, está ligado ao fato de determinados indivíduos não se enquadrarem nos padrões, mesmo que eles sejam marginalizados, como acontece com os gays, por exemplo.

Inicialmente utilizado como um xingamento, tal qual *sapatão*, *bicha* e *viado* no Brasil, o *queer* surge nos Estados Unidos, em meados de 1980, como uma forma de afirmação e aceitação do ser gay. Sua proposta, política e acadêmica, inicial estava na possibilidade de abarcar todas as sexualidades que estava para além do gay e lésbica, os corpos que não importam/pesam, que Judith Butler (2000) vai mencionar.

Porém, via sexualidade, enquanto prática subjetivante, esses sujeitos constroem seu próprio cuidado de si, irão transpor as linhas do dispositivo, atuando e efetivando sobre si mesmo. Acreditamos que é por meio dessa subversão que esses sujeitos estão criando novos espaços, espaços nunca habitados, mas que são construídos por um processo constante de performatividade, ou seja, atos reiterativos e situacionais que ora mantém a norma ora a subvertem para a instauração de uma nova (BUTLER, 2000).

O que os sujeitos *queers* fazem é criar um novo lugar na sociedade, já que essa não possui lugar de pertencimento. Esse novo lugar é fluído, os cárceres da performatividade heteronormativa já não são mais convincentes o suficiente para esses sujeitos. O ser bicha está para além do gay, ele não tenta criar uma emulação do hétero ou assumir uma identidade supostamente normativa do gay, ele está no trânsito, no constante processo entre ser homem e ser mulher, independente do seu órgão sexual e da sua configuração corporal.

A proposta do bicha, intencional ou não, é estar no entremeio, no entre-lugar. Sua performatividade e a mistura dos dois sexos estabelecidos são os fatores que os regem. Os sujeitos *queers* são instituidores e possuidores de uma postura de resistência contra a generalização constante das sociedades em que vivemos, assim, são indivíduos que produzem uma diferença, diferença essa que não se cristaliza, se finda, pelo contrário.

⁹ Ao mencionar que há uma verdadeira explosão discursiva sobre o conceito de identidade, Stuart Hall (2012) vai recuperar o que Derrida menciona sobre alguns conceitos que estão sob rasura e a identidade seria um desses conceitos. Para o autor, “o sinal de ‘rasura’ (x) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL, 2012, p. 104)

Voltando ao *queer*, ele enquanto movimento e também como campo de estudo já surge com a proposta de subvergir o que era socialmente aceito e proclamado (pelas instituições religiosas, estado e campos do saber). Aceitá-lo como um termo de luta, já que ele era utilizado como xingamento, já dá indícios da sua subversão e da forma como esses indivíduos querem se apresentar e serem vistos. Mais do que isso, uma forma de aceitar a sua própria condição outrora marginalizada. Segundo Guacira Louro (2006)

A expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, constituiu-se num enunciado performativo que fez e faz existir aqueles e aquelas a quem nomeia. Performatividade instituiu a posição marginalizada e execrada. A posição que teria de ser indesejada. No entanto, virando a mesa e revertendo o jogo, alguns assumiram o *queer*, orgulhosa e afirmativamente, buscando marcar uma posição que, paradoxalmente, não se pretende fixar. Talvez fosse melhor dizer buscando uma disposição, um jeito de estar e de ser. Mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, *queer* indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade, o não-lugar, o trânsito, o estar-entre. Portanto, mais do que uma identidade, *queer* sinaliza uma disposição ou um modo de ser e viver (LOURO, 2006, p. 45).

Eles não se propõem a criar outros lugares na sociedade onde possam ser aceitos, mas aceitam esse não lugar, instauram esse não lugar através de atos performativos. Transitar entre as normas binárias, impostas pelo dispositivo da sexualidade, é que os faz subverter as normas que lhes são impostas.

Nessa perspectiva, o gênero/sexo¹⁰ não estão mais pautados em uma construção pronta, seja ela biológica ou social, mas em um processo de contingência, eles estão sendo construídos constantemente, sempre em devir. O que o bicha faz é performativizar esse corpo, esse *queer*, no trânsito constante entre uma parte e outra dessas normas instauradas, em uma luta agonística constante pela sua própria estética da existência.

É por meio desses processos de performance do seu corpo e sexo (e no exercício da sua própria sexualidade) que esses indivíduos, ao performar sua existência esteticamente, instauram suas heterotopias e também suas formas próprias de serem vistos na sociedade em que estão inseridos.

Nossa sociedade, plural e fragmentária, não consegue mais determinar as identidades desses sujeitos, não são mais suficientes para determinar quais características seriam responsáveis por determinar o que é de cada sexo/gênero. O sujeito bicha ao transitar nesses espaços e instaurar esses novos não lugares se empodera e cria novas formas de se mostrar de ser visto.

Estamos em um constante processo de subversões de tudo que conhecemos sobre a prática do nosso próprio sexo. As constituições desses dispositivos estão sendo rompidas dentro do próprio dispositivo, há um crescente de indivíduos portadores de poderes/saberes que os torna capazes de subjetivamente modificar e subverter essas convenções e isso é algo que vem acontecendo há algum tempo e que criam representações que podem vir a ser representativas para que outros indivíduos estabeleçam suas próprias relações de poder saber.

¹⁰ Foucault (1988), percebe que o sexo também não é algo exclusivamente biológico. Com a História da Sexualidade: A vontade de saber pode-se perceber que inclusive o sexo (objeto de estudo na biologia) se valeu de discursos para ser edificado. Ou seja, ele não é somente biológico, mas uma construção histórica e política.

É preciso que percebamos esse *queer*, mais que uma proposta de (re)inserir no debate todos as siglas que indicam as sexualidades não normativas, uma proposta de aceitar, fomentar, entender a condição desses indivíduos que são marginalizados pelas normas generificadas e perceber que eles não querem ser enquadrados em outras normas, outras terminologias, mas sim promover e tencionar o pensamento sobre o que entendemos sobre gênero/sexo e todos os discursos que são criados a partir desses pensamentos.

A heterotopia do corpo bicha

Existem nas nossas sociedade e cidades lugares não localizáveis, lugares onde o tempo parece não passar, lugares que são impossíveis de serem rastreados e lugares que não existe história. Esses lugares, na maioria das vezes são inventados por homens, sejam através de construções arquitetônicas para assegurar o conhecimento, como as bibliotecas, ou lugares fictícios, como as cidades de filmes de ficção, segundo Foucault (2013, p. 19), esses são “os doces lugares das utopias”.

Na percepção do autor, isso acontece porque os sujeitos não conseguem viver em espaços brancos, neutros. A vida e o exercício dela com todas as suas particularidades estão para além do espaço da folha de papel. Só se vive, ama e morre em um espaço quadriculado, um espaço recordado, matizado, com suas várias particularidades. Esse espaço pode ser entendido sob a perspectiva inicial e proposta por ele nesse texto, como sendo um espaço de perspectiva geográfica, ou em um processo de bricolagem e relação com outro texto, esse espaço pode ser visto como um corpo, já que

Meu corpo está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois é em todo dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação ao um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Esse corpo, enquanto um lugar e, em alguns casos como o bicha, uma heterotopia é lugar onde as pessoas vivem. E lá onde em uma relação de troca constante que esse espaço/corpo cria performativamente novos espaços sociais. Esses não lugares podem ser vistos como contra espaços, locais onde as utopias se realizam, onde o bicha pode se tornar quem ele almeja ser sem que o seja de fato todo o tempo. Nesses lugares, que são criados e instaurados por esses indivíduos, o bicha pode estar em uma relação constante de sobreposição entre o ser e ser mulher, subvertendo a linguagem, ao se aceitar e se chamar no feminino, as convenções de gênero utilizando roupas, adereços e maquiagens que são tipicamente femininos.

Foucault propõe também uma nova ciência, que tem como objeto de estudo esses novos espaços, as contestações míticas e reais do espaço em que vivemos. Na opinião dele, “essa ciência estudaria não as utopias, pois é preciso reservar esse nome para o que verdadeiramente não tem lugar algum, mas as *hetero*-topias, espaços absolutamente outros; e forçosamente, a ciência em questão se chamaria, se chamará, já se chama ‘heterotopologia’” (FOUCAULT, 2013, p. 21).

Dentre esses espaços outros das sociedades, já que na sua concepção todas as sociedades, desde a mais primitiva, possuem suas próprias heterotopias, existem as heterotopias de desvio, heterotopias biológicas, heterotopias de justaposição temporais para a eternização ou efemeridade de algo. Em todos os casos, elas têm como “regra justapor em um lugar real, vários espaços que, normalmente, seria ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24).

O que o sujeito bicha faz é subverter as convenções de gênero, viver diferente sua experiência sexual, transformar o que é dado e posto socialmente, como a questão do bato para mulher e a barba para o homem, ou seja, há aqui uma justaposição de espaços que socialmente foram construídos como incompatíveis. É aí sem dúvidas que encontramos o que há de mais essencial nas heterotopias. Elas são a contestação de todos os outros os outros espaços. Assim, eles instauram novos não lugares, lugares esses em que a sua própria performatividade faz o seu corpo construir suas próprias utopias que podem vir a servir de exemplo para outros indivíduos.

Utopia para outros indivíduos porque as heterotopias têm uma peculiar característica: “ela é um livro aberto, que tem, contudo a propriedade de nos manter fora” (FOUCAULT, 2013, p. 27), não haverá nunca as mesmas experiências do ser bicha, a estética da existência e a luta agonística de cada sujeito é vista e vivida particularmente através de processos subjetivos únicos.

Referências

- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Tradução: T. T. Silva. Bel Horizonte: Autêntica, 2000. p. 112-125.
- CARDOSO JR. H R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, pp. 343-349, out./dez. 2005.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Vol. 1. São Paulo: Graal, 1988.
- _____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. V. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. **História da sexualidade: o cuidado de si**. V. 3. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. **O corpo utópico | As heterotopias**. São Paulo – N-1 Edições, 2013.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. 134p.
- HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.
- LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n.1, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 07/01/16
- ROLNIK, S. Uma Insólita Viagem à Subjetividade. *Fronteiras com a Ética e a Cultura*. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997. P. 25-34.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS PRINCÍPIOS DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DO I PROCESSO DE CONSULTA PÚBLICA PARA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES

Meire Lúcia Andrade da Silva¹¹

Rosilene Lagares¹²

Resumo

O presente artigo objetiva socializar resultados parciais de pesquisas realizadas acerca do Plano municipal de educação frente as políticas educacionais e os princípios de gestão escolar democrática, com ênfase na importância da participação da rede municipal de ensino na construção do prêmio gestão escolar e no I processo de consulta pública para escolha de diretores escolares no Município de Miracema do Tocantins, que tem a intencionalidade de descrever como se deu este processo de participação e realização. Desse modo, a abordagem é qualitativa e quantitativa na perspectiva materialismo histórico-dialético, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e acompanhamento das atividades *in loco*, com observações diretas. Uma administração educacional relevante atua para melhoria do desenvolvimento humano e a qualidade de vida na escola, bem como, na sociedade. A viabilidade da administração se constrói partir da experiência real e se apoia numa postura participativa e responsável de gestão educacional, promovendo maior participação e compromisso coletivo na construção da cidadania.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano municipal de educação. Prêmio gestão escolar.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo socializar los resultados parciales de la investigación realizada sobre el Plan de Educación Municipal en vista de las políticas educativas y los principios de la gestión escolar democrática, con énfasis en la importancia de la participación de la red de educación municipal en la construcción del premio de gestión escolar y en el proceso de I consulta pública para elegir directores de escuela en el Municipio de Miracema do Tocantins, que tiene la intención de describir cómo se llevó a cabo este proceso de participación y realización. Por lo tanto, el enfoque es cualitativo y cuantitativo en la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, la información y los datos fueron recolectados a través de revisión bibliográfica, análisis de documentos y monitoreo de actividades *in loco*, con observaciones directas. Una administración educativa relevante trabaja para mejorar el desarrollo humano y la calidad de vida en la escuela, así como en la sociedad. La viabilidad de la administración se basa en la experiencia real y se apoya en una postura participativa y responsable de gestión educativa, promoviendo una mayor participación y compromiso colectivo en la construcción de la ciudadanía.

Palabras clave: gestión democrática. Plan de educación municipal.

¹¹ Graduada em Pedagogia – Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional, pela Universidade Federal do Tocantins (2007). Coordenadora de Políticas Educacionais, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins – TO.

¹² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e graduada em Pedagogia. Professora da UFT do Campus de Palmas do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação no Tocantins (Anpae). Bolsista do Programa de Educação Tutorial do MEC. Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola de Tempo Integral/DTE/UFT. Membro do Fórum Permanente de Educação Municipal de Palmas. Pesquisadora da Rede MAPA: Gestão Democrática do Ensino Público.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento sobre o Plano municipal de educação frente às políticas educacionais e os princípios de gestão escolar democrática, com ênfase na importância da participação da rede municipal de ensino na construção do prêmio gestão escolar e no I processo de consulta pública para escolha de diretores escolares no Município de Miracema do Tocantins.

No decorrer da escrita, a finalidade é abordar de forma contextualizada e demonstrativa como o Plano Municipal de Educação apresenta as políticas públicas educacionais e a materialização dos princípios de gestão democrática na rede municipal de ensino de Miracema do Tocantins – TO. Dessa forma, a gestão educacional deve articular todas as esferas para a conquista de uma educação de qualidade no município, e tal articulação é o primeiro passo para atingir esse objetivo.

Com abordagem qualitativa e quantitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e acompanhamento das atividades *in loco*, com observações diretas.

Assim, a curiosidade em pesquisar sobre o tema surgiu devido a participação como membro de comissão para atuar na discussão e elaboração dos pontos em questão. Desta feita Lagares (2008, p. 21) afirma que é necessário estudar sobre: organização, gestão, política e legislação da educação básica, mais precisamente, no âmbito municipal, buscando o conhecimento, a compreensão, a análise e a problematização no tocante à opção dos Municípios do Estado do Tocantins para a organização e a gestão de suas atribuições educacionais.

No entanto, Lima (2014, p. 68) reforça que ambas estão a serviço da qualidade do ensino e, por consequência, da aprendizagem de cada um e de todos os alunos. Reconhecer esse elemento é ter em conta que todos os setores da Secretaria de Educação, sejam eles de compras, da merenda, do transporte escolar, da supervisão pedagógica, do apoio à gestão ou do gabinete do dirigente municipal, sem sombra de dúvida, devem estar ligados a processos intrinsecamente comprometidos com o sucesso escolar dos alunos da Rede de Ensino, mesmo que suas atribuições sejam mais ou menos administrativas e/ou pedagógicas.

Em suma, os resultados encontrados neste estudo estão apresentados em várias seções, além desta introdução e de algumas considerações finais sendo: a) o Plano Municipal de Educação frente às políticas educacionais; b) os princípios da gestão escolar democrática; a inserção da rede municipal de ensino na elaboração do dossiê do Prêmio Gestão Escolar/2015: o caso de Miracema do Tocantins-TO e c) I Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO.

O Plano Municipal de Educação frente às políticas educacionais

Para Dourado (2007, p. 922) a discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

Ainda na visão do autor, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo.

Segundo Barroso (2006a, p. 13), o conceito de regulação, em que pesem os diferentes significados possíveis, pode ser utilizado “para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas às regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

CURY (2014, p. 31) salienta que é dever do Estado, a fim de satisfazer um direito do cidadão juridicamente protegido, conviver com uma forma federativa de educação em suas atribuições e competências. Resulta, então, termos em conjunto, tanto dimensões nacionais da educação nacional quanto dimensões federativas nos espaços subnacionais. Prossegue o autor:

Por conta desse modelo, a Constituição Federal define a competência da União, dos Estados e Municípios e estabelece a necessidade da organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art.211). A Constituição prevê também o sistema nacional de educação, a ser articulado por um plano decenal (Art. 214, alterado pela Emenda Constitucional 59/2009). O Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, os planos estaduais, distrital, e municipais ultrapassam os planos plurianuais de governo. Exigem articulações institucionais e participação social para sua elaboração ou adequação, seu acompanhamento e avaliação.

Para o cumprimento do dispositivo legal, foi publicado o Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei nº13.005/2014. Este Plano Nacional desdobrou se nos planos estaduais e municipais e constituem, na atualidade, o desafio maior para implantação de uma educação de qualidade. Como política pública educacional proporciona reflexos diretos no cotidiano escolar.

Por se tratar de sistema de ensino como regulação Saviani (1999, p. 31) afirma que na organização de seus sistemas de ensino assim como na elaboração de seus planos de educação os municípios deverão levar em conta, obviamente, a legislação em vigor. Em âmbito nacional são estes os principais documentos: a) Constituição Federal, com destaque para a Emenda nº14 que instituiu o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental; b) Lei 9.394/96, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional; c) Lei 9.424/96, que regulamentou a Emenda Constitucional nº14/96.

A autora Lagares (2008) em sua Tese de Doutorado, intitulada ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO TOCANTINS: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas, apresentada a Universidade Federal de Goiás, aplicou um questionário-roteiro para entrevistas que foi precedida por levantamento da historicidade, concepções e complexidade da temática sistema de ensino/sistema de educação e Sistema Municipal de Ensino (SMEn)/SMEd, bem como de todas as responsabilidades legais do Município com a organização e a gestão da educação, o qual envolve questões em três categorias: questões gerais sobre as responsabilidades educacionais legais do Município, independentemente de sua opção de organização e de gestão, questões atinentes à conservação das redes municipais de ensino e questões sobre o processo efetivo de institucionalização de SMEds. p. 49.

E conforme a autora (p. 142) do estudo, pôde-se concluir que a tendência de valorizar as potencialidades e as responsabilidades educacionais dos governos municipais não garante necessariamente o conhecimento e uma adesão ampla ao processo efetivo de institucionalização de SMEds. Há inconsistência e/ou insuficiência quanto ao conhecimento da questão, resistências e, até

mesmo, a negação de diretrizes e orientações para a organização e a gestão da educação municipal em SMEs. De outro lado, há, também, baixa capacidade de autonomia para a proposição de políticas alternativas e específicas.

Diante das afirmações dos autores acima citados é necessário descrever que o Plano Municipal de Educação (PME) é o planejamento da educação municipal que busca contemplar as necessidades educacionais de toda sociedade, com validade de 10 (dez) anos, a partir da sua publicação oficial, podendo ser renovado ou revisto à medida que as necessidades educacionais se alteram no período de vigência. Lopes e Melo (2016) *apud* Silva e Lagares (2016 p.28).

Desse modo, destacamos como parte das políticas públicas educacionais no município de Miracema do Tocantins, a efetiva institucionalização do sistema de ensino por meio da Lei nº 111A/2004, de 06 de janeiro de 2004; a valorização dos profissionais da educação por meio da Lei Complementar nº 274/2011, de 24 de agosto de 2011, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal e a Lei nº 409/2015, de 27 de maio de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (decênio 2015/2025), composto por 20 Metas e 251 estratégias, que apresentaremos neste artigo a concretização de algumas estratégias contempladas no mesmo.

Com base na análise documental percebe-se que o PME foi construído mediante a realização de três audiências públicas, destacando que a participação não foi como esperada, os segmentos pouco se envolveram. No entanto, com a colaboração e articulação de duas comissões instituídas pelos Decretos nº 097/2014 e 098/2014 ambos de 13 de setembro de 2014 foi possível a construção do documento.

Os princípios da gestão escolar democrática

Santana (2010) *apud* Oliveira; Moraes e Dourado (2010), afirmam que gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Ainda sobre a gestão da escola pública os autores supracitados afirmam que:

“Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar [...]. A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros. A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos A comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola” (SANTANA (2010) *apud* OLIVEIRA; MORAES E DOURADO 2010.P. 4).

Já para Lagares (2008, p. 92), o princípio da gestão democrática do sistema de educação pressupõe o planejamento, com o objeto de tornar clara e precisa a ação, sintonizando ideias, realidades e recursos. O planejamento é um processo de crescimento humano (realizado como ato de reflexão) e não apenas, mas também é uma técnica para aperfeiçoar as ações. Sua finalidade só é alcançada quando o processo é concebido como uma prática que permita a democracia, a participação, o diálogo. Assim, a elaboração não é a sua única etapa, mas uma das ações de um processo mais amplo que envolve concepção, sistematização e avaliação.

Lima (2014, p. 70-1), afiança que a gestão para a aprendizagem dos alunos é o cerne da gestão educacional, que se traduz em diferentes documentos administrativos da Rede de Ensino, os quais são peças-chaves para nortear a política educacional do município, favorecer sua continuidade ao longo das diferentes gestões municipais e apoiar as decisões e orientações pedagógicas e a atuação de todos os profissionais, sejam suas atribuições mais ou menos pedagógicas e/ou administrativas.

Considerando que o PME traz no bojo da Meta 19 a seguinte redação “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (Miracema 2015, p. 64). Com ênfase nas estratégias abaixo relacionadas:

19.4 fortalecer, até o segundo ano de vigência deste PME, em todos os níveis de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5 garantir a constituição e o fortalecimento respectivamente de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6 promover a participação de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

Contudo, Bordignon e Gracindo (2004, p. 147), afiançam que apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (art. 14), da referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

I Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins –TO

Para Vieira (2007, p. 6) as políticas que traduzem as intenções do poder público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas.

Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão.

Ainda na visão da autora a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera. Mas vale a pena avançar um tanto mais nesse entendimento e partir dos instrumentos maiores de definição da política e da gestão da educação básica que são a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96).

Para Vieira (2007, p. 9), a gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDB de 1996 foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Esta perspectiva assinala um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional.

Lima (2014, p. 74), afirma que a gestão democrática, é um dos princípios em que se baseia o ensino, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), completado pelo seu art. 14, é uma forma de assegurar que essa comunicação se torne mais efetiva, de forma que as atividades sejam orientadas no sentido de garantir a todos os estudantes o direito de aprendizagem em todas as escolas. E os gestores desempenham um papel muito importante no desenvolvimento desse processo democrático das Redes de Ensino, porque cabe a eles criar as condições e estimular sua efetivação, por meio da implantação e funcionamento dos conselhos.

No entanto, Lagares (2008, p. 37), entende que uma política municipal de educação é mais abrangente do que as normas ou os procedimentos formais propostos para organizar a educação. Implica, também, o planejamento, administração, manutenção, acompanhamento, fiscalização e avaliação da educação no âmbito dos Municípios. A existência normativa/formal dos elementos caracterizados como necessários em um sistema de educação não é garantia de seu funcionamento efetivo, ou seja, sua organização pode sofrer mudanças, ser desconsiderada ou distorcida no processo da gestão.

Desse modo, em consonância com o pensamento da autora, após aprovação do Plano Municipal de Educação, a rede municipal de ensino do município de Miracema do Tocantins, realizou o I processo de consulta pública para escolha de diretores escolares, que se deu em cumprimento a estratégia 19.1 da Lei nº 409/2015, com a finalidade de:

19.1 priorizar a prestação de contas dos (o) repasses de transferências voluntárias da União na área da educação para o município que tenha aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, a implantação do processo de eleição de diretores e diretoras das unidades escolares do município a partir de uma lista tríplice resultante da seleção de seus participantes por critérios avaliativos de mérito e saberes, de acordo com a Lei nº 033 de 21 de Junho de 1995, Lei nº 111-A de 06 de Janeiro de 2004 e Lei Complementar nº 274 de 24 de Agosto de 2011, que regulamentam o processo seletivo democrático de gestores com a participação da comunidade escolar. Miracema (2015, p. 63)

Neste contexto, a gestão democrática é compreendida como a participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos e funcionários na organização, na construção e avaliação na gestão escolar e nos processos decisórios da escola. Pensando nisto, a Poder Executivo do município de Miracema do Tocantins, por meio da rede municipal de ensino realizou no ano de 2015 o I processo de consulta pública para escolha de diretores escolares. O primeiro passo foi a publicação do DECRETO N° 144/2015, de 03 de dezembro de 2015, que *“Instituiu a Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO e dá outras providências”*. Que tem a seguinte redação:

A PREFEITA MUNICIPAL DE MIRACEMA DO TOCANTINS - TO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, consoantes os dispostos do Art. 77, II e XII, art. 103, inciso I, alínea “p” da LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS – TO, com fundamento no artigo 8º da Lei Federal nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, Lei N° 033 de 21 de junho de 1995, Lei N° 111-A de 06 de janeiro de 2004, Lei Complementar N° 274 de 24 de agosto de 2011 e Lei nº 409/2015, de 27 de maio de 2015, regulamentam o processo de escolha democrática para gestores escolares com a participação da comunidade escolar;

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir a Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO.

Art. 2º - O Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares, no Âmbito da Rede Municipal, deverá estar em consonância com a legislação acima citada.

Art. 3º - Fica atribuída à Presidência da Comissão, estabelecer Cronograma de Trabalho e demais procedimentos necessários ao cumprimento das atividades e demais atribuições.

O **Art. 4º** do mesmo Decreto, regulamenta que: a Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins – TO, será composta dos seguintes membros, sob a Presidência do primeiro:

Conselho Municipal de Educação - CME/UFT:

- Prof. Dr. Pedro Albeirice da Rocha

Prefeitura Municipal de Miracema do Tocantins-TO / Secretaria Municipal da Educação:

- Prof. Esp. Meire Lúcia Andrade da Silva

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins - SINTET

- Prof. Esp. Rita de Cássia Coronheira da Silva

Miracema (2015), **Art. 5º**- caberá à Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO. (conduzir os trabalhos com dinâmica e celeridade); **Art. 6º**- o trabalho da Comissão constitui serviço público relevante, não implicando remuneração para quaisquer de seus membros e **Art. 7º**- os recursos provenientes dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO, serão julgados pela Comissão instituída pelo **Decreto nº 075/2014, de 1º de setembro de 2014**, que reestruturou a Comissão de Gestão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR.

Após a publicação do Decreto em questão, o Presidente da Comissão Prof. Dr. Pedro Albeirice convocou os membros para iniciar os trabalhos internos da comissão, que na sequência foi elaborado o EDITAL Nº. 001/2016 - PROCESSO DE CONSULTA PÚBLICA PARA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MIRACEMA DO TOCANTINS-TO, datado de 04 de fevereiro de 2016, apresentando como Disposições Preliminares:

Art. 1º. A Consulta Pública será regida por este Edital, sob responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação – SEMED, através da Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO, instituída pelo Decreto Municipal nº 144/2015, de 03 de dezembro de 2015.

Parágrafo único: A Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO, definida por meio de Decreto Municipal nº 144/2015, de 03 de dezembro de 2015, expedido pela Sra. Prefeita Municipal de Miracema do Tocantins – Magda Régia Silva Borba, conduzirá o processo até a homologação do resultado final.

Art. 2º. O processo de escolha se dará por meio de consulta direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo o voto de cada participante considerado único e com o mesmo peso para efeito de votação e de apuração.

Art. 3º. O mandato será de dois anos, permitida uma reeleição.

Art. 4º. O processo de consulta pública será regido por este Edital, sob responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação – SEMED, através da Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO, instituída pelo Decreto Municipal nº 144/2015, de 03 de dezembro de 2015, conforme o cronograma de atividades. Miracema (2016, p.1-2).

No **Art. 7º** do Decreto (Miracema, 2015), define que o candidato deverá preencher os seguintes requisitos: **I** - ter formação em nível superior com diploma de licenciatura em qualquer área ou ser habilitado na área do Magistério em nível médio; **II** – comprovar experiência de docência mínima de um ano; **III** – ter idoneidade moral. **IV** - ser efetivo na Rede Pública Municipal de Ensino. **V** – ter recebido conceito igual ou superior a 7,0 (sete) na média das três últimas avaliações de desempenho; **VI** – não ter sofrido pena decorrente de processo administrativo no período de dois anos que antecederem a consulta pública; **VII** – não ter sido condenado administrativa ou criminalmente, com transitado julgado; **VIII** – não ter em seu dossiê profissional ocorrência incompatível com a função de diretor; **IX** – Não estar inscrito no SPC ou Serasa por irregularidades e **X** – ter disponibilidade para atendimento à demanda, com dedicação integral.

Feito o procedimento de divulgação do Edital nas unidades de ensino, das 12 (doze) diretoras em exercício por indicação, tiveram a oportunidade de participar do processo de consulta pública, conforme a **Planilha nº 02**.

Nome	Unidade de Ensino	Concorreu		Resultado	
		Sim	Não	Aprovada	Desclassificada
Maria Luiza da Silva Patuni	CMEI ¹³ Dona Isis Sardinha Moraes		X		
Madalena Varzinha Ferreira de Melo Costa	CMEI Dona Maracaípe		X		
Cleonice Barros Oliveira Santiago	CMEI Dona Regina		X		

¹³ Centro Municipal de Educação Infantil

Agda Lucena de Sousa	EMEI ¹⁴ Professora Dalva Cerqueira Brito		X		
Lucilene Alves Viana	EMEI Vilmar Vasconcelos Feitosa	X			X
Isnenha Domeciana Maciel	EMEF ¹⁵ Francisco Martins Noleto	X			X
Maria Arlete Neres de Barros Costa	EMEF Brigadeiro Lisias Rodrigues		X		
Varceny Dias Pereira	EMTI ¹⁶ Campo Verde	X			X
Ileana Alves Oliveira dos Santos	EMEC ¹⁷ Boanerges Moreira de Paula		X		
Lidiane da Conceição Lopes	EMEC Santa Marina	X			X
Luciene Dias Noleto	EMEC Vale do Tocantins	X		X	
Édila Maria Leal	EMEC Bartolomeu Fraga	X			X

Fonte: Arquivo da comissão responsável pelo processo de escolha – SEMED 2015.

Tendo como base a tabela nº 02, que foi construída a partir da análise documental, podemos afirmar que: a) das 12 (doze) diretoras escolares apenas 6 (seis) realizaram sua inscrição, correspondendo ao total de 50%. Destas, 5 (cinco) tiveram suas inscrições indeferidas em decorrência da falta de cumprimento do Edital, no que se refere a apresentação de documentos comprobatórios.

Neste sentido, conforme explicito na tabela acima, apenas a diretora da EMEC Vale do Tocantins, a Professora Luciene Dias Noleto, teve sua inscrição homologada, que culminou no cumprimento das datas proposta pelo Edital nº 001/2016, chegando então ao dia da votação, mediante a comunidade escolar local, a qual foi eleita com 77% dos votos válidos.

Em cumprimento ao proposto no Edital nº 001/2016, o Poder Executivo por meio da SEMED, nomeou a referida diretora escolhida pelo período em vigência de dois anos, conforme o Edital. A solenidade de posse ocorreu no dia 20 de agosto de 2016, nas dependências da escola com a participação de pais, alunos e comunidade local, sendo regulamentada por meio do Decreto nº 064/2016, de 19 de agosto de 2016.

À guisa da conclusão

Conforme os estudos, as observações e análise documental é possível afirmar que o Plano Municipal de Educação frente às políticas educacionais no município de Miracema do Tocantins é de grande relevância, pois quando falamos em políticas na educação, destacamos a regulação das mesmas com o objetivo de apresentar uma reflexão em torno da relação entre conhecimento e política no campo da educação.

Lagares e Silva (2014, p. 2) afirma que em meio às várias concepções, tradições, discursos e práticas de planejamento no campo da educação, pergunta-se quais as diretrizes para os Municípios brasileiros planejarem suas atribuições no campo da educação no século XXI.

¹⁴ Escola Municipal de Educação Infantil

¹⁵ Escola Municipal de Ensino Fundamental

¹⁶ Escola Municipal de Tempo Integral

¹⁷ Escola Municipal de Educação do Campo

Deste modo o município de Miracema do Tocantins – TO, traz como aparato legal a criação da lei orgânica do município, institucionalização do sistema de ensino, o plano de cargos carreira e valorização dos profissionais da educação e o plano municipal de educação.

Em consonância com os princípios da gestão escolar democrática, a rede municipal de ensino tem buscado seguir os procedimentos da gestão democrática, a exemplo disto é a criação dos órgãos colegiados, sendo: conselho municipal de educação; conselho do fundo de desenvolvimento da educação básica-FUNDEB; fórum municipal de educação; conselho de alimentação escolar – CAE; elaboração do Projeto Político Pedagógico; Associação de Pais e Mestres; Conselhos Escolares; instituição do grêmio estudantil e grêmio mirim; elaboração dos dossiês do prêmio gestão escolar e escolha de diretores escolares por meio do processo de consulta pública com a comunidade escolar.

Por esta razão, o município buscou junto a rede estadual por meio do regime de colaboração a inserção da rede municipal de ensino na elaboração do dossiê do Prêmio Gestão Escolar/2015, que as 12 (doze) unidades de ensino tiveram seus dossiês elaborados pelas equipes escolares. E teve um resultado positivo, onde as duas vagas disponíveis para a regional de Miracema foram ocupadas pelas duas escolas da rede municipal. Isto significa que o processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço de sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do sistema de ensino, o processo de transferência de competências e corresponsabilização da sociedade local e comunidade escolar interna.

Dessa forma o I Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO, foi um momento histórico, onde ficou claro os interesses da classe sindicalista, bem como, a baixa participação dos servidores de carreira no processo de escolha de forma democrática. O que nos leva a refletir que conforme a planilha nº 2 (dois) aqui apresentada tem algumas gestoras que ainda não possui nível superior e qualificação profissional para atuar na área.

Conforme o planejado, Lagares (2008, p. 24) considera que a opção pela organização e pela gestão da educação pelos Municípios é marcada pela relação política de disputa de poder entre os entes federativos, por questões de repartição de rendas e de competências, bem como pelas profundas desigualdades entre regiões, Estados e Municípios.

Contudo Saviani (1999, p. 131) curiosamente corrobora que se a Constituição se refere ao sistema municipal de ensino e a LDB dá respaldo legal para a sua implantação, no que toca aos planos de educação nem a Constituição nem a LDB preveem a formulação de planos municipais de educação. Uma proposta alternativa de “Plano de Educação” manterá, por certo, a ideia de plano como um instrumento de política educacional, no entanto, trata-se de uma política que, visa atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscando introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação.

Referências

- BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006a. p. 9-39
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional (EC) nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009. Disponível em:

www.planalto.gov.br. Acesso em 15/03/2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15/03/2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15/03/2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de Setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das disposições constitucionais Transitórias. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm.

_____. Congresso Nacional (1996). **Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf. Acesso em 24/08/2016.

_____. CONSED (2015). **Regulamento Prêmio Gestão Escolar 2015**. Disponível em <http://inscricao.premiogestaoescolar.org.br/index.php?pg=@106a6c241b8797f52e1e77317b96a201>. Acesso em 24/08/2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate**. IN: O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos pós o Manifesto.2014

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LAGARES, Rosilene. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, 2008.

LIMA, José Fernandes de. **Educação Municipal de qualidade princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. 1ª ed. São Paulo. Moderna, 2014.

LOPES, R. V. N.; MELO, Adriana Almeida Sales (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Municipal: Práticas Pedagógicas, Formações e Informações Educacionais**. Goiânia-GO: PUC Goiás, 2016.

MIRACEMA DO TOCANTINS. Câmara de Vereadores. **Lei Complementar nº 274**, de 24 de agosto de 2011. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Miracema do Tocantins (PCCR). Miracema do Tocantins, Tocantins, 2011. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei nº 111A**, de 06 de janeiro de 2004. Instruí o Sistema Municipal de Ensino e garante a criação dos Conselhos Escolares (CE). Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015a. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei nº 409**, de 27 de maio de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Miracema do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2015c. (Documento Impresso).

_____. Câmara de Vereadores. **Lei Orgânica do Município de Miracema do Tocantins**. Miracema do Tocantins, Tocantins, 1991. (Documento Impresso).

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 097**, de 13 de novembro de 2014. Institui Equipe Técnica para Elaboração e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014c. (Documento Impresso).

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 098**, de 13 de novembro de 2014. Institui Comissão de Estudos, Discussão e Mobilização para Elaboração e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2014d. (Documento Impresso).

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 064/2016** de 19 de agosto de 2016. Nomeia servidor e dá outras providências. 2016. (Documento Impresso).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 144/2015**, de 03 de dezembro de 2015. Designa a Comissão Responsável pelo Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO e dá outras providências. 2015a. (Documento Impresso).

_____. Secretaria Municipal da Educação. **EDITAL Nº. 001/2016**, de 04 de fevereiro de 2016. Processo de Consulta Pública para Escolha de Diretores Escolares no Âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins-TO. Miracema do Tocantins, Tocantins. 2016. (Documento Impresso).

_____. Secretaria Municipal da Educação. PORTARIA-SEMED/GAB nº 054/2015, de 01 de julho de 2015. Institui os membros para comporem a comissão de elaboração do Prêmio Gestão Escolar. 2015. (Documento Impresso).

SANTANA, Dulcinéia Ferelli Martins. Projeto de Intervenção Pedagógica para o Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Documento impresso (17p).

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

EFETIVIDADE DOS ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE MIRACEMA DO TOCANTINS: DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO¹⁸

Meire Lúcia Andrade da Silva¹⁹

Resumo

O presente artigo objetiva socializar resultados parciais de pesquisas realizadas na Rede Mapa, acerca dos princípios de gestão escolar democrática, com ênfase nos espaços e mecanismos institucionalizados conhecidos e institucionalizados em efetividade, tem a intencionalidade de descrever como os membros dos Conselhos Municipais de Educação representantes dos docentes e da sociedade civil concebem essa materialização em seis municípios da Microrregião de Miracema do Tocantins. Desse modo, a abordagem é qualitativa, as informações e os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica, análise documental e questionário semiestruturado. Os resultados sugerem mais participação, mais autonomia, mais democracia, mais efetividade dos espaços e mecanismos institucionalizados conhecidos, bem como atuação dos membros. Isso por considerar que viabilidade da administração se constrói a partir da experiência real e se apoia numa postura participativa e responsável de gestão educacional, promovendo maior participação e compromisso coletivo na construção da cidadania.

Palavras-chave: Sistemas e planos. Gestão Democrática. Contexto municipal. Educação e desafios.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo socializar los resultados parciales de la investigación llevada a cabo en Rede Mapa, sobre los principios de la gestión escolar democrática, con énfasis en los espacios y mecanismos institucionalizados conocidos e institucionalizados en efectividad, tiene la intención de describir cómo los miembros de los Consejos Municipales de Educación representan Los docentes y la sociedad civil conciben esta materialización en seis municipios de la Microrregión de Miracema do Tocantins. De esta forma, el enfoque es cualitativo, la información y los datos se recolectaron mediante revisión bibliográfica, análisis de documentos y cuestionarios semiestructurados. Los resultados sugieren más participación, más autonomía, más democracia, más efectividad de los espacios y mecanismos institucionalizados conocidos, así como el desempeño de los miembros. Esto se debe a que considera que la viabilidad de la administración se basa en la experiencia real y se apoya en una postura participativa y responsable de gestión educativa, promoviendo una mayor participación y compromiso colectivo en la construcción de la ciudadanía.

Palabras clave: Sistemas y planes. Gestión democrática. Contexto municipal. Educación y desafíos.

¹⁸ Texto apresentado no IV Seminário Nacional da Rede Mapa, tema: democratizar a gestão da educação: (pro)posições político-institucionais em municípios brasileiros, nos dias 12 e 13 de novembro de 2019, na Universidade Federal do Tocantins- Palmas.

¹⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFTI). Professora na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Gurupi – TO.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados parciais da quinta etapa de uma pesquisa realizada em rede, a Pesquisa Rede MAPA²⁰, cujo objetivo é analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino, tendo em vista a atribuição que lhes foi conferida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 14) quanto à definição de normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades. Essa etapa da pesquisa visa levantar informações que caracterizam as dinâmicas de participação em cada Sistema Municipal de Educação dos Estados participantes²¹ da rede.

Neste artigo são apresentados resultados da pesquisa realizada no Estado do Tocantins, especificamente de Municípios que compõem uma das microrregiões do Estado, a Microrregião de Miracema do Tocantins. O recorte empírico foi realizado a partir da identificação dos Municípios que possuem Sistema Municipal de Educação (SME) instituído, somando 7 (sete) Municípios²², e ainda os que dentre esses tinham o Conselho Municipal de Educação (CME) estruturado e ativo, somando um total de 6 (seis) Municípios.

Desenvolvimento

Os princípios da gestão escolar democrática

Oliveira; Moraes e Dourado (2010), afirmam que gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática. Desta feita Lagares (2008, p. 21) afirma que é necessário estudar sobre: organização, gestão, política e legislação da educação básica, mais precisamente, no âmbito municipal, buscando o conhecimento, a compreensão, a análise e a problematização no tocante à opção dos Municípios do Estado do Tocantins para a organização e a gestão de suas atribuições educacionais.

Com objetivo explicativo, orientamo-nos pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...].

Para a coleta de dados e informações, realizamos revisão bibliográfica, pesquisa documental e questionário semiestruturado, que será analisado e interpretado a partir da revisão bibliográfica. No que tange a revisão bibliográfica, assentamo-nos em Lima e Miotto (2007) escrevem que a pesquisa de revisão bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

²⁰ Projeto de Pesquisa Gestão Democrática do Ensino Público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos Sistemas Municipais de Ensino. Coordenação Nacional do Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Universidade do Oeste de Santa Catarina) e Coordenação no Tocantins da Prof.^a Dr.^a Rosilene Lagares (Universidade Federal do Tocantins).

²¹ (SC, RS, PR, RJ, MA, CE e TO).

²² Municípios: Brasilândia, Fortaleza do Tabocão, Goianorte, Guaraí, Miracema do Tocantins, Miranorte e Presidente Kennedy (em reestruturação).

Nessa a etapa foi elaborado um questionário semiestruturado e convidado um representante de docentes e um representante da sociedade civil a participarem da pesquisa, respondendo ao mesmo, organizado para obtermos elementos do campo da prática sobre dinâmicas concretas de participação operadas na gestão educacional no âmbito do sistema de ensino dos municípios, que segue as perguntas e respostas²³:

a) Sobre as oportunidades adequadas de participação da sociedade e as justificativas, os representantes dos Municípios destacaram:

Brasilândia

-Existem algumas oportunidades adequadas. “Às vezes as opiniões não são aceitas”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem muitas oportunidades, mas, são parcialmente adequadas. “Pouca participação na tomada de decisão da sociedade civil”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Fortaleza do Tabocão

-Existem algumas oportunidades adequadas. “A participação da comunidade na educação aqui no município é através de reuniões com pais ofertadas pelas escolas e quando tem Conferência Municipal de Educação”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem algumas oportunidades adequadas. “A participação da comunidade na educação aqui no município é através de reuniões com pais ofertadas pelas escolas e quando tem Conferência Municipal de Educação”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Goianorte

-Existem algumas oportunidades, mas são inadequadas. “Por ser um município de pequeno porte as oportunidades de empregos são poucas”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem muitas oportunidades adequadas. “Precisamos nos qualificar melhor para atender com mais experiências em relação aos conselhos”. (ENTREVISTADO B - SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Guaraí

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Até é oportunizado, porém falta maior consciência dos participantes”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem muitas oportunidades adequadas. “O município de Guaraí incentiva a efetiva participação da sociedade civil nos conselhos”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Miracema

-Existem algumas oportunidades adequadas. “Penso, que por meio dos Conselhos Municipais, a participação popular não deve ser vista como uma simples presença em grupos para defesa de interesses individuais, mas sim como uma intervenção positiva nas políticas públicas, um fortalecimento da cidadania, com tomada de decisões, respeito aos princípios que regem a Administração Pública e defesa da qualidade de vida dos cidadãos. A própria sociedade deve se conscientizar de seu direito e dever de participar da gestão pública municipal, uma vez que a sua participação é uma forma de se governar de modo interativo, equilibrando forças e interesses, e de

²³ As respostas dos entrevistados referente às letras B e C seguirão no apêndice 1, do texto.

se promover a democratização” (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Às vezes o Poder Público oferece a oportunidade e a sociedade não se propõe a participar, até porque é um trabalho voluntário”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Miranorte

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Creio que as maiores oportunidades de participação da comunidade na educação, sejam através de Conferências e Fóruns de Educação, Grêmios Estudantis, bem como nas reuniões com pais ofertadas pelas escolas. Estas situações são comuns ao município, porém nem sempre são adequadas para uma participação efetiva. A que apresenta situação mais crítica, são os Grêmios que quando criados raramente funcionam, e quando funcionam, estão mais a serviço do Diretor do que dos Estudantes”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-Existem muitas oportunidades, mas são parcialmente adequadas. “Penso que as oportunidades de participação da comunidade no âmbito educacional ocorre através das Conferências, Fóruns de Educação e reuniões com pais de alunos que as escolas ofertam, mas estes espaços nem sempre são adequados para a efetiva participação da sociedade”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Das respostas dos entrevistados destacam-se vários pontos como: as opiniões não são aceitas; a participação da sociedade civil é pouca nas tomadas de decisões; os conselheiros precisam estar qualificados para exercer seu papel; a sociedade não se propõe a participar por ser um trabalho voluntário; os momentos de participação acontecem nas conferências, nas reuniões das escolas, em fóruns municipais de educação e órgão colegiados escolares. De modo geral, todos os municípios demonstraram ter oportunidade de participação, alguns de forma de forma adequada e na maioria deles, de forma parcial.

b) Em relação aos elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, os representantes elencaram os seguintes:

As respostas dos entrevistados na maioria, causa imaginação de um distanciamento no que se refere aos os espaços²⁴ e os mecanismos²⁵ de gestão democrática institucionalizados nos Municípios. Por outro lado, a voz dos mesmos trazem elementos que demonstram a atuação dos espaços e mecanismos, destacamos democratização, participação, informação, planejamento, falta de conscientização do Executivo e falta de conhecimento dos membros para as devidas atuações.

c) E os três desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema):

Considerando as respostas dos entrevistados percebe-se que todos solicitam mais participação e espaços de discussões, por meio dos Conselhos, das Associações, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Planos de Educação, dos Planos de Cargos, Carreira e Renumeração, dentre outros. Solicitam ainda, mais valorização, formação continuada, reconhecimento profissional e gestores com perfil de liderança para conduzir os trabalhos.

²⁴ Espaços: Conselho Municipal de Educação; Conselhos Escolares; Fórum Municipal de Educação; Conferência Municipal de Educação ou equivalente; Grêmios Estudantis; Associações de Pais e Professores.

²⁵ Mecanismos: Projeto Político Pedagógico; Plano Municipal de Educação; Eleição direta para diretores e outras.

Mediante o as falas dos entrevistados, faz-se necessário levar em consideração alguns fatores tidos como princípios democráticos, onde se destacam a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. Assim, nos apoiamos em Araújo (2011) ao destacar que é preciso ampliarmos nossa compreensão sobre o funcionamento do Estado e nos tornamos capazes de não só reivindicar como também participar na elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas.

Por outro lado, Pires (2011), reforça que estes espaços de participação institucionalizados pelos princípios da gestão democrática têm gerado oportunidades para atores sociais, grupos, movimentos, associações localizarem suas demandas. São grupos que, frequentemente, por representarem minorias políticas, têm grande dificuldade de levar suas demandas aos legisladores e formuladores de políticas públicas.

É fato que os conselhos têm como base a participação social, a democracia, a universalização dos direitos e a ampliação da cidadania. Entretanto, para que esse mecanismo funcione efetivamente como órgão de controle social é preciso que a sociedade civil seja atuante, conhecedora de suas atribuições e que se imponha diante das situações que exijam sua intervenção. Ao passo que para Santos (2011) os representantes da sociedade civil devem trazer legitimidade as decisões tomadas nesses espaços, e dessa forma, construir uma representação que contribua para o atendimento das necessidades e interesses dos diversos segmentos sociais.

Conclusões

Conforme os estudos, a análise documental e o questionário semiestruturado é possível imaginar que as políticas educacionais, os espaços e mecanismos conhecidos e institucionalizados nos municípios em questão é de grande relevância, pois quando falamos em políticas na educação, destacamos a regulação das mesmas com o objetivo de apresentar uma reflexão em torno da relação entre conhecimento e política no campo da educação.

Em consonância com os princípios da gestão escolar democrática, os municípios tem buscado seguir os procedimentos da gestão democrática, a exemplo disto é a institucionalização dos órgãos colegiados, sendo: Conselho Municipal de Educação; Fórum Municipal de Educação; elaboração do Projeto Político Pedagógico; Associação de Pais e Mestres; Conselhos Escolares; instituição do Grêmios Estudantil e Grêmios Mirim; escolha de diretores escolares por meio do processo de consulta pública com a comunidade escolar, dentre outros. Isto significa que o processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço de sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do sistema de ensino, o processo de transferência de competências e responsabilização da sociedade local e comunidade escolar interna.

Referências

- ARAÚJO, M.C. M. **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE, 2011.
- DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- LAGARES, R. **Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, 2008.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45.
- PIRES, R. Regulamentação da participação no OP em Belo Horizonte: eficiência distributiva aliada ao planejamento urbano. In: MARQUETTI, A; CAMPOS, G. e PIRES, R. (Orgs.) **Democracia**

Participativa e Redistribuição: análise de experiências de orçamento participativo. São Paulo: Ed. Xamã, 2011.

SANTOS, C. S. C da C. **Gestão da escola pública:** desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa. Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/31052012Artigo%20Christiane%20Soni%20Santos.pdf>, 2011. Acesso em 12/09/2019.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

Apêndice 1

b) Em relação aos elementos que comprovem a efetividade dos espaços e mecanismos de participação, os representantes elencaram os seguintes:

Brasilândia

-“O trabalho desenvolvido nas escolas”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Mais democracia, menos burocracia e mais divulgação”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Fortaleza do Tabocão

-“Democratização, planejamento e participação” (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Democratização, planejamento e participação” (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Goianorte

-“Através de eventos realizados nas escolas, ações desenvolvidas voltadas para melhoria da educação municipal, ainda falta conscientização por parte do Executivo”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Plano Municipal de Educação, Projetos Político-Pedagógico, Eleição direta para diretores das escolas da rede municipal”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Guaraí

-“Os PPPs são revisados anualmente pela equipe da UE, o Plano Municipal de Educação conta com a supervisão de uma equipe coord., além de dispor de uma supervisora lotada na Semec, para fazer os devidos encaminhamentos”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Os PPPs das Escolas Municipais são revisados e atualizados anualmente pela equipe da UE e da SEMEC, o Plano Municipal de Educação conta com a supervisão de uma Equipe Coordenadora, além de dispor de uma servidora lotada na SEMEC para fazer os devidos encaminhamentos, a eleição direta para Diretores das Escolas Municipais está prevista no PCCR e têm sido efetivada a cada dois anos”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Miracema

-“A participação efetiva da sociedade, a comunidade escolar e trabalho coletivo”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Falta de conscientização da sociedade, conhecimento da atuação de membro, sensibilizar e mobilizar participação”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018)”.

Miranorte

-“Democratização, participação e fiscalização”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Democratização, informação, inspeção”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

c) Três desafios a serem superados para avanço na democratização da gestão do ensino público na Educação Básica (nível de escola e/ou sistema):

Brasília

-“Aceitar as opiniões das equipes da escola; ter mais participação dos professores nas decisões”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Buscar a participação dos pais na escola; buscar cursos para capacitar os professores em pedagogia; dar premiação ao professor que se destacar no ensino anual” (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Fortaleza do Taboão

-“Participação ativa da comunidade; atuação constante dos conselhos; conscientização das responsabilidades de cada atuante”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Participação ativa da comunidade; atuação constante dos conselhos; conscientização das responsabilidades de cada atuante”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Goianorte

-“Que tenha um espaço melhor para atividades pedagógicas; falta de tecnologia na escola para melhorar pesquisa por parte dos educandos; trabalhar de forma lúdica por parte dos professores”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Escola autônoma; participação do conselho escolar; Conselho Municipal”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Guaraí

-“Cumprir o PCCR; cumprir o PME e implementar as ações; autonomia da Gestão em relação também aos recursos financeiros”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Não apontou”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Miracema

“Ter habilidade e liderança para o trabalho coletivo; saber lidar com os conflitos e desencontros; enfrentar os desafios cotidianos e buscar alternativas para atender os interesses da comunidade escolar”. (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Fazer com que os profissionais se sintam parte da rede; formação para conselheiros; compromisso do poder público municipal com a educação”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

Miranorte

-“Conscientização da responsabilidade de cada um; participação efetiva; disponibilidade para construção” (não explica). (ENTREVISTADO A - SEGMENTO DOCENTE, 2018).

-“Conscientização da responsabilidade de cada um; perfil de liderança; formação específica para o cargo de gestor escolar”. (ENTREVISTADO B - SEGMENTO SOCIEDADE CIVIL, 2018).

O SOFTWARE *APROVADO* – *GERENCIE ESTUDOS*: UMA ANÁLISE SOBRE UM APLICATIVO DE GERENCIAMENTO DE TEMPO PARA ESTUDANTES

Mírian Ferreira da Silva Boguea²⁶

Diego Ted Rodrigues Bogéa²⁷

Steffane de Oliveira Castro²⁸

Rutiely Miranda de Sousa²⁹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso da tecnologia especificamente do software *Aprovado – Gerencie Estudos* como uma possibilidade na organização para os estudos de alunos. Desta forma, iremos discutir sobre o aplicativo *Aprovado - Gerencie Estudos*, no qual auxilia na organização do tempo de estudos diariamente, semanalmente e mensalmente levando em conta intervalos para descanso, alimentação, dentre outro, proporcionando assim uma rotina estudantil cronometrada otimizando a utilização do tempo. Este estudo teve como base teóricas as obras de Menegolla (2001), Gandin (2019) e Moretto (2007).

Palavras-chave: Software *Aprovado*; Tecnologias; Educação

Abstract

This paper aims to analyze the use of technology specifically from the *Approved - Manage Studies* software as a possibility in the organization for student studies. In this way, we will discuss the *Approved - Manage Studies* application, which assists in the organization of study time daily, weekly and monthly taking into account rest breaks, meals, among others, thus providing a timed student routine optimizing the use of time. This study had as theoretical basis the works of Menegolla (2001), Gandin (2019) and Moretto (2007).

Keywords: Software *Approved*; Technologies; Education

Introdução

“O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida.” (Menegolla, 2001, p.15).

Uma das maiores dificuldades para as pessoas que estudam, é a procrastinação. Desta forma, os conteúdos curriculares se acumulam, onerando o tempo dos estudantes e gerando desconforto, constrangimentos e situações que tendem a possibilitar um distanciamento do aluno para com o ambiente escolar

²⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão.

²⁷ Mestre em Educação- Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA Campus Imperatriz. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Arte e Tecnologias (GEATEC).

²⁸ Graduanda em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA Campus Imperatriz.

²⁹ Graduanda em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA Campus Imperatriz.

Gandin (2008, p.01) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, deixando explícito que o planejamento ou um ajuste no cronograma diário de atividades torna as pessoas, mais eficientes em suas ações. Muitas pessoas que tentam organizar seus estudos utilizam métodos como planilhas e cronogramas, que no início conseguem os cumprir, mas com o tempo, é muito comum que as pessoas acabem desistindo das mesmas.

O aplicativo *Aprovado* foi criado com intuito de auxiliar os mesmos a terem uma rotina de estudos planejada e consistente, consequentemente, obtendo um bom aproveitamento relacionado ao seu rendimento escolar.

A partir dele é possível elaborar um cronograma prático de estudos, personalizado para cada pessoa. Para Moretto (2007), planejar é organizar ações, então é essencial que o cronograma seja totalmente personalizado, pois cada pessoa tem determinadas atividades diferentes a serem realizadas. Assim, fazendo com que esta prática de estudos não se torne chata e possa virar uma rotina com o tempo.

Funcionalidades do aplicativo *Aprovado* para a elaboração do cronograma personalizado

O aplicativo *Aprovado-Gerencie Estudos*, está disponível para Android e IOS sendo completamente grátis e de uso diário a todos os usuários, serve para toda à classe estudantil sendo mais utilizado em concursos como o público, Enem e OAB, pois é através do estudo e também com uma boa cronometragem de tempo que se chega ao sucesso.

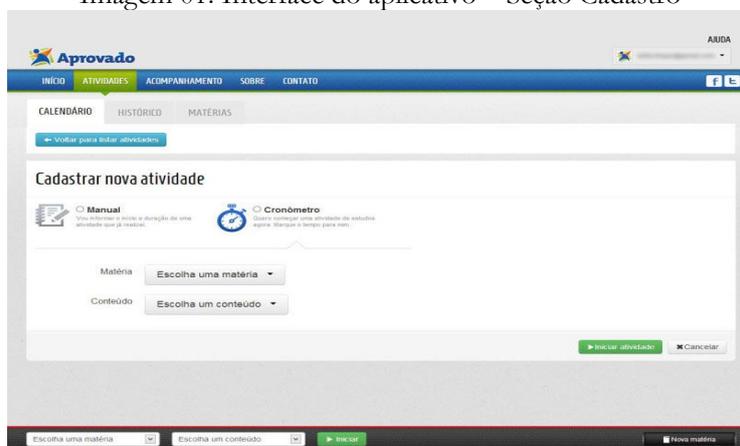
Com o aplicativo escolhem-se as matérias e organiza o tempo de forma manual ou automática para cada uma, com intervalos para não ficar muito cansativo, pois se sabe que a maioria dos brasileiros não gosta de estudar em casa.

O aplicativo dispõe-se de alguns anúncios em forma de ofertas voltadas a concursos do meio Público, ENEM e entre outros, ajudando ainda mais a população usuária do aplicativo.

Para a utilização do aplicativo, inicialmente exige o cadastro pessoal onde à pessoa estará inserido seu nome, sobrenome, e-mail e senha para uso pessoal do aplicativo. Para começar a execução do aplicativo deve-se primeiro criar as matérias e o conteúdo referente à matéria, onde no caso seria a área de conhecimento a ser estudada.

Ex: Português (Conjunção verbal), Matemática (Função Afim).

Imagem 01: Interface do aplicativo – Seção Cadastro



Fonte: Captura de tela feita pelos autores

Logo após o cadastro de ao menos uma matéria, já pode se iniciar uma atividade ou estudo proponente, uma atividade referente ao aplicativo e o tempo contínuo gasto por matéria ao estudá-la.

Imagem 02: Registro da do conteúdo e o horário de estudo do mesmo

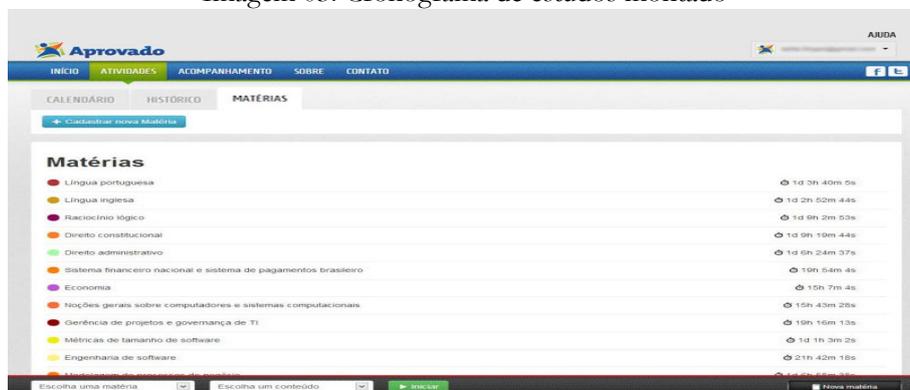


Fonte: Captura de tela feita pelos autores

Após registrar a primeira atividade, pode-se visualizar a sessão de acompanhamento para olhar os gráficos de atividades. Os gráficos servem para com que o usuário veja o andamento dos estudos na última semana, mês, ano, etc.

Além do aplicativo *Aprovado*, existe também o site, que funciona da mesma maneira. Porém, no sítio, é possível estudar apenas em computador, então, usando a ferramenta em um dispositivo Android ou IOS, agiliza-se o estudo em qualquer lugar, sem perda de tempo.

Imagem 03: Cronograma de estudos montado



Fonte: Captura de tela feita pelos autores

Após todas as matérias e conteúdos serem cadastradas no aplicativo, com os horários personalizados de acordo com a rotina do estudante, o mesmo apresentará o cronograma montado pronto para o uso, como apresentado na imagem 03.

Conclusões

Esta análise teve como objetivo central, o estudo do aplicativo *Aprovado - Gerencie Estudos*, na criação de cronogramas de estudos personalizados. Como forma de melhor organização de estudos para qualquer pessoa. Sendo ela um estudante que faz uma graduação até alunos de ensino médio ou fundamental.

Após a análise do funcionamento e potencial eficácia do aplicativo, foi observado que o mesmo apresenta uma dinâmica de uso simples e alternativa. Deste modo o estudante apresenta em sua rotina de estudos, o uso cronometrado do seu tempo, lhe proporcionando organização e desempenho maior que de um estudante que não possui um cronograma, ou uma rotina cronometrada e personalizada de estudos.

Referências

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em:

<[www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc)>. Acesso em 18 de março de 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

O ENSINO DE GEOGRAFIA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE O APLICATIVO *CAMBITOLÂNDIA*

Mírian Ferreira da Silva Boguea³⁰

Diego Ted Rodrigues Boguea³¹

Carlos Sergio Silva Gontijo³²

Laila Maria Vieira Souza³³

Yasmin Milhomem de Oliveira³⁴

Resumo

As plataformas digitais têm contribuído consideravelmente com a educação, pois possibilitam a potencialização do ensino e o torna mais atrativo, principalmente ao público infantil. T tamanha contribuição facilita o processo de ensino-aprendizagem, tornando mais dinâmicas as aulas da disciplina Geografia. Nesta perspectiva, o presente trabalho, busca demonstrar a aplicabilidade da plataforma *Cambitolândia* como ferramenta para o estudo da Geografia no Ensino Fundamental I. Esta análise baseou-se numa pesquisa bibliográfica, além de análise qualitativa das principais funcionalidades do software tendo seu embasamento teórico direcionado às obras de Valente (1999), Moraes (2005), e Fava (2014).

Palavras-chave: Cambitolândia; Geografia; Tecnologias

Abstract

Digital platforms have contributed considerably to education, as they enable the enhancement of teaching and make it more attractive, especially to children. Such a contribution facilitates the teaching-learning process, making the Geography classes more dynamic. In this perspective, the present work seeks to demonstrate the applicability of the *Cambitolândia* platform as a tool for the study of Geography in Elementary School I. This analysis was based on a bibliographic research, in addition to a qualitative analysis of the main functionalities of the software having its theoretical basis directed to the works by Valente (1999), Moraes (2005), and Fava (2014).

Keywords: *Cambitolândia*; Geography; Technologies

Introdução

É notório que as tecnologias digitais no campo da educação podem otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, evidenciar os aspectos benéficos quanto ao impacto que as tecnologias podem proporcionar se mostra pertinente e, no presente artigo, direcionamos o nosso estudo para o ensino da Geografia no Ensino Fundamental.

³⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão. mirian.bogea@ifma.edu.br.

³¹ Mestre em Educação- Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA Campus Imperatriz. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Arte e Tecnologias (GEATEC). diego.bogea@ifma.edu.br

³² Graduando do curso de Bacharelado em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz. E-mail: carlos.g@acad.ifma.edu.br

³³ Graduanda do curso de Bacharelado em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz. E-mail: lailasousa@acad.ifma.edu.br

³⁴ Graduanda do curso de Bacharelado em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz. E-mail: ymilhomem@acad.ifma.edu.br

Não obstante, ainda há uma resistência por parte dos docentes que persistem no uso de metodologias tecnocráticas e repetitivas que poderiam ser aprimoradas com a absorção de novos paradigmas durante a prática pedagógica, pois, dessa forma, é possível experimentar o que as possibilidades tecnológicas criando-se uma metodologia atraente e inovadora tanto para os alunos quanto para os professores.

Essa confluência desses dois elementos (quanto às tecnologias digitais e o ensino-aprendizagem) é exposta e explorada no conceito de educação 3.0, a qual “propõe a reconstrução de sentido da educação escolar de modo a torná-la mais plural, ubíqua, tecnológica e contextualizada, permitindo a formação integral dos estudantes.”³⁵ Sobre isso, Valente (1999, p.24-25), nos diz que:

[...] No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução.

Nos aspectos pedagógicos, esta ramificação metodológica da educação visa, por parte dos educadores, melhorar o aprendizado mediante a forma com que cada pessoa consegue aprender, permitindo, desta maneira, que o ensino respeite as peculiaridades – no sentido didático – dos estudantes. A educação 3.0 surge aprimorando os métodos da docência propondo formas para se melhorar o contato com o conhecimento atendendo, assim, as necessidades da sociedade moderna.

Unir as tecnologias ao ensino torna evidente duas perspectivas distintas. Sobre isso, Fava (2014, p.75) nos diz que:

Isso é, ao mesmo tempo, bom e ruim, pois significa que a evolução na escola é lenta e não está acompanhando as novas necessidades de um mundo digitalizado, globalizado, interativo, participativo. É preciso caminhar rápido, adequar o perfil do corpo docente, pois só assim poderemos formar profissionais competentes, cidadãos que participem da melhoria de toda uma sociedade carente de educação.

Dado o exposto, esta pesquisa busca evidenciar de que maneira o uso da plataforma *Cambitolândia* pode contribuir para ensino da Geografia no Ensino Fundamental I.

Referencial Teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) objetivam ampliar e aprofundar uma discussão educacional que possibilite uma transformação no sistema de educação do país. Além disso, foram elaborados para que fossem criadas, nas escolas, condições para instrumentalizar professores e alunos para que assim estes possam acessar variados conhecimentos socialmente desenvolvidos e reconhecidos como indispensáveis à prática da cidadania.

³⁵ Disponível em:

<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1519/992>> Acesso em: 16 abr. 2020

Para o PCN, os alunos do Ensino Fundamental I precisam atingir certos objetivos descritos, dentre eles:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
[...]
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
[...]
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (Brasil, 1998, p. 7-8)

Como consta no documento, há a necessidade de mostrar duas questões básicas quanto ao estudo do pensamento e da produção geográfica do Brasil. A primeira questão diz respeito ao fato de a Geografia ter métodos singulares. Já a segunda refere-se à definição do momento em que esta ciência começou a fazer parte da grade curricular, integrando, assim, um específico ramo de pesquisa e de conhecimento científico.

Entretanto, a Geografia apresentou diversas mudanças sucessivas que, no meio acadêmico, repercutiram no que diz respeito ao Ensino Fundamental. Como consta no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estas mudanças podem ser consideradas benéficas, pois serviram, de certa forma, como estímulo à renovação e à elaboração de métodos didáticos modernos. Porém, estas mudanças também podem ser consideradas desvantajosas porque existe uma incorporação precária de mudanças do meio acadêmico que incitaram a criação de várias propostas didáticas que acabaram por ser descartadas a cada inovação conceitual que surgia. Como citou Valente (1999, p.25):

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.

Assim, o ensino da Geografia acabou por ancorar-se somente na descrição dos fatos e apoiou-se demasiadamente no livro didático que se fundamenta em uma Geografia Tradicional.

Em decorrência disso, é possível perceber como a Geografia é uma ciência amplamente dinâmica, na qual há a interação entre fatores naturais, sociais, econômicos e políticos; e é justamente devido a este dinamismo que esta área científica passa por transformações ao longo dos tempos históricos.

Logo, essas transformações no campo da Geografia precisam ser acompanhadas e, para tanto, a implantação das tecnologias se apresentam como alternativa eficaz para o estudo de determinados conteúdos e, assim, pode-se enfatizar, por meio deste trabalho, a importância de se aliar os avanços tecnológicos ao estudo da Geografia através da plataforma *Cambitolândia*.

Tecnologias educativas na sala: a Geografia e a Educação 3.0

No espaço escolar existe a viabilidade de se criar um ambiente rico e dinâmico no qual as crianças podem compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros por meio da interação entre diversos estilos de aprendizado; o que torna evidente o fato de que as crianças têm um desenvolvimento baseado na interação. Na escola, as crianças se veem sujeitas a antiquados métodos de ensino (com a utilização de livros e aulas expositivas), enquanto fora deste ambiente elas acessam equipamentos tecnológicos divertidos e atraentes. Tamanhos contrastes de realidades contribuíram para que os alunos perdessem gradualmente o interesse pela metodologia escolar ultrapassada.

A partir disso, a inserção de recursos tecnológicos para maior aproveitamento pedagógico possibilita um incentivo para que os alunos usem seus conhecimentos em tarefas lúdicas. Tal como apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante que os alunos do Ensino Fundamental I saibam usar diferentes recursos tecnológicos e fontes de informação a fim de adquirir e construir conhecimento.

A educação é o meio para o desenvolvimento de profissionais e criação de cidadãos. Assim, faz-se necessário a implementação de meios que envolvam os alunos durante os estudos e, para tanto, vale contar com a educação 3.0, padrão de ensino que engloba mudanças no ensino-aprendizagem a fim de adequar este processo à contemporaneidade e poder, dessa forma, engajar mais ainda os estudantes com ferramentas mais eficientes.

O termo educação 3.0 foi desenvolvido por Derek W. Keats e J. Philipp Schmidt em 2007 para que pudesse ser ressaltada a importância de se reformar as estratégias de educação na Era Digital. Este padrão de ensino faz uso das tecnologias disponíveis para que pesquisas sejam feitas objetivando um aprendizado mais colaborativo. Vale ressaltar ainda que o conceito de 3.0 abrange diversos instrumentos tecnológicos que visam, também, facilitar a vida dos profissionais da educação.

Nota-se, a partir da educação 3.0, como o ensino se torna mais amparado pelas tecnologias digitais fazendo a retenção de conhecimento mais efetiva e, dessa forma, enfrentando as barreiras determinadas pelos paradigmas tradicionais. Logo, a vantagem principal desse padrão educacional é que com ele pode-se, ao invés de focar em metodologias obsoletas, abordar propostas inovadoras para que seja possível otimizar a transmissão do conhecimento.

Estudar Geografia torna viável o entendimento dos alunos quanto a compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para uma orientação das pessoas quanto ao mundo. Em decorrência da relevância do estudo dessa ciência, faz-se severamente pertinente ressaltar como aliar o ensino da Geografia à tecnologia pode resultar em alunos muito mais aptos a desenvolverem habilidades de cunho direcional, visto que a Geografia, em especial a cartográfica, facilita o conhecimento de certo lugar ou região e fornece importantes dados sobre a organização de determinado espaço ou até mesmo como este pode haver mudado ao longo do tempo.

Em virtude dessa relevância, destacamos os principais aspectos do software on-line *Cambitolândia* ao ensino da disciplina de Geografia para os alunos do Ensino Fundamental I para que se concretizem possibilidades educativas de grande significado tanto para o aluno como para o professor.

Metodologia

Na plataforma do software³⁶ são disponibilizadas informações quanto ao decorrer do desenvolvimento do site.

É nesta perspectiva que se explana aqui a proposta do presente artigo quanto à aplicação do site *Cambitolândia* no ensino da disciplina de Geografia, a qual diz respeito à conciliação entre a abordagem diagnóstica pelo professor e a prática do conhecimento adquirido nos diversos jogos dispostos na plataforma para crianças que estejam cursando o Ensino Fundamental I. O vínculo entre o site e a didática tradicional far-se-á presente no ensino dos mapas do Brasil (incluindo as capitais dos estados), das Américas e da Europa com as capitais de cada país.

Inicialmente tem-se o momento da abordagem diagnóstica, no qual o professor discutirá com a turma a temática em questão a ser trabalhada em sala de aula. Essa é uma etapa tradicional no ensino, pois é ela que é utilizada no ambiente escolar majoritariamente. É nesse momento que o aluno irá se familiarizar com termos específicos do campo geográfico, ele poderá ter dúvidas quanto ao entendimento da matéria e quiçá se perguntará a utilidade das informações ali discutidas. Em seguida, dotados dos resultados levantados a partir da ação diagnóstica, os alunos serão orientados pelo professor quanto ao uso do site com base no planejamento prévio do educador quanto a sua sistematização, visando, dessa forma, melhor encaminhamento didático pedagógico.

Propõe-se que o professor, com o uso de um computador e um projetor, acesse o site da plataforma *Cambitolândia* no navegador e selecione o jogo que corresponda ao conteúdo previamente lecionado. Em seguida, o professor envolve os alunos na atividade lúdica ao convidar cada aluno para participar da aula praticando o que foi aprendido na aula, uma vez que, ao jogar as aplicações oferecidas pela plataforma *Cambitolândia*, o aluno terá, com o suporte de um portal eletrônico tão enriquecedor, uma melhor assimilação com relação ao aprendizado, por exemplo, da representação política do território brasileiro, bem como a localização geográfica dos seus estados.

Através da plataforma é possível acessar no menu a aba "Jogos" que conta com uma variedade de jogos voltados justamente para crianças em processo de crescimento, tal como nosso público-alvo. Estes jogos podem ajudar, didática e pedagogicamente, o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito a maneira lúdica, interativa e divertida com a qual os alunos terão contato com os conteúdos. Os discentes também aprenderão mais rapidamente, além de que os jogos recreativos podem servir como uma forma de testar o conhecimento deles.

Primeiramente, temos o jogo "Quebra-cabeça Brasil", cuja principal vantagem é auxiliar o aluno na identificação dos locais de cada estado a partir do mapa do Brasil, assim como suas respectivas capitais. Nele, é contabilizado os erros e acertos do jogador, o que serve de incentivo para que os alunos se dediquem mais para aprender a abordagem da aula

³⁶ Disponível em: www.cambito.com.br

Imagem 01: Layout do Jogo Quebra-cabeça Europa



Disponível em: <<http://www.cambito.com.br/games/europa.htm>> Acesso em: 20 abr. 2019

Já no "Quebra-cabeça Américas", é possível ter uma noção geral dos continentes, tendo enfoque na divisão das três Américas, além de exibir as capitais de cada país. Esse jogo ajuda no aprendizado quanto aos países que compõem a América, e também sua respectiva localização e capital.

Imagem 02: Layout do Jogo Quebra-cabeça Américas



Disponível em: <<http://www.cambito.com.br/games/americas.htm>> Acesso em: 20 abr. 2019

Imagem 03: Layout do Jogo Quebra-cabeça Américas



Disponível em: <<http://www.cambito.com.br/games/americas.htm> /> Acesso em: 20 abr. 2019

Por último, vale citar os jogos "Quebra-cabeça Europa" e "Pintando no Pedaco: Regiões do Brasil". O primeiro contribui para se aprender mapas de continentes, ajudando o estudante a ter uma noção espacial voltada para o mundo afora, no caso, uma noção quanto ao continente europeu.

Imagem 04: Layout do Jogo Pintando no pedaço



Disponível em: <<http://www.cambito.com.br/games/regioes.htm>> Acesso em: 29 abr. 2019

Já o segundo citado, auxiliaria imensamente na compreensão das crianças sobre quais estados pertencem a quais regiões, conteúdo esse que se mostra importante ao longo de toda a vida de nós como cidadãos.

Imagem 05: Layout do Jogo Quebra-cabeça Brasil



Disponível em: <<http://www.cambito.com.br/games/brasil.htm>> Acesso em: 29 abr. 2019

Porém, os jogos não são o único meio pelo qual os alunos podem aprender: o site dispõe ainda de um conteúdo no qual os educandos tenham uma leitura distinta da usual – que é por meio de livros didáticos. À vista disso, os discentes podem beneficiar-se de tal maneira que estarão preparados no sentido de localização geográfica para que a proposta aqui apresentada o ajude na estimulação da capacidade deles em desenvolver raciocínio espacial.

Análise e Discussão dos Dados

A partir desta verificação, podemos enumerar como principais elementos contributivos do referido software, quais sejam:

- Visão geral do globo terrestre bem como dos pontos cardeais;
- A identificação de regiões, continentes e países no mapa-múndi;
- Localização de espaços geográficos no território brasileiro (Estados, capitais e outros municípios)
- Entendimento das dimensões territoriais das regiões do Brasil e suas respectivas localizações.

Conclusões e/ou Propostas

Diante do exposto, faz-se de suma importância ressaltar como a utilização do site *Cambitolândia* voltada para o ensino da disciplina de Geografia se mostra como uma nova maneira de se lecionar, além de transformar as abordagens da disciplina como algo lúdico e significativo. Entendemos que, todo esse processo, desperta interesse e promove participação efetiva do aluno contribuindo para a fixação de conceitos e ideias extremamente dependentes do aspecto visual para serem efetuadas.

Nesta perspectiva, os alunos podem interagir entre si e se apropriar do conhecimento em sala, bem como dos instrumentos que são as tecnologias digitais e, assim, pode-se usar esse ambiente como uma melhor forma de aprendizagem a fim de se construir conhecimento de maneira mais lúdica e prazerosa, contrastando-se, destarte, das metodologias tradicionais que se mostram tão presente nos espaços educacionais da atualidade.

Portanto, é notável que a aplicação do software supracitado serve de apoio para o desenvolvimento de um projeto educativo nas escolas, para a reflexão sobre a atual prática pedagógica e também para os recursos tecnológicos que contribuem para a formação e atualização profissional.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. DSONE. **Entrevista com Otávio Rios**. Disponível em: <http://www.dstone.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=_pfh&in_foid=61&sid=29> Acesso em: 25 mar. 2019.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. - 1. ed., São Paulo: Saraiva, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

DECOLONIALIDADE E DIFERENÇA EM QUARTO DO DESPEJO: A DESCRIÇÃO DO COTIDIANO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Natacha Pereira Alves Bastos³⁷

Rogério Mendes de Lima³⁸

Resumo

Uma das características da perspectiva decolonial consiste em dar voz aos oprimidos e suas diferentes formas de resistência à dominação. Nesse contexto, a obra “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, pode ser um importante instrumento de reflexão sobre o papel da narrativa crítica produzida pelos grupos oprimidos na construção de discursos e práticas contra-hegemônicas na América Latina. Partindo das anotações do referido livro e relacionando as vivências cotidianas da autora à realidade atual de parte das populações negras urbanas, este artigo pretende promover um diálogo sobre o tema da diferença a partir de uma perspectiva decolonial, sem perder de vista os campos dos estudos culturais e literários.

Palavras-chave: Quarto de despejo. Diferença. Decolonialidade.

Resumen

Una de las características de la perspectiva descolonial es dar voz a los oprimidos y sus diferentes formas de resistencia a la dominación. En este contexto, la obra "Quarto de espejo: Diario de una favela", de Carolina María de Jesús, puede ser un importante instrumento de reflexión sobre el papel de la narrativa crítica producida por grupos oprimidos en la construcción de discursos y prácticas contrahegemónicas en América Latina. Partiendo de las anotaciones de ese libro y relacionando las experiencias diarias del autor con la realidad actual de parte de las poblaciones urbanas negras, este artículo pretende promover un diálogo sobre el tema de la diferencia desde una perspectiva descolonial, sin perder de vista los campos de los estudios culturales y literario.

Palabras clave: Quarto de despejo. Diferencia Decolonialidad.

Introdução

A criação do grupo modernidade/colonialidade a partir dos anos 1990 e sua progressiva consolidação como um campo de estudos sobre diferentes fenômenos sociais na América Latina nas últimas décadas, tem provocado uma renovação teórico/prática nas abordagens sobre os discursos produzidos pelos grupos sociais e populações oprimidas no continente. Nesse sentido, textos que seriam silenciados ou considerados como manifestações exóticas ou singulares desses grupos, e, portanto, não disputariam espaço com as narrativas hegemônicas, são relidos como expressão da resistência às diferentes faces da dominação colonial, cujas bases são mantidas nas relações sociais latino-americanas mesmo com o fim da colonização.

³⁷ Professora de Educação Básica do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ). Formada em Letras, com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, mestranda do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

³⁸ Professor do Departamento de Sociologia e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pelo IFCS/UFRJ. Coordenador do Laboratório Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia Lelia Gonzalez (LAPES).

Sendo assim, nesse artigo pretendemos refletir sobre a obra “Quarto de Despejo: diário de uma favelada³⁹” de duas formas. Como narrativa dos dominados sobre um cotidiano imposto socialmente que nega as condições básicas de sobrevivência para os sujeitos dominados e também como ato de resistência frente a essa realidade que possibilita o encontro de alternativas enunciativas e práticas contra hegemônicas.

Outro aspecto que desenvolveremos nesse artigo será o de relacionar os pensamentos e reflexões apresentadas pela autora com as abordagens sobre a diferença que valorizam a experiência do colonizado/dominado como lugar de produção de um olhar sobre o mundo (MACEDO e LOPES, 2011, p. 87). Diferença que não pode ser vista como justificativa para hierarquizar esse olhar, mas reconhecer que sua construção não deve ser pensada fora das relações de poder produzidas a partir dos processos históricos da modernidade e da colonização. (GROSGOUEL, 2018).

Lançado em 1960, “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada” reúne diários de uma catadora de lixo, semianalfabeta, Carolina Maria de Jesus⁴⁰, que revelam a visão de dentro da favela⁴¹, que retrata o cotidiano da exclusão e seu impacto sobre os sujeitos⁴². O nome “Quarto de Despejo” é uma metáfora criada pela autora ao longo de seus escritos no livro em que despejo é o local onde lixos são jogados. No caso da favela, o lixo se refere às pessoas, aos pobres, que não cabem na cidade e são depositados na favela, como lixos. Assim, lixos e favelados se confundem na luta diária contra a fome. Nesse cenário, “o único perfume que exala [...] é a lama podre, os excrementos e a pinga” (p. 48).

A fome, as brigas recorrentes entre moradores, a violência interna à comunidade e o cotidiano de uma mãe solteira de três filhos é revelado a toda sociedade através da publicação de seu livro, que contempla seus escritos diários que fornecem multiplicidades de possibilidades para estudos sociais e culturais. As revelações da autora, permeadas por sentimentos de não-pertencimento à realidade vivenciada, possibilitam um diálogo intenso com discussões as quais problematizam a questão da diferença e da relação dominação/resistência.

Desse modo analisaremos como a obra de Maria Carolina de Jesus é enunciativa e denuncia a dominação a partir da vivência de mulher, negra, favelada, ao mesmo tempo que realiza um giro epistêmico e político, ao dar voz aos silenciados.

A diferença e o sujeito não-estáticos: Carolina como autora e personagem

Por volta de 1990, as discussões sobre diversidade cultural de uma perspectiva pós-estruturalista ganham espaço nos diferentes contextos educacionais, culturais e políticos. Há uma crítica ao modo como as políticas de identidade e igualdade consolidaram a ideia de que diferença é algo negativo e deve ser rejeitado (MACEDO e LOPES, 2011, p. 86). A principal demanda desse posicionamento é colocar em xeque o discurso hegemônico e utópico de uma igualdade, em termos sociais, econômicos que oprime qualquer menção à diferença como elemento constitutivo do sujeito, na medida em que as culturas não são estáticas e estão em permanente construção.

³⁹ DE JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

⁴⁰ Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais e migrou com seus filhos para a primeira grande favela de São Paulo: Canindé. Trabalhou como catadora de lixo durante grande parte de sua vida.

⁴¹ O termo “favela”, adotado neste artigo, está distante de ser pejorativo. Antes disso, tal termo é defendido e enunciado pela autora do livro, Carolina Maria de Jesus, e expressa, assim, uma afirmação do local e da cultura pela própria. Logo, assumirei tal denominação, tomando como licença a enunciação da autora.

⁴² O material que deu origem ao livro foi produzido e publicado pelo jornalista Audálio Dantas e desde sua publicação original é exemplo da reflexão sobre a vida na favela produzida pelos seus moradores e não por pessoas externas ao espaço.

Por outro lado, considerando a necessidade de que essas identidades múltiplas sejam relacionadas à experiência da relação histórica com a dominação vivenciadas pelas populações negras, indígenas e latinas, a perspectiva decolonial entende que essas identidades devem ser vistas como uma resistência ao “particularismo disfarçado de universal” (COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSGOUEL, 2018, p. 13) e o emergir da existência como produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, Carolina: mãe solteira de três filhos/preconiza relacionamentos passageiros/semianalfabeta/catadora de lixo/negra/pobre/escritora... Diante de tantas facetas que Carolina se apresenta ao longo da obra, seria reducionista demais anunciá-la a partir de uma única face. Assim, a partir de seu posicionamento e de sua enunciação ao longo do livro, é perceptível notar seus múltiplos papéis na favela.

A própria linguagem utilizada pela autora e respeitada pelos editores, exemplifica a discussão que venho aqui defendendo. Ao permanecer com erros de grafia e ortografia que ocorrem de maneira constante ao longo da redação, o livro possibilita uma enunciação e defesa das diferenças a partir de um lugar e de uma experiência que são ao mesmo tempo únicos e compartilhados. Únicos na medida em que representam uma reflexão sobre sua trajetória enquanto mulher histórica. Compartilhados, porque representam a seu modo, a vivência de outras mulheres negras.

Se por um lado, o respeito à linguagem utilizada pela autora e que foge dos padrões hegemônicos da escrita, pode indicar uma preferência dos editores, por outro, a difusão do seu texto permite que outra forma de descrever e refletir sobre o cotidiano seja trazida para o contexto da disputa dos discursos. De acordo com Hooks (2013, p. 22) na vida cotidiana “falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas com as quais falamos.”

Ainda de acordo com Macedo e Lopes, a abordagem de uma estrutura não-fixa, descentrada, possibilita criação e mudança. De acordo com as autoras: A concepção de uma estrutura descentrada e desestruturada permite entender a cultura e a linguagem como sistemas simbólicos dinâmicos, ainda constituídos por diferenças, mas por diferenças não estáveis, em contínua mutação. Nesse contexto, não se pode falar em diferentes ou identidades, já que diferenças mutantes não são capazes de gerar identidades; elas estão sempre apontando novas diferenças em um processo infinito. (MACEDO e LOPES, 2011, p. 88)

Logo, não é possível (nem desejável) encaixar Carolina, como personagem principal e autora, em uma caixa de pertencimento e defini-la apenas enquanto tal aspecto. Antes disso, Carolina demonstra-se plural, com um sentimento de não pertença nem à favela, nem à sociedade – no livro representada pelo centro da cidade. Ela, portanto, não apresenta uma autodefinição ímpar e exemplifica o sujeito não-fixo, que pertence a um contexto múltiplo e dinâmico, ainda que inconsciente. Contudo, é também um sujeito que rompe com padrões e produz um novo discurso sobre sua experiência singular e coletiva.

O conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2009) indica que os padrões sociais de poder que sustentaram a dominação colonial, mantêm sua influência na vida social contemporânea das sociedades que foram colonizadas em todas as dimensões da vida. Com isso, impacta nos processos de leitura da realidade social pelos sujeitos.

Carolina não se sente em casa na favela, no local em que vive. O seu sentimento de não pertencimento fica evidente em vários trechos do livro. Além disso, o seu olhar mesmo que interno ao local, ocorre de maneira distinta: se sente como artista e, com isso, passa a enxergar às vivências da favela através de uma perspectiva crítica, com certa ironia, mas com desespero. “...Cheguei na favela: eu não acho geito de dizer que cheguei em casa” (p. 47). Além do sentimento de distanciamento do local da favela, mantém uma crítica direta aos moradores, vizinhos e ao próprio ambiente. “Eu falei que residia em favela. Que favela é o pior cortiço que existe” (p. 25).

Para a personagem, a negritude é um tema importante, mas não principal e tão constante em sua luta. A fome, a miséria, de acordo com sua perspectiva, é a principal luta que trava todos os dias, principalmente com sua filha Vera. Em um certo momento da narrativa, a autora relaciona a sua negritude, sua pobreza, ao dia de comemoração de libertação dos escravos: “Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos” (p. 30). Posteriormente, no decorrer do dia e através da sua busca incessante por comida, o início do dia, que era feliz por ser comemorado o dia da Abolição, torna-se um dia de amarguras e desesperos. Carolina, após a chuva, impossibilitada de catar papéis e com isso conseguir dinheiro para comprar comida para seus filhos, então, reflete: “Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome!” (p. 32). Logo, apesar de não haver mais escravidão, de não haver mais o colonialismo, Carolina ainda se sente presa à sua condição de negra, pobre, sofredora e a condição de miséria a qual sobrevive. Por muitas vezes, a autora associa a fome à questão racial, com uma proximidade para a cor do sofrimento, da fome. “Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia” (p. 43).

Lima (2015) alerta para a existência de duas dimensões da dominação racial no Brasil. Uma material e outra subjetiva. Ambas podem ser percebidas na escrita de Carolina onde a realidade material ajuda a construir a subjetividade que tenta se afastar das dificuldades concretas da existência.

Nesse sentido, uma saída para Carolina é a arte de escrever. De acordo com a autora: “Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário” (p. 195). Através de sua escrita, por vezes dura e sofrida, mas também poética e denunciativa, a autora traduz em palavras o seu sofrimento, e por ser vivido, possibilita aos leitores enxergar o cotidiano de uma favela, sob a perspectiva real do próprio favelado. A escrita apresenta-se como uma forma de resistência à dominação, demonstrando que as estratégias de enfrentamento podem ser múltiplas.

O retrato da vida miserável dos negros em uma favela paulista, descrita por uma mulher negra e com uma linguagem distante dos cânones e dos discursos culturais e políticos sobre a vida das populações negras, levou muito tempo para ser reconhecido como referência em uma literatura cultural popular e urbana. Contudo, entendemos que traz nele um potencial contra hegemônico. De acordo com Meihy,

Em primeiro lugar seus escritos como manifestação formal. Seus erros gramaticais, em contraste com a difícil explicação de seu vocabulário, representam facetas que fundem na necessidade expressiva a afetação de quem vê a literatura como poder. Isso, aliás, nunca esteve ausente da percepção de Carolina, que, mesmo sendo mulher fisicamente indefesa na favela, sabia que, por saber ler e escrever, tinha domínio dos códigos dos poderosos. (MEIHY, 1998, p. 91)

Assim, a obra não pertence a uma literatura dita como culta, escrita por escritores brancos sobre a vida de um negro – como por muito visto na nossa literatura nacional. “Quarto de Despejos” revela o íntimo de uma mulher negra que, embora não conhecesse todas as regras gramaticais, enxergava e transbordava através de seus escritos sentimentos de reflexão e crítica à esfera social e política que a circundava.

O compromisso com essa e outras formas de resistência construídas pelos dominados ao longo dos últimos séculos, deve ser o mote da visão decolonial. “O deslocamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade” (COSTA, MALDONADO-TORRES & GROSFUGUEL, 2018, p. 13). Seria um equívoco não considerar a obra “Quarto de despejo” como parte dessa luta, visto que como temos reforçado ao longo desse texto, enuncia uma realidade de dominação ainda presente em nossa sociedade. Mais que isso, aponta para o rompimento com uma tradição escrita hegemônica que silencia os discursos das populações dominadas.

Assim, a obra de Carolina, com toda sua riqueza e denúncia, é acessada através de uma perspectiva em que o culto, o intocável, já não mais existe, em que a literatura é uma forma de libertação e próxima, possível a todas as classes sociais, às pessoas advindas de todos os contextos. A autora, ao escrever, não se posiciona apenas como negra, mas como mulher, negra, catadora de lixo, pensadora, e toda a sua subjetividade e resistência que emerge junto à sua obra.

Denúncia presente: a América Latina como local enunciativo

De acordo com Escobar (2014), “América Latina es la única región del mundo donde actualmente se pueden estar desarrollando ciertos procesos contrahegemónicos a nivel del Estado” (p. 59). Assim, nossa luta deve ser política e epistêmica. Ou seja, a América Latina é o local em que a luta pode e deve acontecer, tendo em vista os anos de colonialismo e a persistente colonialidade que vigora até os dias atuais.

A denúncia e a perspectiva reveladas a partir da leitura de Carolina, não pretendem, inicialmente, alcançar limites tão longes, na visão por vezes enunciadas pela autora. Entretanto, a partir de uma reflexão teórica da obra, podemos perceber que seu olhar de colonizado, de dominado, assume uma postura de denúncia ao tornar visível a face silenciada da fome, da miséria, existente nas favelas do Brasil na década de 1950 e 60. Assim, a produção do saber a ser promovida pelo colonizado, em suas múltiplas subjetividades, possibilita o conceito que vem instigado discussões culturais o “giro a la izquierda”, em que provoca mudanças na relação entre produção do conhecimento, que ocorre, cada dia mais através da experiência e sofrimento dos colonizados, e se coloca como agenda política e social.

Carolina, expõe toda a sua dor e sofrimento com a intenção inicial de divulgar à sociedade o contexto interno da favela, as práticas sociais e as lutas diárias praticadas pelos favelados. Entretanto, a autora perpassa o limite de apenas denúncia para chegar a uma agenda de luta, na medida em que torna a literatura possível àqueles que pretendem. O poder de fazer literatura torna-se próximo aos favelados, com grande força expressiva, pretende chegar à liberdade através de seus escritos, uma vez que “as pessoas instruídas vivem com mais facilidade” (p. 195).

Logo, através da literatura, a autora sente-se livre, luta por saídas, vê através de palavras sua vida passageira, em que a realidade da favela em que vive, será denunciada através de seus diários, de seus escritos. Além de sonhar com outras realidades, deseja distância da favela, deseja denunciar através de suas palavras e tem consciência que iria “angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade” (p. 197).

O processo de escrita e leitura realizado por Carolina, perpassa os muros de seu barraco e os limites da favela. De acordo com a autora:

Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. [...] As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários (JESUS, 2014, p. 60-61).

Dialogando com as proposições de Homi Bhabha, o qual afirma que a experiência por nós experimentadas é marcada por “uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’” (BHABHA, 2001, p. 19), na qual existe constantemente a sensação de uma subjetividade pertencente a diversos espaços e tempos, que produzem figuras complexas e que dialogam e resistem nos “entre-lugares”; lugares estes que são fronteiras para novos pensamentos, novas enunciações, que possibilitam articulações entre o passado e o presente, promovidas pelas diferenças, promovendo, assim, novos conhecimentos. De acordo com o teórico inglês, A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. [...] É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venha traçando. (BHABHA, 2011, p. 23-24)

O sentimento de não pertencimento que perpassa a obra e mesmo a crítica ao comportamento dos negros da favela, pode servir como parâmetro para a reflexão das populações negras de hoje. Ainda confinadas à favela, ver na escrita de uma de suas representantes sua própria realidade cotidiana, talvez signifique para essa população o estímulo para o questionamento das relações sociais que explicam as questões materiais e subjetivas que a obra levanta.

Outras vozes são possíveis: a dos dominados. Os colonizados possuem marcas de dominação, se encontram na fronteira da modernidade. Logo, não há como negar nem a existência da modernidade nem a relação de dominação que persiste. A possibilidade anunciada é de que, a partir das fronteiras, sejam possíveis novos conhecimentos, como uma resposta, como uma ação decolonial⁴³, seguindo na direção oposta à hegemonia. Neste sentido, a literatura torna-se possibilidade de enunciação e contribuição para novas formas de conhecimentos. É preciso, então, decolonizar.

Considerações finais

“Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, ao anunciar uma nova experiência literária através da enunciação da subjetividade de uma autora até então excluída do cânone literário, traz com sua publicação um giro na literatura e quiçá nos estudos culturais, se o tomarmos como partida para análise. Pretendemos, através deste artigo, utilizar-nos das falas de Carolina, enquanto autora e personagem, através de citações, para propor diálogos e conversas com certos conceitos referidos à perspectiva decolonial e aos estudos culturais.

43 A Pedagogia Decolonial, proposta por Catherine Walsh, se propõe a uma ação, e não apenas ao reconhecimento das relações de dominação existentes.

Seis décadas depois de sua publicação, a reflexão sobre a obra colabora na compreensão da proposta decolonial e seu compromisso com as populações negras, indígenas e latinas. Permite questionar as consequências da persistência de modelos herdados e construídos com a exploração colonial. Contudo, mais que isso, é um espaço para que os dominados possam desvelar sem filtros sua própria realidade, o que pode levar à produção de novos discursos e práticas contra hegemônicas, essenciais para o enfrentamento das múltiplas formas de dominação.

A personagem Carolina não pertence a um passado ou presente fixo, além disso, não se sente pertencente a um local determinado, antes disso, sente-se em um espaço atemporal e informada com o contexto que a cerca. Assim, é possível relacionar o sentimento da autora/personagem às discussões do entre-lugar, propostas por Bhabha e a uma reflexão sobre a fronteira, sendo o local onde novos conhecimentos são possibilitados, e por que não, novas histórias possam ser construídas.

Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.
- CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 283-350.
- DE JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.
- ESCOBAR, A. America Latina en una encrucijada: ¿modernizaciones alternativas, posliberalismo o posdesarrollo? In: QUINTERO, P. **Crisis Civilizatoria, Desarrollo y Buen Vivir**. Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 59-105.
- GROSFUGUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, Joaze B. MALDONADO_TORRES, Nelson. GROSFUGUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 1. Ed.** Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2018
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo. Martins Fontes. 2013.
- LIMA, Rogerio M. Educação intercultural e combate ao racismo. in **Criatividade e Interculturalidade**, volume 1. / Kátia Regina X. Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo (organizadoras). – Curitiba: CRV, 2015.
- MACEDO, E; LOPES, A. Cultura. In: MACEDO, E; LOPES, A. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Eduerj: 2011. p.87-102.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio**. Revista USP, n. 37, p. 82-91, 1998.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses – (CES). 2007. Capítulo 2.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

BNCC E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula Oliveira Pinheiro⁴⁴
Elena Maria Billig Mello⁴⁵

Resumo

No contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), faz-se necessário discutir sobre a presença das TICs neste documento. Realizando pesquisa bibliográfica (GIL, 1987), com análise crítica da BNCC e de artigos científicos, identificamos as competências gerais e alguns excertos que abordam as TICs. A partir das leituras, foi possível estabelecer relação das TICs com a inovação pedagógica (LEITE, 1997; CUNHA, 2018), demonstrando que se trata muito mais do que o uso de uma ferramenta/inovação tecnológica, mas a mudança nas práticas e concepções de currículo e processos de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Tecnologias da Informação e Comunicação, Inovação Pedagógica.

Resumen

En el actual contexto de implementación de la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* y, de las siempre presentes, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) es necesario hablar de la presencia de las TICs en este documento, que guía la educación brasileña desde diciembre de 2018. a partir de la investigación bibliográfica (GIL, 1987), con análisis crítico de la BNCC y de artículos científicos, se identificaron competencias generales de la Educación Fundamental y algunos extractos que abordan las TICs. También a partir de las lecturas, fue posible establecer relación de las TICs con la innovación pedagógica (LEITE, 1997; LEITE; MOROSINI, 2012; CUNHA, 2018), lo que demuestra que se trata mucho más de que el uso de una herramienta/innovación tecnológica, sino el cambio en prácticas y concepciones del currículo y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: *Base Nacional Comum Curricular*, Tecnologías de Información y Comunicación, Innovación Pedagógica.

Introdução

É fato que até muito pouco tempo o uso de aparelhos celulares e outras tecnologias não era permitido em sala de aula e uma das justificativas era a distração causada por estes equipamentos. No entanto, a tecnologia hoje em dia, tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, (re)organizando os currículos, com o professor na função de mediador, transformando o ambiente educacional tornando-o mais democrático e comunicativo. Hoje o processo deve ser pautado na formação de um sujeito crítico e reflexivo, em oposição à educação bancária (FREIRE, 1996) onde o estudante é mero receptor de informações e o professor o detentor do conhecimento. Assim, a Educação Básica “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 14). Atualmente, diversas tecnologias podem ser utilizadas com essa finalidade, colaborando com o trabalho do professor e auxiliando os estudantes na construção do conhecimento, dentro e/ou fora da sala de aula.

⁴⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa

⁴⁵ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa

Os *tablets*, *notebooks*, *smartphones* e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade. Esta comunicação móvel materializa o sentido da expressão “tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo”. (LUCENA, 2016, p. 279)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) vem com o intuito de definir o conjunto de conteúdos básicos necessários para a formação em todas as etapas da Educação Básica, no entanto, de acordo com Casimiro (2018, p. 25) esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. Homologada em dezembro de 2018, a BNCC traz de várias formas a importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende com o uso destes recursos é valorizar o papel ativo do estudante buscando superar as aulas expositivas com mera reprodução e memorização de conteúdos.

Nosso intuito nesta pesquisa é refletir acerca das intencionalidades e do próprio texto da política da BNCC sobre a inclusão das tecnologias no currículo da educação básica e como essa ação pode constituir uma inovação pedagógica. Já em 2003, Cox, em seu livro “Informática na educação escolar” propunha uma análise das práticas escolares e do uso eficiente e adequado das tecnologias. Ainda segundo a autora os professores “precisam, dentre outras coisas, conhecer as ferramentas computacionais que podem ter serventia à sua prática educacional escolar e saber explorar os instrumentos da informática de forma que atendam aos objetivos educacionais”. (COX, 2003, p. 109). Segundo ela, são muitas as vantagens nessa inserção das TICs no ambiente educativo, desde a manifestação crítica tanto de estudantes como de professores, desenvolvimento de novas linguagens até a preparação para o mundo do trabalho. Portanto, não é recente a ideia de usufruir das TICs para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, buscando uma melhor e mais eficiente formação para os estudantes.

Inicialmente, em nossa pesquisa, cabe conceituar alguns termos que serão abordados ao longo do artigo, como: currículo, tecnologias e inovação. Sobre currículo, Moreira (2007) e Young (2013) *apud* Heinsfeld & Silva (2018, p. 670) entendem que:

O propósito do currículo escolar não deve ser limitado apenas à transmissão de conhecimentos acumulados por gerações anteriores, mas buscar habilitar a geração posterior à construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o currículo deve promover o progresso e o desenvolvimento do aluno para além dos conhecimentos adquiridos em sua experiência cotidiana. Nessa concepção, o currículo não pode ser interpretado como instrução ou organização de determinados recursos de ensino e tão pouco ser definido tendo como centro somente o aprendiz. (HEINSFELD; SILVA. 2018, p. 670)

É preciso considerar que o currículo, da forma que o trazemos, não está somente dentro da sala de aula, mas sim em todos os espaços, extrapolando os muros das escolas. Este fato deve permitir a inserção de novas formas de ensinar e aprender, inovar, que é o proposto pela BNCC quando trata da inserção das tecnologias, da alfabetização⁴⁶, do letramento⁴⁷ e da fluência⁴⁸ digital, de forma que as experiências educacionais vivenciadas pelos estudantes sejam relevantes para sua formação. O que nos traz a BNCC parece inicialmente ir de encontro ao que anseiam os profissionais da educação, pois a maioria quer liberdade e autonomia para ensinar o que julga mais adequado e pertinente para seus educandos. No entanto, é preciso compreender que o documento norteia em relação ao que deve servir de base para a formação, desenvolvendo competências e habilidades em cada etapa, mas não determina de que forma o currículo será desenvolvido nas escolas.

Portanto, é necessário compreender o currículo como algo dinâmico, que é repensado e aperfeiçoado no decorrer de seu desenvolvimento. Nesse sentido, é importante frisar que a BNCC afirma caracterizar-se não como uma proposta da totalidade do currículo, mas como um instrumento de gestão pedagógica, ao qual deve ser acrescida uma parte diversificada, em consonância com a realidade particular de cada escola (BRASIL, 2018).

Ao tomar como princípio que o currículo é uma ferramenta em construção permanente, para além da estaticidade dos documentos oficiais, torna-se possível considerar que as tecnologias digitais podem propiciar uma reconfiguração da prática pedagógica, uma abertura e uma plasticidade do currículo, assim como o exercício de uma coautoria de professores e alunos. (HEINSFELD; SILVA 2018, p. 670)

Sobre tecnologia, palavra que vem do grego e é composta por dois termos: *techné* = técnica e *logos* = argumento, razão, trata-se de um conjunto de técnicas e conhecimentos sobre algo podendo transformá-lo ou não.

Nesse sentido, essa nova cultura tecnológica se caracteriza por uma reestruturação da sociedade, que passa a ser transversal, descentralizada e interativa, em um contexto no qual as tecnologias digitais aparecem como responsáveis por uma nova tessitura social que vai além do tecnicismo, mantendo relações dialógicas e dialéticas com outros campos, incluindo noções político-sociais como inteligência coletiva e democracia. (HEINSFELD; SILVA 2018, p. 674)

⁴⁶ Alfabetização digital: este termo tem sido utilizado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais. (ALFABETIZAÇÃO DIGITAL)

⁴⁷ Letramento digital: diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, SMS, *WhatsApp*. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (LETRAMENTO DIGITAL)

⁴⁸ Fluência digital: se caracteriza como busca constante de uma linguagem específica para compreender as TDIC por meio de sua apropriação, bem como usá-las pedagogicamente em contexto educativo. (NETO; MENDES, 2017, p. 508)

Não é nosso intuito aqui caracterizar as tecnologias como vilãs ou heroínas, mas sim como essas podem contribuir, ou ainda, ir além do que é proposto na BNCC, para os processos de ensino-aprendizagem como uma inovação pedagógica. A este respeito, Leite (1997) e Cunha (2006) nos dizem que inovar constitui uma mudança nas relações; nas bases e decisões; mudança de caráter epistemológico; rupturas na forma tradicional de ensinar e aprender; reorganização da relação teoria/prática; valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes. “Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno (LEITE, 2012, p. 30).

A sociedade precisa das inovações para melhorar continuamente seu bem-estar e sobrevivência, e este é um dos grandes desafios contemporâneos. Relacionando-o com a educação nacional, devemos propiciar oportunidades inovadoras para que os desafios atuais da educação sejam superados; precisamos, pois da criatividade, das ideias e das inovações de todos os profissionais da educação e em todas as áreas, desde a gestão à aprendizagem e ao processo de transformação e preparação dos que buscam o sistema educacional para sua auto realização pessoal e profissional. Portanto, registrar as inovações, seus ganhos e limitações, são de importância capital. (SOUZA, 2006 *Apud* SOUZA, 2018, p. 1)

Assim, a inovação emerge com a perspectiva de uma mudança, de uma melhoria no sistema educativo, buscando melhorar as práticas com ações que integrem pensamentos e ações, trazendo algo de novo e desenvolvendo o pensamento crítico.

A seguir, trataremos de algumas das inserções das TICs na Educação Básica postas na BNCC e discutiremos à luz de alguns pesquisadores que tratam da área.

BNCC e as tecnologias da informação e comunicação

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs estão explícitas na BNCC em duas das dez Competências Gerais e em, pelo menos, 128 habilidades das diferentes áreas do conhecimento, no Ensino Fundamental. É essa a discussão que pretendemos trazer a partir de agora, analisando as Competências Gerais 4 e 5 e abordando alguns pontos da BNCC que mencionam as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs.

O sentido da tecnologia na educação é apoiar a melhoria da aprendizagem e da gestão, coletando, diagnosticando, organizando e processando os dados transformando-os em informação (inteligência) para tomada de decisões assertivas e coerentes. Incluir as tecnologias na educação, raramente se legitimará somente com a inclusão de uma tecnologia no processo de ensino, muitas vezes é necessária a revisão de processos pedagógicos e educacionais, mudança de cultura e ressignificação das relações. (SOUZA, 2018, p.3)

As Competências Gerais 4 e 5 são as principais referências no que diz respeito à inclusão das TICs no currículo da Educação Básica. A primeira aborda a linguagem digital e tecnológica enquanto a segunda trata da utilização das tecnologias de maneira significativa, reflexiva e ética.

Competência Geral 4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência Geral 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda, de acordo com a Base, as experiências com as mais diversas tecnologias da informação e comunicação são fontes que estimulam a curiosidade, o pensamento criativo, lógico e crítico (BRASIL, 2018). Para Freire,

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p. 16)

O autor ainda nos diz que quando o professor entra em uma sala de aula deve “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21)

Falando de formação integral, a Base aponta que na atualidade para que os indivíduos consigam “reconhecer-se no contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais que o acúmulo de informações, é necessário o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais...” (BRASIL, 2018, p. 14). Neste sentido, Macedo (2018) ressalta que o sentido de competência se materializa no documento como uma meta a ser atingida pelos estudantes. Ainda segundo ela:

Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. (MACEDO, 2018, p.32)

Ao mesmo tempo em que a BNCC ressalta a importância da presença da cultura digital nos ambientes educacionais, o documento mostra e preocupa-se também com o caráter imediatista e efêmero das informações desta origem. “O uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (BRASIL, 2018, p. 63) favorecem análises mais superficiais e é nesse sentido que o papel do professor se transforma em mediador dos processos de aprendizagem, propiciando ao aluno uma análise crítica e reflexiva destas informações, selecionando e filtrando o que de fato pode produzir sentido para sua formação.

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

A preocupação com a utilização consciente das TICs no processo de ensino-aprendizagem está presente também nos objetivos do Ensino Fundamental quando fala que a escola precisa compreender e incorporar as novas linguagens ao cotidiano do estudante, seu modo e seu funcionamento, buscando o uso democrático das TICs, visando sua utilização consciente (BRASIL, 2018).

Algumas tendências em termos de tecnologias são os ambientes virtuais (laboratórios virtuais)⁴⁹, programas como o *SCRATCH*⁵⁰, plataformas como o *KAHOOT*⁵¹, entre outras inúmeras opções que podem auxiliar o trabalho dos professores. Mesmo com algumas críticas sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar, Cox (2003, p. 13) acredita que “a tecnologia é uma ferramenta que vai ajudar no aprendizado do aluno, pois ela possibilita buscar mais informações que facilite a aprendizagem, trazendo riquíssimos conhecimentos”.

Considerações finais

Considerando os debates atuais sobre a implantação da BNCC e o uso de tecnologias que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem e que desenvolvam habilidades nos estudantes tanto para o uso de ferramentas quanto para uma análise crítica destes recursos, buscamos debater sobre como as TICs estão presentes na Base (BRASIL, 2018 e o que dizem alguns autores sobre a temática. De acordo com Souza (2018, p. 3), “o importante é estar aberto aos desafios, associados à utilização das novas tecnologias de maneira desafiadora, instigadora e capaz de construir aprendizagens significativas nos educandos, pode se constituir em uma educação inovadora”.

Observamos também que essa forte tendência em tornar as TICs parte integrante do currículo, como inovação pedagógica, não tem seu merecido destaque na BNCC, já que trata essa inclusão como inovação nas práticas apenas na introdução, sem menções ao longo do documento. Este fato nos leva a crer que há uma confusão entre os conceitos de inovação pedagógica e inovação tecnológica na BNCC.

Outro fato importante que foi possível perceber, é que as tecnologias por si só não fazem milagres no processo de ensino-aprendizagem, elas precisam estar atreladas à realidade do estudante, aproximando a sala de aula do que já faz parte de sua vida, estreitando relações com o professor. Para o professor, as tecnologias podem servir também para conhecer melhor seus educandos o que tornará a aprendizagem mais fácil e, quando identificada alguma dificuldade, possa intervir no processo.

⁴⁹ <https://www.ria.net.br/index.php/ria/article/view/29>

⁵⁰ <http://programaoscscratchupf.blogspot.com/2012/05/ola-pessoal-bem-vindos-esse-blog.html>

⁵¹ <https://kahoot.com/>

Para concluir, novamente Freire, que nos diz:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. (FREIRE, 1996, p. 17)

Referências:

- A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: **ANPAE**, 2018.
- ALFABETIZAÇÃO DIGITAL**. Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital> acesso em: 09 nov.2019
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf Acesso em: 08 out 2019
- COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA [recurso eletrônico]: “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior”. Elena Maria Billig Mello [et al.] (org). Revisão Gabriel Müller Konflanz. **Anais [...]** Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. 137 p.: il Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNI-PAMPA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. **As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf> Acesso em: 28 out. 2019
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/494>. Acesso em: 28 out. 2019
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. MOROSINI, Marília. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997
- LETRAMENTO DIGITAL**. Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 09 nov. 2019
- LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**. Brasil, n° 59, p. 277-290, jan./mar. 2016 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100277&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28 out. 2019
- MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? *In* **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. p. 28-33 – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> acesso em: 10 nov. 2019

NETO, Alaim Souza; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Revista e-Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Vol. 15, nº 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30397> Acesso em: 09 nov. 2019

OLIVEIRA, Murilo; SAUAIA, Antônio. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **RAEP - Administração: Ensino e Pesquisa**. 12. 355. 10.13058/raep.2011.v12n3.159. 2011 Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/159> Acesso em: 28 out. 2019

SOUZA, Rosilene Moreira. Inovação pedagógica e inovação tecnológica: as interfaces com o currículo. **Seminários Regionais da ANPAE**. Organizadores: Regina Tereza Cestari de Oliveira, Evelyn Íris Leite Morales Conde e Fábio Marmoré Conde, Local: Campo Grande, MS: N° 03, 2018. Disponível em: http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo04/Rosilene_Moreira_de_Souza_E4Com.pdf Acesso em: 28 out. 2019

VARGAS, Rosana Souza de. KONAGESKI, Tábata Balestrin. A transversalidade das tecnologias digitais de informação e comunicação na BNCC: implicações para a formação de professores. **Salão do Conhecimento Unijuí 2019. XXIV Jornada de Pesquisa**. Ijuí – Rio Grande do Sul – Brasil, 2019. Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12248>

Acesso em: 28 out. 2019

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

OS DESAFIOS DOS RECÉM-LICENCIADOS NO MUNDO DO TRABALHO ESCOLAR

Pedro Braga Gomes⁵²

Resumo

O presente estudo objetivou acenar como os professores recém-licenciados estão vivenciando seu precípua emprego. A pesquisa se deu de termo qualitativa, realizada como seis preceptores recém-licenciados na cidade de Guarulhos, São Paulo – Brasil, em uma única associação de Ensino para formação de professores. As participações foram coletadas através de conversas e entrevistas, que foram gravadas e até exatamente escritas junto aos entrevistados e transcritas posteriormente. Os dados foram trabalhados por meio de decomposição de conteúdos. O intervalo de corte da Pesquisa se deu entre os anos de conclusão da formação superior (2014 a 2017), dos pesquisados e na sua maioria, em 2017, totalizando 66,7 (n=4). A pesquisa mostra que o período entre a conclusão do licenciamento e a seu início à sala de aula não excedeu seis meses. A interpretação dos dados do exame fez indicação de epígrafes mais relevantes entre as defesas que permitiram o reconhecimento por categorias que corroboram os desafios por eles enfrentados. O fator que foi facilitador junto aos entrevistados é que eles foram orientados pelo pesquisador e no trânsito de acordo com suas compreensões na formação inicial (graduação) com as realidades por eles identificadas nas respectivas instituições escolares no mundo do trabalho. Sendo que todos os participantes laboram na Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. As categorias tiveram as seguintes indicações: “desafios da liderança e administração na sala de aula”; “competências e habilidades processos pedagógicas”; “facilidades no trajeto para o mundo do trabalho escolar”; “formação versus exatidão na prática profissional docente”. A pesquisa revela que o recém-licenciado apresenta situações de estresses, medo e insegurança. Sendo ainda mais dificultado pela pouca experiência, mais de um preceptor para um só indivíduo, o distanciamento entre a teoria recebida durante a gênese acadêmica e o trato profissional e a (re) diplomação para trabalhar no método de ensino público de educação.

Palavras chave: professor; recém-licenciado; prática profissional docente; mercado de trabalho escolar.

Abstract

The present study aimed to imply how recently graduated teachers are experiencing their primary job. The research was carried out using a qualitative term, carried out as six recently graduated preceptors in the city of Guarulhos, São Paulo - Brazil, in a single teaching association for teacher training. Participations were collected through conversations and interviews, which were recorded and even exactly written with the interviewees and later transcribed. The data were worked through content decomposition. The cutoff interval for the survey was between the years of completion of higher education (2014 to 2017), of the respondents and most of them, in 2017, totaling 66.7 (n = 4). The research shows that the period between the completion of licensing and the beginning of the classroom did not exceed six months. The interpretation of the exam data indicated the most relevant epigraphs among the defenses that allowed the recognition by categories that corroborate the challenges they faced. The factor that facilitated the interviewees was that they were guided by the researcher and in traffic according to their understanding in the initial training (undergraduate) with the realities they identified in the respective school institutions in the world of work. All

⁵² Professor de Filosofia. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Bioética e Biotecnologia pela (UFLA) e Ciência da Religião (PUC RJ). É Professor de Políticas Públicas da Faculdade de Educação das Faculdades Integradas de Ciências Humanas Saúde e Educação de Guarulhos (FG). É membro do núcleo de pesquisa Pedagogia do Sujeito da Universidade de São Paulo (UNICID). Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia da Instituição de ensino superior de mesmo nome e avaliador INEP, ad hoc.

participants work in the State Education Secretariat of the state of São Paulo. The categories had the following indications: “challenges of leadership and administration in the classroom”; “Competences and skills pedagogical processes”; “Facilities on the way to the world of school work”; “Training versus accuracy in teaching professional practice”. The research reveals that the recent graduate presents situations of stress, fear and insecurity. Even more hampered by the little experience, more than a preceptor for a single individual, the gap between the theory received during the academic genesis and the professional treatment and the (re) diploma to work in the public education method of education.

Keywords: teacher; newly licensed; teaching professional practice; school labor market.

Introdução

O primeiro emprego é um passo desafiador que acompanha o profissional nos primeiros meses e anos da prática profissional. A necessidade de aprender, de ser apoiado, ser bem recepcionado, aceito, respeitado, pela equipe como um todo são fatores muito presentes na adaptação dos recém-licenciados ao chegarem à escola no mundo do trabalho escolar.

A experiência do primeiro emprego na educação ou a mudança de papel pode ser avaliada como um desafio ou até mesmo considerados uma ameaça, pois surgem novas demandas de atitudes e capacidades. A forma como o recém-licenciado irá encarar esta situação, como a meça, medo, ou mesmo um desafio, terá importantes repercussões nas estratégias que irá selecionar para enfrentar a situação.

Para o professor recém-licenciado, a insegurança, o medo de não ter repertório, o receio das inúmeras dificuldades, da falta de estrutura, da falta de apoio, dos inúmeros problemas que se inicia já com o processo de atribuição de aulas, a legislação que se modifica a cada momento e continua com sua adaptação na prática profissional.

O desafio pode ser entendido como uma provocação para se sair da zona de conforto e com isso superar uma situação ou evento estressante, barulhento, sem organização em muitos casos e desconhecendo o direito para se defender. Envolve a possibilidade de transformar essa situação em crescimento, desenvolvimento, ou até mesmo uma conquista social. Ao entrarem no mundo do trabalho, ao recém-licenciado se descobrem com situações desafiadoras decorrente da falta de ligação, competências e habilidades entre a aquilo que foi ensinado durante o seu processo formativo e o que se depara verdadeiramente na prática das instituições escolares.

A transição entre a vida de estudante para o gestor de sala de aula pode provocar estresse, nos profissionais recém-licenciados pelo fato de terem que lidar com certos conflitos, que podem ser delineadas como comumente conhecido como um “choque de realidade”. Choque este, que ocorre quando o recém-licenciado não consegue apresentar os seus conhecimentos ou suas competências e habilidades que se espera de um recém-licenciado com qualidade e forma diferenciada. As competências exigidas no concurso de provas e títulos não são as mesmas competências exigidas na prática profissional cotidiana. Ressalta-se ainda, que o cargo de professor é o cargo de um funcionário público, burocrata que consiste em assumir uma gestão de conflitos.

Desta forma, pode-se então perceber que o pressuposto da pesquisa, que o início das atividades de um profissional da educação pode ser marcado por muitos problemas, como os conceitos relacionados à falta de experiência, pouca idade, em muitos casos falta de liderança, deficiências nas habilidades com os preconceitos relacionados e falta de estrutura e de material pedagógico dos sistemas de ensino de maneira geral.

Tornam-se geradores de ansiedade, mas ao mesmo tempo essa situação estimula os recém-licenciados a buscarem alternativas para suas vidas e a desenvolverem as suas competências e habilidades aliadas a um novo conhecimento técnico- científico em outro ambiente que não precise passar por estresses, falta de respeito e maus tratos. Busca-se com isso seu espaço, respeito, superação e servindo como fatores motivacionais para busca de sua afirmação profissional. Elege o presente estudo o seu problema de pesquisa: Como o recém-licenciado vivência o seu primeiro emprego?

Assim o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo compreender como os recém-licenciados vivenciam seu primeiro emprego. Justificado pela importância do tema, esta pesquisa passa a ser relevante a partir do momento em que estamos em implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), contribui à reflexão sobre a passagem da academia para a prática profissional direcionados aos recém-licenciados.

Métodos

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo, uma vez que se buscou entender as interpretações do fenômeno primeiro empregado na educação e a atribuição de significados e processo de uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 a 2019, na região leste, da Cidade de São Paulo - Brasil e regiões noroeste e sudoeste da cidade de Guarulhos estado de São Paulo – Brasil, que oferece à população uma prestação de serviço educacional nos níveis secundários e terciários. Os participantes foram selecionados em seis escolas por onde o pesquisador laborou e a partir de um critério: terem vivenciado a situação do primeiro emprego como recém-licenciados; atuarem na escola pública como seu primeiro emprego; terem licenciado até 2017; aceitarem participar do estudo.

A coleta de dados foi realizada em seis diferentes escolas das regiões supracitadas. Na etapa inicial; contendo informações de sexo, ano da graduação; idade; período entre a conclusão da licenciatura e o seu primeiro emprego e instituição que se formou.

Na etapa seguinte os dados foram coletados por meio de entrevistas, conversas durante o período de intervalos e reuniões coletivas quando ocorria e até mesmo conversas em outros momentos. “Conte um pouco da sua formação durante a graduação, “Fale sobre a sua experiência após a sua chegada ao mercado de trabalho”. Em alguns casos os entrevistados não entendiam que o trabalho docente é um trabalho. A coleta de informações se encerrou a partir do momento que o entrevistador percebeu que estava ficando repetitivas as respostas e com isso refletiam-se a totalidade das múltiplas dimensões do objeto em análise.

As entrevistas foram gravadas, anotadas e sempre transcritas e com isso o seu registro foi ficando fidedigno de todas as informações fornecidas pelos perguntados. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdos, a qual significa agrupar determinados elementos com vista às idéias e conceitos.

A partir daí se deram os passos seguintes: leitura e releitura, interpretação das expressões, relacionadas a prática profissional: agrupamento das semelhanças e códigos que permitissem os diferentes desafios que os recém-licenciados enfrentam na passagem da academia ao mundo da escola.

Para se preservar o anonimato, as falas dos participantes foram identificadas com a letra P de Professor, acompanhadas de uma numeração (1, 2, 3, 4, 5, 6), na ordem sequencial das entrevistas.

Dos resultados

Os entrevistados identificados pela busca ativa na instituição escolar foram licenciados em uma única instituição de ensino superior da cidade de Guarulhos. Observa-se que na maioria, dos participantes se formaram em 2017 (60,8%) (n=4). Observa-se que o período de conclusão do recém-licenciado e sua chegada à sala de aula não ultrapassou seis (6) meses quando muito.

Ao se fazer a interpretação os dados da pesquisa, fez-se a identificação dos temas mais incidentes nas falas que permitiram uma identificação de categorias, que receberam as seguintes denominações: “Os desafios da gestão de sala de aula”; “competências e habilidades técnico profissional”; “Competência *versus* realidade profissional” “Facilidades na transição profissional”.

Dos desafios profissionais

Observou-se que assumir a liderança da sala de aula, constitui um desafio para os entrevistados, com se verifica, transcrevo:

(P4) Na faculdade quando eu me formei em 2015, eu não sabia qual era o meu papel de professor dentro de uma escola. Então os desafios foram às dificuldades do novo, é o medo do novo, de não conseguir se comunicar adequadamente, hoje já se administra melhor, isso. Menos frio na barriga.

(P3) Eu me formei muito nova, eu me misturava junto com os alunos, uma resistência que tive deles para comigo. Ai vem uma professora eventual que não sabe nada. Uma menininha dar aula para gente.

(P2) Na prática como professora a gente encontra diversas situações que eram necessárias ter sido aprofundado durante a faculdade. Com a formação continuada e de HTPC(s), mais na parte de gestão de sala de aula, tem contribuído, mas ainda é muito fraco.

(P3) A gente precisa aprender a ser professor, aprender a lidar com a gestão da sala de aula. Hoje a sala de aula é muito mais gestão do que ensino e a gente não vêem isso na graduação de forma a nos dar mais suporte.

Um dos entrevistados disse outro ponto, que é a interação entre os demais membros da equipe de professores e gestores, e transcrevo:

(P1) Eu já conhecia a equipe, não foi tão difícil. Eu fiz estágio aqui, foi uma coisa que rapidamente eu consegui superar. Eu cheguei como eventual e depois tive aulas atribuídas.

Teve uma fala que acrescenta ainda, que a liderança pode ser aprendida, principalmente com o compartilhamento dos saberes experiências e vivências no cotidiano da escola, e transcrevo:

(P1) A liderança mesmo é outra coisa bem diferente que eu não nem noção, você precisa ter aquele tato de como responder para o aluno, a gente fica todo cheio de dedos, para não deixar o aluno melindrado (a). Até que ponto ele pode ser exigido? Até que ponto tem que deixar a corda mais frouxa? Ai a gente fica um pouco assustado com tudo isso, pois você precisa conquistar o aluno, ensinar e ao mesmo tempo não exigir tanto e nem você ficar refém dele.

A insegurança resultado da dificuldade da gestão da sala de aula se reflete no trabalho da equipe escolar, o que resulta na insegurança para assumir as inúmeras responsabilidades, transcrevo:

(P2) A principal dificuldade e até mesmo o desafio é em função da demanda de trabalho na sala de aula, alunos com os mais variados tipos de problemas psicológicos, sem assistência familiar, com dificuldade de aprendizagem, são enormes as tarefas para um professor em sala de aula e para um tempo de aula curto e que precisa dar conta de muitos afazeres e, sobretudo, sou um professor por Acreditação.

Das competências e habilidades

O desafio em superar as dificuldades passa a fazer parte do dia a dia do recém-licenciado é mostrar suas competências e habilidades didático-pedagógicas, é um dos desafios. Os entrevistados recém-licenciados entendem que a habilidade em está desenvolvendo procedimentos didáticos-pedagógicos é muito valorizada e em determinados momentos elas se confundem ou se misturam com a capacidade profissional e que fica demonstrada na fala a seguir:

(P5) A maior dificuldade é a questão prática, ter competência de fazer alguma atividade didático-pedagógica com os alunos. O mais difícil é lidar com o julgamento das pessoas em seu entorno. Eu nunca tinha visto isso anteriormente.

Outra questão que foi considerada pelos entrevistados se dá no sentido da preocupação se dá no desenvolvimento das habilidades após a chegada na área de atuação no quadrante escolar, somos moldados pela política e pelos gestores escolares, e que fica demonstrada a seguir:

(P3) A gente na verdade na verdade é formada pela instituição que trabalhamos você chega à escola tem que aprender a rotina da escola, aprender a metodologia da escola e quando você vai para outra escola, você precisa passar pelo mesmo aprendizado.

(P6) A minha disciplina é muito específica, que a disciplina mãe das demais disciplinas, eu penso que está aquém daquilo que deveria ter principalmente na parte de suporte, na verdade aprendemos no dia a dia da sala de aula. O que se aprende hoje, muitas vezes não serve para o dia seguinte.

Facilidades na transição do mundo do trabalho educacional

Os entrevistados consideram algumas situações que vieram para facilitar o enfrentamento ao chegarem ao exercício profissional docente e isso veio da formação acadêmica com uma boa fundamentação teórica e que fica demonstrada a seguir:

(P5) A faculdade me ajudou na parte teórica. Eu entendo que prepara a gente sim e muito bem e parte pratica fica muito a desejar e muita coisa a gente aprende é no cotidiano da sala de aula mesmo.

Aparece um fator facilitador, também quando o primeiro emprego como profissional da educação acontece na escola a que agente veio estagiar e transcrevo:

(P3) O fato de eu ter realizado o meu estagio na escola onde me encontro hoje, fez a diferença.

(P2). Os fatores que me facilitaram foram o conhecimento que tive na escola com a gestão, professores e isso foi fundamental e não tive dificuldades.

(P4) O que facilitou foi eu ter trabalhado na escola como agente de organização escolar na área administrativa e me ajudaram na parte acadêmica como professora. Isso abriu as portas e que eu entrasse para ser professora.

Formação versus realidade profissional docente

Verificou-se entre os entrevistados que a realidade dos recém-licenciados na realidade profissional docente é bem diferente da teórica recebida na formação de graduação, transcrevo:

(P2) A minha percepção é que a formação continuada precisa ir além, ser mais aprofundada, o estagio precisa ser ainda mais exigido e ficando somente na parte teórica e a teoria não conversa com a prática em muitos casos. Apresentar a prática de como o professor irá lidar no cotidiano.

É unânime entre os entrevistados atribuírem esta dissonância com a desilusão, apatia com a prática docente ou mesmo a desvalorização da formação acadêmica e com isso são levados a buscarem outras saídas de trabalho e transcrevo:

(P4) A gente se forma na faculdade e a escola depois e a secretaria da educação nos reforma novamente para sermos professores. A professora que sou hoje não é a mesma que a sai da graduação. A faculdade serviu de ponte e nada mais para eu aqui estar.

(P3). Você chega aqui com uma expectativa, cheia de vida, você aprende determinadas teorias na faculdade e aqui elas não entram de jeito nenhum, você precisa aprender a ser professor do jeito da ideologia do sistema de ensino.

Da análise

A escola pode ser definida como uma organização social orientada por objetivos socialmente definidos e que correspondem às necessidades dos grupos dominantes de para manutenção da ordem social vigente. Durante séculos a escola cumpriu sem problema esse papel fundamentando sua ação naquilo que o Charlot (2012, p. 45) define como “sociologia do consenso”, ou seja, um modelo de gestão que vê no ajustamento das pessoas às determinações sociais a melhor forma de conduzir as organizações entre elas às organizações educativas.

Foi a partir de meados do século passado que os modelos de gestão fundamentados neste tipo de sociologia passam a ser fortemente questionado, pois com o fim da segunda Guerra Mundial, segundo Silva (1999) a democracia passa a ser considerado um valor universal abrindo espaço para modelos de gestão fundamentados no que o Tardif e Lessard (2012) chamam de sociologia do conflito.

A democracia trouxe o acesso à educação como um valor universal. O reconhecido sinal de democratização de uma sociedade que ganha força na reivindicação do acesso à escola como um direito social. A partir desse momento começa a chegar à escola um perfil de aluno com o qual a escola não estava acostumada a lidar. Embora essa nova clientela chegasse à escola, porém, os dados mostram que ela não conseguia progredir ou mesmo ali permanecer o que fez com que o chamado fracasso escolar um dos grandes problemas sociais brasileiros.

A escola concebida como lugar de instrução, com professores formados apenas para ensinar viu-se envolvida em uma situação embaraçosa que foi não conseguindo dar conta dos objetivos a ela atribuídos pela sociedade, que era incluir as crianças e jovens no mundo letrado.

Enquanto o acesso era restrito o fracasso era tranquilamente entendido como um problema do aluno ou de sua família, mas com o aumento do acesso aumentou também o contingente dos fracassados e pesquisadores como Bourdieu e Passeron (1970), Hoffman (2001) Luckesi (2005) passaram a identificar nas práticas escolares as razões do fracasso das crianças na escola.

Os questionamentos à escola se multiplicaram com o avanço das tecnologias e consequente globalização da sociedade. O processo de globalização permitiu a escola ser questionado não apenas como aparelho de reprodução ideológica do estado, mas também como única instituição responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem dos jovens. Outros meios de aprendizagem mais interessantes passaram a fazer parte do cotidiano da juventude, o que coloca para professores e escola a necessidade de transformarem-se.

A sociedade globalizada assumiu alto grau de complexidade e a formação do ser humano passa a exigir a sua consideração enquanto um ser de relações, o que exige da escola que reflita sobre o próprio sentido e sobre o sentido daquilo que faz com os jovens ou para eles para assim poder enquadrar-se nas novas exigências sociais como aponta o trecho seguinte:

Para se redefinir o lado da escola e afirmar que ela tenha a veia que os alunos, os pais e a agremiação desejam, há que se labutar a sério a imagem, muito presente nos pleitos, mas não na malhada, de que é sintetizado investir na melhora da geração dos professores e dos quesitos em que eles professem sua profissão. Ou seja, é preciso colocar o preceptor e a sua atividade no centro das dedicações. Também é necessário se ter lúcido que isso só será preferência se toda a comunidade acreditar que esse é a via para melhorar a características de vida e para alçar formas mais solidárias de catalogação social (GUSTORE, 2000, p 167).

A autora coloca o professor no centro, ou seja, ele está e deve ser o foco a expressão da ação, do fazer a realidade, na vida dos alunos e compor junto com seus pares a escola.

Para Tardif (2012):

“O agir, quer dizer a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através do qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” (TARDIF, 2012, p. 29).

Esse agir requer conhecimentos diversos com linguagens muitas vezes a serem decifrados entendidos e incorporados ao fazer. A psicologia, a sociologia, a lingüística e o Direito sugerem e aconselham que a superação possa estar em buscar estratégias em outras áreas e associá-los para responder ao processo de educação.

A política, as mudanças de padrões sociais e as condições econômicas têm influenciado os objetivos da escola e ampliado as suas tarefas. Entretanto os meios de comunicação são os que mais desafiam os objetivos e as normas de convívio escolar, assim como impõem aos professores que se apoderem de procedimentos e integre-os à sua prática.

A escola como espaço físico é cenário de agirem intencional e formal da instrução e da formação do aluno, deve ser efetivamente um lugar de relações de direito. Os deveres do Estado somam-se ao dever dos professores e de seus administradores na medida em que fazem parte e falam de um sistema de educação.

Entretanto se apresenta também como tarefa contribuir com as famílias para que ampliem sua representação de matricular seus filhos por força da lei. Para Charlot (2012) escreve que a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática.

Na fala de um dos entrevistados compreende-se que a escola e seu conjunto de salas de aula são uma possibilidade de educação de forma mais ampla, incluindo aí segurança, alimentação, higiene e saúde. Com isso parece se ter um processo de transformação contínuo, que se dá do perene ao transitório e possibilitando talvez todas as angústias para a psique que tal situação demanda.

Para Tardif e Lessard (2012):

(...) a escola desde sua eclosão tem se dedicado a pescar finalidades básicas bastante ansiosas: difundir as luzes bonança a alfabetização, promover uma nova moral social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das distinções trabalhadoras, formar pessoas equilibradas, etc. Essas finalidades são relativamente claras, apesar de discutíveis; contudo, os meios concretos para atingi-las são sobremodo diversificados e variáveis; além disso são entregues aos juízos dos professores, que tem interpretar grandes fins em utilidade de situações completas e agir com métodos limitados, sem nunca jurisdição verificar se os fins foram atingidos (TARDIF e LESSARD, 2012, p. 77).

A organização familiar foi mudando na medida em que as necessidades econômicas e valores foram sendo incorporados, trazendo diretamente para o interior da escola a materialidade da ação formadora do ser humano e os professores que compõem a escola tem no seu cotidiano o chamado de interagir e ensinar com estas variáveis sociais.

Para IBGE (2017):

“As famílias brasileiras vêm mudando em uma série de figuras devido, principalmente, as modificações culturais ocorridas nos estertores décadas no mundo industrializado, o que resultou em novos tipos de arranjos, fato este que vale estudos específicos. Entretanto, pode-se mencionar que as disposições mais proeminentes observadas, a compartilhar de dados de averiguações domiciliares, são, sem cisma, a reduções da dimensão da família devido ao seguimento de redução da produtividade e ao crescimento do número de famílias chefiadas por barregãs. Esta última decorrente do bilhete maciço de mulheres no comércio de trabalho e da extensão da esperança de vida à apontar das mulheres” (BRASIL, 2017).

A partir dos aspectos culturais e econômicos das últimas décadas, as escolas estão às voltas com o dilema familiar de que as responsabilidades das famílias não estarem presentes na orientação ou na conversa que leva a construção de valores pessoais de referência, de que é preciso ouvir ou falar. E de acordo com o entendimento dos entrevistados o conceito-chave para o entendimento se tem a transformação social na era da “modernidade líquida” (BAUMAN 2005, p.39).

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade da identidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (BAUMAN, 2005).

Ensinar crianças que vivem na condição de alta vulnerabilidade familiar e social é tarefa que demanda mudança no perfil do professor e da escola. Implica em formar profissionais que saibam despertar o valor da escuta e a importância do falar. Será importante o argumento conciliador.

Os problemas sociais entram na escola e com grande chance se incorporam ao cotidiano, somando-se as condições de trabalho dos professores, e resultam em agravamento da descontinuidade do processo educacional. É um retrato da vida na contemporaneidade (BAUMAN, 2007).

Neste sentido, as demandas colocadas para escola suplantam os meros limites de uma visão de escola como mero lugar de instrução e da transmissão simplista de conteúdos e a transforma em espaço de formação geral, como se vê a seguir.

Para Charlot (2012):

“A escola deixou de ser sobremaneira um lugar de preparo e conteúdos e avançou a ser um parte de formação geral, portanto os problemas sociais implicam na maioria das viravoltas em problemas escolares e os prelecionadores não estão preparados pra defrontar essa nova realidade” (CHARLOT, 2012, p. 62).

Tal situação evidencia a complexidade do trabalho do professor e a percepção do trabalho do professor como a atividade complexa e que envolve um esforço no sentido de formar profissionais capazes de dar conta das novas demandas colocada para aqueles que atuam neste campo. As escolas e as salas de aulas são espaços de grandes diversidades.

Os problemas sociais, escolares e familiares trazem a obrigatoriedade e também seus interesses, seus medos e suas inquietações. A concepção do professor e a garantia do direito de todos, resulta em criar vínculos e potencializar os mecanismos que possam despertar o interesse à aprendizagem. A lei reconhece e regula a necessidade de formação continuada, para os profissionais que já atuam nesta área.

Todos os dias se têm notícia de que os professores estão enfrentando uma batalha cotidiana. Remete a buscar reconhecer quais os comportamentos, atitudes, valores, direitos e deveres estão se confundindo ou mesmo sendo foco de desculpa para tornar a escola um campo fértil para desanimar.

Assim pode ser interpretada a fala de um dos entrevistados. Incoerente com os princípios e fins da educação; sugerem urgência para aprofundar o estudo da legislação educacional as formas de abordagens com adolescentes. À medida que nos deparamos com as incertezas e a insegurança.

Para Bauman (2005):

Em um mundo de individuação em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, essas duas modalidades coabitam, mesmo que localizadas em diferentes níveis de consciência (BAUMAN 2005, p. 38).

Entretanto, a formação ofertada pelo Sistema de ensino, parece ser formações para “programar” e vem de encontro com a fala de um dos entrevistados, a sua ideia de política educacional, assim o termo formação continuada está restrito a ações pontuais e ideológicas. Isso se verifica na fala de um dos entrevistados. E em muitos casos, demonstram ser uma atitude para cumprir uma norma jurídica e nada mais.

No entendimento de um dos entrevistados o professor iniciante, ou até mesmo, o professor do primeiro emprego parece ser um passo desafiador que segue o profissional nos primeiros anos do seu exercício profissional. Parece necessitar de um aprender, que talvez a sua formação inicial tenha sido deficitária. Para isso ele/a tenha a necessidade, de ser apoiado, aceito e ter o respeito pela equipe são fatores muito evidentes no processo de adaptação ao desempenho profissional.

Experiência esta ou até mesmo pode-se chamar de mudança de posição no trabalho docente podem ser considerados como desafiadores, e pode se identificado na fala de um dos entrevistados, pois, a todo o momento nascem novas demandas de atitudes e capacidades.

Parece que precisa ser compreendido do ponto de vista da razão, como a figura do professor irá enfrentar esta situação que poderá ser como uma ameaça, a depender do seu ponto de vista ou mesmo um desafio.

Para o professor recém-formado ou até mesmo recém ingressado à sala de aula, a insegurança e receio diante das inúmeras dificuldades é um “desafio” como se depreende em uma das falas dos entrevistados; que se inicia com o processo de admissão via concurso público, pois, é o momento em que o candidato passa a ter contado com a literatura e ao mesmo tempo permanece com a sua adaptação ao serviço profissional docente.

Para Josso (2007):

Os lugares de formação sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento de competências sociais ou até mesmo para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação referem-se às problemáticas de posicionamentos de suas vidas e de sua ação nas sociedades em plena mutação, assim como a problemática de compreensão da natureza dessas mutações (JOSSO, 2007, p. 105).

De acordo com o extrato de texto o desafio pode ser compreendido como uma provocação para que o indivíduo suplante uma situação ou evento estressante. Envolvendo a possibilidade de transformar essa situação em crescimento, desenvolvimento ou até mesmo uma conquista.

Ao adentrar para o interior da sala de aula, os professores e sobre tudo os recém-licenciados se deparam com situações em muitos casos estressantes e que se depreende da fala de um dos entrevistados e que pode ser resultado em muitos dos casos da falta de ligação entre o que se aprende na formação inicial e o que verdadeiramente encontram na prática nas instituições escolares.

A passagem da condição de estudante à prática profissional pode provocar estresse a professores considerados “novatos” pelo fato de não estarem bem preparados para lidarem com certos conflitos, que podem ser descritos como um “choque de realidade”, sendo a fala de um dos entrevistados.

Ocorre quando o recém-licenciado não consegue colocar em desenvolvimento todo o seu conhecimento teórico adquirido no curso da sua formação inicial a prática do cotidiano e diante dos desafios que a sala de aula exige para determinadas situações e temas ali ensinados.

A gestão da sala de aula como até aqui demonstrada, requer assumir uma liderança e desempenhar um papel e que em muitos casos o professor não está preparado ou até mesmo não tem a sua própria convicção moral bem construída. De acordo com a fala de um dos entrevistados, isso posto afeta a matéria prima do professor a criatividade ou até mesmo a didática. Não estabelecendo talvez, uma boa comunicação na sala de aula e até mesmo com o assunto.

A inserção do professor parece ser um desafio a ser alcançado. Para que ele possa enfrentar a si mesmo/a o desconhecido e se familiarizar com as novas realidades de forma a avançar e sem se ferir a si mesmo/a e a suas próprias convicções. Os depoimentos dos entrevistados mostram a insegurança e muitos professores declaram pouco preparados para enfrentar essa realidade. Talvez, não tenha a compreensão o bastante para habilidades necessárias.

Desta maneira e de acordo com o depoimento de um dos entrevistados pode – se depreender que o começo profissional da vida de um professor em sala de aula é muito desafiador. Podendo ser marcada por muitas dificuldades e tendo que combater o preconceito, a pouca experiência e a falta de liderança, e, até mesmo o pouco domínio das habilidades técnicas necessárias e sem o devido e qualificado apoio da estrutura das escolas na atualidade. E também, a convivência do acelerado processo formativo.

Com isso parece gerar ansiedade, como disse um dos entrevistados e, ao mesmo tempo essa situação estimula os novatos ou recém-chegados ou mesmo aos mais experientes a buscarem novos conhecimentos técnico-científicos e a se desenvolverem um bom trabalho como gestores da sala de aula, na busca de espaço, respeito, superação e servindo como fatores motivacionais para a sua afirmação profissional.

A gestão da sala de aula parece ser mesmo um mundo desafiador, como se demonstra. De acordo com a fala de um dos entrevistados o professor precisa tomar muito cuidado para responder certas perguntas dos seus alunos. Surge o medo e a insegurança e atrelado a pouco alargamento cultural dos alunos, de suas famílias e de si mesmo.

Até que ponto deve ir com determinado assunto? Se a resposta seja de muitas dúvidas, o recuo deverá ser o caminhado. Consequentemente o ato educativo não acontece. A insegurança parece ser um fator que precisa ser mais bem investigado na educação. Parece estar assumindo temas, muito deles, sem o devido arcabouço teórico bem sustentado.

Cada vez mais, o desafio em superar as dificuldades passa a fazer parte da cesta básica da vida cotidiana do professor e mostrar competências e habilidades técnicas parece ser um deles. Os professores precisam compreender isso e rápido. O tempo urge.

Considerações finais

A pesquisa mostra que existe um descompasso se é que se pode dizer isso, entre a formação acadêmica para a formação dos licenciados e suas expectativas e realidades no mundo do trabalho em suas respectivas escolas. A pesquisa mostra que as dificuldades que os recém-licenciados enfrentam estão muito mais relacionadas com a sua realidade em que se depara ao chegarem à escola e consequentemente à sala de aula do que a instituição pela qual se deu a sua formação inicial.

Os meandros deste estudo mostram os desafios que ainda precisam ser enfrentados, como as competências e habilidades técnicas do exercício didático pedagógico para o desenvolvimento da sua atividade em sala de aula. Os recém-licenciados parecem que estão sendo colocados ao desafio de ir buscar maneiras e formas de como fazer esta transição.

Ao mesmo tempo em que essas situações são superadas através das competências e habilidades e de um saber como bem declara a literatura educacional associados aos saberes do desenvolvimento à experiência prática. Desta forma cada um/a constrói o seu professor interno através de uma matriz pedagógica, com espaço, imagem e respeito.

O mundo do trabalho escolar para os recém-licenciados parece representar uma situação estresse, como foi observado nas entrevistas. Ao mesmo tempo em que estes permanecem apreensivos para iniciar suas atividades profissionais, sentem medo, insegurança daquilo que não tem conhecimento.

Alguma saída como apresenta a pesquisa, podem atuar como facilitadores no processo de transição entre a formação acadêmica e a prática profissional, além de um exitoso embasamento teórico, a realização de estágios extracurriculares, estímulo das instituições de formação de professores a ampliação educativo.

A pesquisa mostra uma realidade bem diferentes daquelas competências em que os graduados recebem na sua formação inicial e aquelas competências exigidas no exercício profissional. Pode ser destaca a resolução 2, de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que vem no momento de fazer a reformulação acadêmica, não só em relação à revisão de conteúdos, mas a de reconstruir estratégias de integração dos seus futuros estudantes ao mundo do trabalho escolar e com isso antecipando o que irá ser por eles vivenciados e como deverá agir diante delas.

O documento parece ter sido pensado numa transição que se integra para o trabalho docente habilidades e competências teórico-práticas, ações e valores éticos, e ao mesmo tempo em que determina conhecimentos gerais e específicos para os futuros e atuais licenciando.

A nova geração de cidadãos exige não só fortalecer as habilidades acadêmicas, mas, além disso, curiosidades, imaginação, empatia, empreendedorismo e com escolas capazes de ajudar a compreender o uso eficaz da tecnologia, a carreira e subsidiar os professores a trazerem a educação para a vida.

Situações inesperadas sempre surgiram no exercício profissional docente e que exigirão posicionamentos e tomadas de decisões e que poderá ser muito útil na vida de outros seres humanos. O começo é a metade de tudo. Na formação de professor não é diferente. É preciso estar em constante aprendizado e como desenvolver as competências e habilidades na qualificação cotidiana profissional.

Não se tem uma receita pronta. A transição pode ser bem mais prazerosa gratificante e até mesmo provocativa se for estimulada sempre o seu professor interno a desafiar os seus próprios limites de sua formação profissional. Espera-se que este estudo venha contribuir e ampliar as reflexões tão necessárias para enfrentar esses desafios do primeiro emprego na educação ou até mesmo o recém-licenciado. Novas estratégias precisam ser enfrentadas de ensino e de práticas.

Referências

- BRASIL. **IGBE**: Rio de Janeiro, 2017.
- BRASIL. **Resolução 2 - CNE**: Brasília, MEC, 2019.
- BRASIL. **Resolução 2 – CNE**: Brasília, MEC, 2020.
- BRASIL. **Lei Federal 13. 451**: Brasília, MEC, 2017.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **Mal líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOURDIEU, P; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, B. **A Relação com o Saber**. Porto Alegre: Artemed, 2012.
- CANZONIERI, M. **Metodologia Científica**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GUSTORF, G. **Professores Para Que?** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JOSSO, M. C. **A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades**. São Paulo: Loyola, 2007.
- TARDIF, M. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2012.
- Enviado em 30/04/2020
- Avaliado em 15/06/2020

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: INTEGRAÇÃO ENTRE ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO

Rafael Lopes de Sousa⁵³

Felipe Prospero⁵⁴

Resumo

Neste artigo buscamos discutir alguns dos aspectos formadores da educação patrimonial enquanto processo de estruturação e apresentar seus aspectos interdisciplinares de elaboração. O patrimônio histórico consiste no ponto de partida para a discussão, pois será a partir do entendimento do conceito que conseguiremos trabalhar as questões como pertencimento, valorização e proteção. A educação é apresentada com suas mudanças atuais, com a quebra dos paradigmas da educação tradicional que não cabe mais em um contexto globalizado como o presente. Tratamos o conceito de educação patrimonial como um processo contínuo de formação e não apenas uma etapa a cumprir dentro da arqueologia preventiva. A discussão realizada neste artigo busca encaminhar a questão da interdisciplinaridade dentro das ciências humanas, aliando assim, assuntos pertinentes a Educação em seus aspectos mais amplos, com a proposta de proteção do patrimônio histórico e cultural com a utilização da arqueologia como suporte metodológico para a criação de uma consciência de valorização do patrimônio material e imaterial.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Patrimônio Histórico Cultural, Preservação, Interdisciplinaridade.

Abstract

In this article we seek to discuss some of the formative aspects of heritage education as a structuring process and to present its interdisciplinary aspects of elaboration. Historical heritage is the starting point for the discussion, because it will be from understanding the concept that we will be able to work on issues such as belonging, appreciation and protection. Education is presented with its current changes, with the breaking of traditional education paradigms that no longer fits in a globalized context like the present. We treat the concept of heritage education as an ongoing process of formation and not just a stage within preventive archeology. The discussion conducted in this article seeks to address the issue of interdisciplinarity within the human sciences, thus combining issues relevant to education in its broadest aspects, with the proposal of protecting historical and cultural heritage with the use of archeology as a methodological support for the creation of an awareness of appreciation of material and immaterial heritage.

Keywords: Heritage Education, Historical Cultural Heritage, Preservation, Interdisciplinarity.

Introdução

O presente artigo busca apresentar uma breve discussão sobre a formação de programas de educação patrimonial (PEP), assim, estabelecer um processo de formação e tomada de consciência por parte de um grupo alvo transformando estes, de passivos expectadores em agentes de preservação do patrimônio histórico, cultural e arqueológico.

⁵³ Doutor em História Social na UNICAMP. Professor do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas UNISA – Universidade de Santo Amaro-SP.

⁵⁴ Arqueólogo e Educador Patrimonial em projetos de consultoria em Arqueologia e Patrimônio.

O papel da educação na organização de redes de relações, pessoas, lugares e objetos, contribuem para uma melhor integração entre as áreas do conhecimento, assim, trazendo à luz os bens culturais materiais ou imateriais, evidenciando a diversidade cultural da relação entre pessoas e objetos.

Para tanto, serão apresentados alguns pontos iniciais sobre as principais definições dos PEPs, sua relação com o conceito de patrimônio material e imaterial. As determinações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam a prática pedagógica dos docentes nos anos escolares iniciais.

As relações entre diversas áreas de conhecimento que podem vir a contribuir na construção dos projetos, como Arqueologia, Arquitetura, Turismo, Educação, etc., esses aportes são ricos e contribuem para um fim interdisciplinar e comum, a formação de agentes protetores do patrimônio.

Patrimônio Cultural: definições básicas

A definição de Patrimônio⁵⁵, em uma tradução direta do latim significa aquilo que foi recebido do pai, passada como herança direta dentro da família. Contudo, não se consegue definir o que é patrimônio de forma isolada, assim, o patrimônio tem relação direta a alguma coisa.

O conceito de patrimônio pode ser ampliado e abarcaria a vida, o corpo, a linguagem, as produções materiais e imateriais (arquitetura, artesanato, música, literatura, etc.). Essas produções humanas caberiam nas definições ampliadas sobre patrimônio.

Conforme aponta Eduardo Gerales “vale ressaltar que certas expressões do patrimônio são apresentadas de forma subdividida em categorias que correspondem a determinadas áreas do conhecimento científico” (GERALDES, 2004, p. 2), o patrimônio cultural, o paisagístico e o arqueológico compõe essa subdivisão.

Seguindo a ideia e buscando atualizar o conceito, sem perder a abrangência e profundidade, coloca-se a necessidade de estabelecer uma convergência destas subcategorias mencionadas com o sentido de enfatizar a formação do patrimônio, enquanto um processo que tem como referencia o ambiente como um todo.

O arqueólogo francês Hugues Michet de Varine-Bohan, propõe que o patrimônio cultural seja dividido em três categorias distintas:

O ambiental, que compreende os elementos pertencentes à natureza, recursos naturais e ao meio ambiente; o conhecimento, compreendendo as técnicas, o saber fazer que permite a sobrevivência humana em seu meio ambiente, incluindo-se os costumes e crenças; os bens culturais, constituído pelas coisas, artefatos e tudo que resulta da utilização do patrimônio ambiental por meio do conhecimento e do saber fazer (Varine-Bohan apud Gerales, 2004, p. 2)

Essa separação das categorias apresenta uma visão não estática do patrimônio, proporcionando um trabalho interdisciplinar de diversas áreas de conhecimento.

Após essa breve discussão sobre os conceitos mais elementares da educação patrimonial, apresentaremos um quadro resumido, buscando esclarecer a compreensão da realidade social como essencialmente multicultural.

⁵⁵ Do latim: *patrimonium*

Trataremos da percepção dos múltiplos sentidos atribuídos ao patrimônio cultural por cada grupo que compõe a sociedade, levando em conta, não somente o valor “em si” do bem, mas fundamentalmente o seu valor referencial para os agentes em formação.

No Brasil, a própria Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 216-A, lança uma luz sobre o patrimônio cultural e promove:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de fazer, criar e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Constituição Federal, 1988)

No caso brasileiro, um país formado por diversas matrizes culturais, como demonstra Darcy Ribeiro em sua obra⁵⁶, a preservação do patrimônio cultural nacional engloba toda a produção material e imaterial criadas no Brasil a partir da colonização europeia.

Para tanto, se faz necessário discutir a importância da preservação e proteção do patrimônio cultural, que tem sua principal fonte provedora nas manifestações da cultura⁵⁷ e na memória de determinado povo, esses são os fatores que dão coesão e promovem a identidade de uma nação. O patrimônio cultural histórico e artístico se materializa, tornando visível o sentimento que é evocado pela memória e cultura, assim permitindo a construção de identidades coletivas que fortalecem a união de origens comuns.

A melhoria da qualidade de vida está intrinsecamente ligada à preservação do patrimônio cultural, promovendo o aumento da qualidade de vida em comunidade e está ligado ao seu próprio bem-estar que garante o exercício da cidadania e da memória.

Assim, seguindo a discussão, “a preservação de marcos e elementos imateriais dessa herança do passado fortalece o senso de pertencimento” (HORTA, 2012, p. 15) e o conhecimento das origens se torna algo muito maior, promove um estado de bem-estar no âmbito social e preserva a continuidade da comunidade.

Essa continuidade pode ser observada, por exemplo, em comunidades quilombolas ou em terras indígenas, onde os habitantes dessas sociedades mantêm algumas tradições como a religião, a língua e os modos de fazer.

A pergunta que deverá ser respondida nesse processo de tomada de consciência, para o patrimônio e a educação patrimonial, será o que preservar para promover um elo das origens comuns e apresentando isso as gerações futuras.

⁵⁶ RIBEIRO, Darcy, O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. P. 29-41.

⁵⁷ A ciência antropologia apresenta algumas definições sobre o que é cultura (palavra de origem latina, derivada do verbo *colere* - cultivar em latim). Para os propósitos deste artigo, vamos adotar o conceito de cultura apresentado como – as manifestações e a produção material de um povo. (GOMES, 2012. P.33-34).

Apresentamos alguns pontos que servirão para nortear a discussão sobre a preservação, como as variadas e diversificadas formas de criação humana e de potencialidades naturais, no sentido de evitar a “discriminação monumental” (HORTA, 2012, p. 15).

O processo de preservação deve partir dos próprios envolvidos com bem a ser preservado, atingindo assim um status de bem comum de que todos os agentes culturais possam usufruir.

Educação patrimonial: entre a tradição e a transformação

A educação formal é introduzida no Brasil em 1549 pelos jesuítas que em sua gênese contemplou a catequização dos índios, e a organização escolar no Brasil Colônia está, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.

Em 1599 a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus foram publicados e concentravam sua programação nos elementos da cultura européia, evidenciando desta forma um desinteresse em instruir o indígena; os jesuítas passaram a concentrar pessoal e esforços nos filhos de colonos, os futuros sacerdotes, em detrimento dos leigos (RIBEIRO, 2003, p. 22).

Esta configuração que favoreceu a elite brasileira perdura até fins do século XX. Nesse período os livros didáticos utilizados nas escolas apresentavam a história como uma ciência unilinear. O plano de trabalho da escola definia o escopo do conteúdo a ser ministrado e retratava, sobretudo, as lutas de classes ou tomadas de poder.

A chamada escola tradicional estava presente, no contexto escolar de modo muito hegemônico até fins do século XIX. No contexto tradicional da educação, o professor representava uma figura de autoridade máxima. A memorização e repetição dos conteúdos, de forma impositiva, eram as formas de apresentação dos conteúdos sem a mínima relação com o cotidiano dos discentes (SILVA, 2012, p. 2).

A educação transformadora, seguindo a ótica de Paulo Freire, carrega o caráter libertador que preza pela busca da condição de sujeito autônomo e tem como características a contradição, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado (MAGALHÃES, 2009, p.2).

Assim, em 1983, quando ocorreu o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, foi introduzido no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra (HORTA et al., 1999), que o termo ‘educação patrimonial’ passou a integrar nosso vocabulário.

Essa nova abordagem, traz à tona novas perspectivas para o ensino e aplicação de atividades ligadas ao patrimônio material e imaterial em sala de aula como fora dela. Levando novas perspectivas e as formas de se aprender transitando entre as diversas possibilidades de aprendizado intra e extra-ambiente escolar.

Em 1990 no Brasil, ocorreu uma mudança de paradigma com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/1996), que direciona o foco do ensino para a aprendizagem, pautando-se na filosofia do direito de aprender (SÃO PAULO, 2008, p. 9). Trata-se de uma tentativa de melhoria na educação brasileira.

Alguns pontos importantes sobre a Educação Patrimonial devem ser levados em conta, pois, constitui um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações.

Essas manifestações do patrimônio cultural podem ser classificadas, por exemplo, como sítios arqueológicos, monumentos pré-históricos e históricos, sedes de fazenda, locais de fabricação, terreiros, locais sagrados e templos religiosos.

Estes locais, quando trabalhados de forma interdisciplinar ou multidisciplinar podem gerar novas formas de interpretação das informações, além do entendimento sobre as formas de utilização e ressignificação desses espaços.

Conforme apresentado na obra Guia básico de educação Patrimonial, “consiste em um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio cultural, como instrumento de afirmação da cidadania” (HORTA, 2009, p. 6), criando laços de pertencimento entre o patrimônio e os agentes locais. Por intermédio da educação a comunidade adquire a compreensão e esta propiciará a apreciação, e conseqüentemente, a proteção.

A educação patrimonial é um tema em voga na atualidade, devido, em grande parte pela extroversão do conhecimento científico e a corrente teórica da arqueologia pública⁵⁸. Independentemente da atuação da escola, a sociedade vem desenvolvendo uma concepção própria de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramentas.

O historiador Leandro H. Magalhães faz uma referência à prática acadêmica e profissional em estudos com um foco e reflexão sobre patrimônio, indicando alguns pontos importantes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse documento, PCN de História, elaborado pelo ministério da educação e cultura, norteia as práticas pedagógicas dos professores de História, apresentando claras referências ao estudo do patrimônio histórico cultural:

[...] no Brasil, os grupos dominantes promoveram seu próprio patrimônio, desprezando ou anulando a importância dos grupos subalternos, percebe-se quanto é necessária uma abordagem que debata como se constituiu o patrimônio cultural nacional e que ressalte a importância desse patrimônio para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações [...] (PCN História, 1998, vol. 2)

Entendemos que a criação de uma ideia de preservação patrimonial, deve ser construída a partir dos primeiros anos escolares, demonstrando a importância do processo de formação de consciência e participação. Não ficando a cargo apenas de projetos que envolvam a arqueologia pública.

Os resultados da prática de educação patrimonial seriam “a inserção desta discussão nos planos diretores e a criação de leis de patrimônio em diversos municípios brasileiros, além de uma atuação destes profissionais junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (MAGALHÃES; BRANCO; ZANON, 2007, p. 2).

O IPHAN estabelece que a educação patrimonial seja um componente essencial e permanente da educação nacional, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de processos educativos de caráter formal e não formal.

⁵⁸ Entende a Arqueologia Pública como uma vasta área do campo arqueológico voltada para a reflexão e atuação sobre os aspectos políticos da disciplina com as mais diversas comunidades. (CARVALHO; MENEZES, 2013, p. 3).

Conforme estabelecido pelo IPHAN, as normas norteadoras para a realização de Programas de Educação Patrimonial, dentro dos trabalhos arqueológicos estão presentes em diversas obras publicadas do órgão como, por exemplo, o livro Normas e Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico (2010) e da Instrução Normativa nº 001/2015⁵⁹

Não cabe apenas em projetos de arqueologia preventiva, a execução da educação patrimonial como parte integrante das medidas mitigadoras durante os projetos de pesquisa. Assim, da mesma forma, a extroversão do conhecimento produzido com os estudos realizados sob a ótica da Arqueologia Pública.

A educação patrimonial transformadora, que pressupõe alguns princípios, como a necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional.

Apresenta-se como libertadora ao permitir uma coexistência que pode ser conflituosa ou não, de diversas formas manifestações que podem superar o que, em uma visão mais tradicional, denomina-se patrimônio.

O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio; O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades; Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local. (MAGALHÃES, 2009, p. 51)

O conhecimento de uma realidade ocorre por um fragmento que não é neutro, sendo assim, é preciso problematizar a sua sobrevivência e a educação patrimonial deve trabalhar no sentido de refletir sobre o conhecimento que todo patrimônio é suporte, assim como contestar e contextualizar sua autoridade narrativa (DEMARCHI, 2016, p. 278)

O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE-USP) mantém um programa permanente no Engenho dos Erasmos⁶⁰, localizado em Santos litoral do estado de São Paulo, que atende grupos e escolas visitantes.

As atividades desenvolvidas no engenho, com alunos da rede pública de Santos produziram uma filmagem que foi roteirizada pelos próprios alunos participantes do projeto 'Redescobrimo o Engenho dos Erasmos'. Nesse programa, com a mediação dos educadores, os alunos recriaram o cotidiano do engenho, com base em pesquisas em documentos históricos, utilização de técnicas de filmagem e outros recursos pedagógicos.

Ao considerar as potencialidades e a riqueza de certo objeto material ou imaterial, devemos criar uma consciência e a valorização desse objeto pelo observador envolvido no processo (CARVALHO; LUINDIA; AGUIAR, 2010, p. 70).

Segundo o Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN (2009), a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, conduzindo o mesmo, à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

⁵⁹ Instrução Normativa Nº 001 de 25 de março de 2015.

⁶⁰ O Engenho de São Jorge dos Erasmos foi o primeiro engenho de cana construído no Brasil, em 1532.

Partindo desse pressuposto, é possível a articulação de diversas áreas do conhecimento em um projeto, que pautado na interdisciplinaridade enquanto metodologia poderia congrega no eixo das ciências humanas: História, Arqueologia, Geografia e produzir uma troca de conhecimentos formando parcerias para a valorização e proteção desses bens culturais.

Discutindo Patrimônio Cultural Na Sala de Aula

A utilização de novas metodologias de ensino tende a ser cada vez mais dinâmica e liberta de modelos pré-formatados e dos livros didáticos, a Educação Patrimonial, nesse sentido, pode ser vista como um projeto a ser inserido na escola, auxiliando a ampliar a noção de mundo e de como nos relacionamos com ele.

A Arqueologia é um conceito recente que inclui diversas ciências sociais, sem limites cronológicos e, estuda as sociedades humanas por meio de sua cultura material e imaterial, buscando inferir as relações sociais e as transformações na sociedade (FUNARI, 2010, p. 15).

Os arqueólogos são pesquisadores, com formação primária de diversas áreas das ciências humanas e biológicas, que dedicam seus estudos em identificar, estudar e pesquisar os objetos produzidos por ações humanas em sociedades pretéritas. Essas pesquisas arqueológicas contribuem para a compreensão da estrutura sociocultural das sociedades primitivas, históricas e também, buscam compreender o processo de evolução e transformação dos grupos sociais.

Aplicado por metodologia específica cujo objetivo é aproximar o conhecimento produzido pela arqueologia ao público em geral, fazendo uso do maior número de ferramentas possíveis, apresentaremos alguns modelos para a construção do conhecimento.

A investigação arqueológica contemporânea inclui nas ações de socialização as expressões materiais da cultura, o patrimônio imaterial e outros tipos de patrimônio, favorecendo a comunicação e a interação entre os grupos e comunidades.

A educação patrimonial e a disciplina de História podem utilizar edifícios e centros históricos os sítios arqueológicos e paisagísticos podem refletir maior parte da História do Brasil e do mundo. Os objetos e monumentos do passado são a evidência concreta da comunidade e da mudança dos processos culturais (BIESEK, 2004, p. 26).

O trabalho da Educação Patrimonial ocorre com o contato direto, partindo da experiência com algumas manifestações culturais em seus múltiplos sentidos, significados e aspectos.

Para tanto, se faz necessário algumas escolhas como quais os materiais que serão utilizados, faixa etária do grupo participante, objetivos específicos da atividade.

Utilizaremos a metodologia de descrição para a identificação de determinado objeto-alvo, como um paralelo do trabalho arqueológico realizado para a identificação de vestígios materiais.

A partir da aplicação da atividade com a descoberta do artefato arqueológico pela criança, promove a reconstrução e reorganização da experiência interpretativa fixando a atenção dela por mais tempo. Nossa proposta é contribuir com a criação de um roteiro de orientação para os debates e estudos do assunto, para a abertura de novos caminhos para trabalhar e descobrir os significados que se escondem atrás da expressão patrimônio cultural brasileiro.

A partir de objetos comuns, produzidos para uma utilização cotidiana, procedemos para a identificação desses objetos levando em consideração algumas informações a respeito e anotando em uma folha a descrição dos aspectos físicos, como o tamanho; formato; cor; peso; matéria prima empregada; possui ornamentos; estado de conservação atual. Essas seriam as informações primárias sobre o objeto em estudo.

O processo construtivo, perguntando onde foi feito, buscando assim uma indicação do fabricante; quem participou do processo de construção, trata-se de um objeto de produção industrial ou artesanal; que partes compõem o objeto, uma descrição física mais detalhada.

A função consiste em buscar o entendimento sobre quando, como, onde e por que esse objeto era utilizado, quais os contextos: utilitário de uso cotidiano era um objeto sagrado, os detentores eram de qual classe social, etc.; Assim, com perguntas simples, podemos entender o contexto histórico, político e social daquele grupo que utilizou o objeto.

Qual o seu uso e as suas transformações durante os anos, lembrando que estamos trabalhando com um material que pode ter sofrido algumas alterações de formato conforme o passar dos anos. O ser humano, em sua evolução natural, modificou e adaptou suas produções e ferramentas buscando atingir em cada passo evolutivo uma versão melhor e mais funcional de suas ferramentas.

Os significados atuais, não sendo incomuns, alguns locais ou objetos sofrerem uma ressignificação com o passar do tempo. Assim, produtos criados pelo homem e utilizados por muito tempo caem no desuso e após, alguns anos quase esquecido, pode reaparecer como uma nova versão e passar a ser utilizado novamente.

A ideia de valor, não carrega em si o valor econômico, mas um valor ligado à cultura que pode variar em determinadas regiões ou países.

Considerações finais

A partir do conhecimento do que é patrimônio histórico cultural, entendendo sua importância e participação em determinados grupos, cria-se uma ligação com o lugar em que vivemos. Acreditamos que a valorização de determinados bens culturais é importante dentro do processo de formação de consciência sobre o patrimônio.

Com o objetivo de discutir a questão de formação educacional em projetos interdisciplinares, conseguimos a partir de projetos concebidos para a formação contínua, utilizando de metodologias de disciplinas pertencentes às Ciências Humanas, fomentar a importância dessas práticas.

Os parâmetros curriculares nacionais propõem a utilização da educação patrimonial, tomada de conhecimento e preservação do patrimônio cultural, em todos os níveis da educação básica.

A arqueologia, enquanto ciência interdisciplinar por formação contribui com seus métodos de investigação e análise, para a formação desse conhecimento. Trás a tona um novo fôlego que os projetos devem tomar para não se tornarem apenas uma atividade lúdica.

Em nossa visão, quando o agente social, elemento chave para a formação de consciência de preservação, se insere e aquilo que ele entende como patrimônio é mais o que o que foi deixado pelo pai, terá a certeza que um novo olhar mais cuidadoso e responsável fará a diferença no processo de formação.

Referências

- BASTOS, R; SOUZA, M. C; GALLO, H. **Normas e Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico**. 3ª edição. SR IPHAN - SP, São Paulo, 2010.
- BIESEK, A. S. Turismo e interpretação do patrimônio cultural: São Miguel das Missões - Rio Grande do Sul - Brasil. **Tese de Doutorado**, Universidade de Caxias do Sul. 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo, Saraiva, 2004.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª edição. Brasília, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/nº 9394/1996**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- CARVALHO, S. M. S; LUINDIA, L. E. A; AGUIAR, L. P. P. o Desafio da educação patrimonial arqueológica como base para uma consciência cultural e turística. **Revista Eletrônica Aboré**, ed. 5 dezembro, 2010.
- DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, n.22, p.267-291, jul./dez. 2016.
- FUNARI, P. P. A. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2010.
- GERALDES, Eduardo. Patrimônio ambiental urbano: atualizando o conceito para um turismo urbano possível. **Revista Unibero de Turismo e Hotelaria**, São Paulo, Maio, 2004.
- GOMES, M. P. **Antropologia**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- HORTA, M de L. P. **Guia básico de educação patrimonial**. 4 ed. Brasília: IPHAN, 2009.
- _____. **Manual diretrizes para a educação patrimonial**. Belo Horizonte: IEPHA-MG, 2012.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Instrução Normativa Nº 001, de 25 de março de 2015**. Brasília – DF, 2015.
- MAGALHÃES, L. H. Educação patrimonial: uma análise conceitual. **In: II Encontro Cidades Novas – a construção de políticas patrimoniais: mostra de ações preservacionistas de Londrina, região Norte do Paraná e Sul do País**, 2009, Londrina. p. 17. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/semana_educacao/1/completos/05.pdf>. Acesso em 5 jun 2015.
- MAGALHÃES, L. H; BRANCO, P. M. C; ZANON, E. Educação patrimonial: perspectivas teóricas e práticas. **In: I Encontro de extensão da UNIFIL**, 2007, p.3. Disponível em: <<http://web.unifil.br/docs/extensao/27%20-%20Educacao%20Patrimonial%20Perspectivas%20Teoricas%20e%20Praticas.pdf>>. Acesso em: 5 jun 2015.
- NORMAS e gerenciamento do patrimônio arqueológico**. 3 ed. São Paulo: IPHAN-SP, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Ed. 20, Campinas, Autores Associados, 2007.
- SILVA, A. P. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **In: IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em Educação da região Sul**, 2012, Santa Catarina. p. 16.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

DIÁLOGOS ENTRE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: CLEMENTINA DE JESUS, GUARDIÃ DE TRADIÇÕES.

Rafael Lopes de Sousa⁶¹

Márcia dos Santos Silva⁶²

Resumo

Neste artigo analisamos paisagens em transição e momentos de rupturas, que se evidenciam nas intervenções e questionamentos da música negra em meados da década de 1960 no Brasil. A análise decorre da problematização da música de Clementina de Jesus e suas ligações com as tradições religiosas e musicais da cultura africana. A música e seus rituais exerceram e exercem um papel de grande relevância nos encontros, reuniões e festas de matriz africana. Esses encontros, seja para rezar seja para festejar, foram e ainda é um importante espaço de produção de subjetividades e fortalecimento da identidade para os afro-descendentes.

Palavras-chave: Clementina de Jesus, música, cultura africana

Abstract

In this article we analyze landscapes in transition and moments of rupture, which are evident in the interventions and questionings of black music in the mid-1960s in Brazil. The analysis stems from the problematization of Clementina de Jesus' music and its links with the religious and musical traditions of African culture. Music and its rituals played and play a very important role in meetings, meetings and parties of African origin. These meetings, whether to pray or to celebrate, were and still are an important space for the production of subjectivities and the strengthening of identity for afro-descendants.

Keywords: Clementina de Jesus, music, african culture

Apresentação

Os movimentos culturais que emergiram na década de 1960 provocaram mudanças importantes, não só no campo da cultura, mas também, na política. A Contracultura trouxe consigo a emergência dos novos “movimentos sociais”: negros, gays e feministas lutavam por uma igualdade em meio às diferenças, essas novas frentes de batalha ultrapassaram os movimentos tradicionais focados em uma identidade de classe. As ideias que circulavam eram variadas, mas a crítica aos meios de comunicação de massa e aos pilares do capitalismo era uma constante. Nesse período temos um balançar das estruturas sociais vigentes, na diversidade de questionamentos, vozes, antes silenciadas, fizeram-se ouvidas. Havia um ressoar de um grito por liberdade, no qual os “novos sujeitos” da história tentavam visibilizar suas angústias e anseios. Nessas lutas políticas e sociais cada movimento buscava afirmar a sua identidade e, dentre as várias bandeiras levantadas, “a questão racial não ficou imune ao contexto de revisões críticas, invenções e demarcações de fronteiras que caracterizaram os movimentos culturais desse período”⁶³.

⁶¹Doutor em História Social na UNICAMP. Professor do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas UNISA.

⁶² Pós-Graduação em História Sociedade e Cultura - PUC/SP; Mestranda do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro/UNISA.

⁶³ CARVALHO, Noel dos Santos. Dois Ensaios de sistematização da questão racial no cinema: o contexto do Cinema Novo. IN: Souza, Edileuza Penha (Organizadora). *Negritude, Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/03*. v.2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. P.20.

Foram nos espaços criados pelas lutas antirracistas que os sujeitos do Atlântico Negro tiveram a oportunidade de fazer as suas próprias narrativas e reconstruir as suas identidades através do “orgulho negro”. A bandeira do pan-africanismo corroborou com esse processo.

Nos Estados Unidos movimentos como os dos Black Power e Panteras Negras foram exemplos de frente de luta pelos direitos civis da população negra. O Brasil não ficou de fora das lutas do povo negro, em 1978 temos a fundação do Movimento Negro Unificado. A fundação do MNU em São Paulo representa um marco fundamental na consolidação do movimento negro contemporâneo, pois ele se espalhou pelo Brasil e influenciou a criação de outras organizações negras. O MNU lutava por uma “autêntica democracia racial”, desejava a inserção do negro na sociedade e a construção de “uma nova sociedade onde todos realmente participassem”. Durante a ditadura militar, a partir dos anos 70, a perspectiva de luta passou a articular as categorias de “raça” e “classe”.

“Não somente no que tange à denúncia do mito da democracia racial, mas também com relação à transformação da própria sociedade como um todo, o que demonstra uma guinada na visão política e uma consequente aproximação com “qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira” e principalmente com grupos de esquerda que se opunham ao regime vigente” (PEREIRA, 2013, p. 103)

No Brasil, as artes foram o grande crítico e catalisador das lutas emergidas nos anos 60 e 70. Mesmo vivendo num período de restrição à liberdade e, sob o peso da ditadura militar, diversos artistas fizeram os seus movimentos de contestação à realidade social, política e econômica da época.

A música, sobretudo a chamada “música popular”, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico cultural. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. (NAPOLITANO, 2002, p. 7)

A música traduziu os dilemas raciais do período e, através das trajetórias, repertórios e performances de diversos artistas brasileiros, funcionou como um importante instrumento de resgate e positividade da cultura afro-brasileira.

Para Paul Gilroy "a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravos e da sua história cultural" (GILROY 2001, p.129). Os povos negros submetidos à escravidão tiveram na arte a sua expressão de liberdade. A oralidade, assim como as artes do corpo, possibilitou aos povos vivendo em diáspora o compartilhamento de saberes, experiências e cosmovisões. A música exerceu e exerce um papel de grande relevância na manutenção das tradições matriz africana. Através da música podemos ir da reza à festa, refletir sobre subjetividades e as identidades. A música, também figura como uma das mais influentes de resistência dos povos do Atlântico Negro.

Clementina de Jesus

Na produção artística brasileira dos anos 60 e 70, a figura de Clementina de Jesus, antecipou a valorização e positividade da estética negra.

Nos anos 70 presencia-se um de resgate e valorização de uma cultura autenticamente brasileira, nesse sentido buscaram-se as nossas verdadeiras raízes, o que seria mais autêntico, assim a temática África passa a ser mais constante na produção artística brasileira; o samba que andava um tanto embranquecido com a bossa nova reconhece a sua cor e suas origens, e Clementina destaca-se nesse período como uma das protagonistas dessa afirmação da identidade negra.

Clementina de Jesus não era cantora profissional, mas já era bem conhecida nas rodas de samba das comunidades do Rio de Janeiro. Ela foi apresentada ao grande público aos 63 anos de idade, pelo poeta e produtor, Hermínio Bello de Carvalho. O nome de Hermínio merece destaque no contexto das lutas e construções culturais para que o samba se tornasse expressão legítima da cultura negra.

Em tempos de ditadura, para contrapor-se à produção alienada da indústria cultural, críticos musicais promoviam batalhas em torno do que seria uma expressão autêntica de brasilidade. Para alguns desses críticos como Sérgio Cabral, José Ramos Tinhorão, Ricardo Cravo Albim e o próprio Hermínio Bello de Carvalho, Clementina de Jesus seria um símbolo de autenticidade, um elo entre a verdadeira cultura negra e a mãe África. Clementina era ovacionada e posicionada por esses críticos como uma espécie de *griot*⁶⁴, pois, transmitia através da oralidade saberes ancestrais.

Clementina nasceu na baixada fluminense, em 07 de fevereiro de 1901, no município de Valença, região marcada pela expansão cafeeira e onde as expressões de cultura afro-brasileira são bem singulares, mas as suas memórias ancestrais se vinculam, também, a própria origem familiar.

Muitos avaliavam a produção de Clementina como sendo um elo com o canto dos africanos escravizados, e essa caracterização é plausível, já que os avós com os quais ela teve contato, Abraão e Tereza Mina, foram escravizados.

A mãe de Clementina era conhecida pela alcunha de Dona Amélia Rezadeira, além, das rezas, Amélia, também, realizava partos na comunidade. Dona Amélia quase se tornara escrava, assim como os seus pais. Esse evento só não se concretizou devido a Lei do Ventre Livre. Já o pai da futura cantora, Paulo Baptista dos Santos, ganhava a vida exercendo os ofícios de pedreiro e carpinteiro, e nas horas vagas dedicava-se a tocar viola e jogar capoeira, Seu Paulo era descendente dos povos bantos.⁶⁵

⁶⁴ Diversos estudos – ERLICH (1997), HOBBSAWM (1990) e MUGGIATI (1983) – Convergem para a possibilidade de o grito ter sido a primeira forma utilizada pelos africanos. Uma vez que música e linguagem na África nunca foram rigidamente divididas, um segmento dos músicos responsabilizava-se pela conservação narrativa da história e das tradições das comunidades, o outro segmento tinha a incumbência de manter o ritmo da música. No contexto dos EUA o grito continua com sua vocação comunicativa, mas agora transportando todo o lamento dos escravos isolados nos pesados trabalhos do campo. Mais informações do significado dos gritos na tradição musical dos negros ver SOUSA (2012).

⁶⁵ BANTOS: Conjunto de povos localizados principalmente na região do centro-sudoeste do continente africano. Indivíduos dessa origem, em especial os embarcados nos portos de Cabinda, Luanda e Benguela, representaram cerca de dois terços dos enviados para as Américas como escravos entre os séculos XV e XIX, como consignado no verbete *África*. Responsáveis pela introdução no continente americano de múltiplos instrumentos musicais, como a cuica ou puíta, o berimbau, o ganzá e o reco-reco, bem como pela criação da maior parte dos folguedos de rua até hoje brincado nas Américas e no Caribe, foram certamente africanos do grupo Banto, falantes de línguas como quimbundo, quicongo, umbundo e aparentadas, que legaram a música brasileira as bases do samba e o amplo de manifestações que lhe são afins. SIMAS, Luis Antonio; LOPES, Nei. *Dicionário da História Social do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 32-33)

Clementina desde a infância teve contato com o jongo e as manifestações religiosas de matriz africana. A família de Clementina era de Minas Gerais e boa parte das canções de origem banta foi aprendida no seio familiar.

Clementina firmou-se como uma interprete de sambas, principalmente de morro, mas, o seu trabalho está fortemente atrelado ao universo banto, ou *bantu*. Os jongos, corimas, lundus e sambas de tradição rural eram frequentes nas canções interpretadas pela cantora. Essas tradições sintetizadas em Clementina foram verdadeiras descobertas para Hermínio Bello de Carvalho, e nos debates que se travava na época sobre cultura autêntica, Clementina será vista como uma verdadeira representação da África.

Nesse contexto cultural das décadas de 60 e 70 em que Clementina desponta, jovens e intelectuais de esquerda se empenham no resgate de nossas tradições e na busca de uma cultura popular autêntica, cujo intuito era construir uma nova nação. “Pode-se mesmo dizer que predominava a empolgação com o “novo”, com a possibilidade de construir naquele momento o “país do futuro”, mesmo remetendo as tradições do passado” (RIDENTI, 2010, p. 91). Hermínio comungava dessas ideias e nos projetos idealizados por ele, havia a valorização das heranças africanas e manifestações afro-brasileiras.

A África era exaltada e consumida por esses jovens da classe média, e exaltada por críticos e intelectuais de esquerda. Bom, mas, cabe pensar: O que era a África para esses intelectuais e agitadores culturais?

A ênfase dada a uma herança africana pura na construção da identidade brasileira se caracteriza por visão fragilizada, pois, não é possível entender os desdobramentos de uma herança africana apoiando-se em essencialismos culturais extremos.

Segundo Paul Gilroy, as culturas do atlântico negro seriam portadoras de um caráter desavergonhadamente híbrido e, que

A complexidade sincrética das culturas expressivas negras por si só fornece poderosas razões para resistir à ideia de que uma africanidade intocada, imaculada, reside no interior dessas formas, operando uma poderosa magia de alteridade a fim de acionar repetidamente a percepção de identidade absoluta. (Gilroy, 2001, p. 208)

Hermínio Bello conheceu Clementina numa festa de Nossa Senhora da Glória, o poeta ficou encantado ao ouvir a nobre senhora, que apesar de cantar de maneira magnífica, e ter frequentado, por intermédio de Heitor dos Prazeres, a casa de Tia Ciata⁶⁶, e ser próxima dos bambas do samba como Paulo da Portela, Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Cartola, entre outros, ganhava a vida trabalhando como doméstica.

A parceria profissional entre Hermínio e Clementina se inicia em 1964. Desde o primeiro momento, o vínculo entre os dois extrapola o âmbito profissional e adentra o vínculo afetivo. Quelé, como Clementina também era conhecida, irá se tornar a mãe de um poeta crescido, poeta que irá projetar em Clementina a figura mãe preta.

Na leitura das bibliografias que retomam esse aspecto do amor de Hermínio por Clementina, e sua transfiguração em mãe preta, apesar da beleza e carinho existente, nos causa certa inquietação.

⁶⁶ Tia Ciata: Uma das senhoras provenientes da Bahia que integra o grupo das chamadas Tias Baianas.

É sabido que Clementina era uma senhora com idade avançada para os padrões da época, e necessitava de cuidados mais específicos. Hermínio cuidou de perto da carreira de Clementina, pensou em performances que fixassem a imagem de dama do samba em ligação com a África; atuou desde as escolhas das canções, as roupas e acessórios que remetessem à ideia de uma suposta cultura autêntica de origem africana, a fixação de elementos de religiosidade afro-brasileira, também, é uma constante.

As vestes e adereços utilizados por Clementina de Jesus nos faz lembrar a figura de uma mãe de santo, figuras de mulheres importantíssimas no universo afroreligioso brasileiro. Essas mulheres são as intermediárias entre os deuses e os homens, e responsáveis pelo nascimento e iniciação de seus filhos de santo, além, de preservação da força vital da casa que é o axé.

Na cosmovisão dos africanos o mundo é gerido por forças vitais. A força vital está presente em todos os seres existentes e o homem ocupa lugar central. Nessa visão de mundo estimula-se uma relação harmônica entre o homem e o meio ambiente, desta maneira, quando o homem rompe esse equilíbrio, as forças da natureza se voltam contra os seres humanos. “O sistema de pensamento tradicional africano entende que tudo no universo se interliga” (SERRANO; WALDMAN, 2007).

As mães de santo são lideranças importantes na manutenção das tradições e construção de um modo negro de viver no Brasil, através da atuação dessas mulheres, no espaço do sagrado foi possível construir redes de solidariedade e reconstruir laços familiares perdidos mediante a escravidão e diáspora.

Nas narrativas acessadas sobre Clementina, fica evidente a fixação da imagem de mãe preta, uma mãe repleta de encantos e docilidade. Hermínio e a própria mídia reforçaram essa construção imagética. Esse fato merece ser analisado com cuidado, pois, essa extrema tutela atribui um lugar específico para Clementina e, olhá-la apenas pela perspectiva da doce mãe preta, talvez, em certa medida, camufle a potência e a força dessa mulher.

Quando nos voltamos para a questão de gênero e etnia, percebemos que as representações vinculadas às mulheres negras são extremamente negativas, as características raciais e fenotípicas dessas mulheres são utilizadas como elementos de depreciação identitária. Nas sociedades patriarcais e imbuídas de racismo e sexismo, persiste-se o estereótipo de uma mulher negra hipersexualizada, em posição servil e sem capacidade de pensar. Clementina de Jesus é situada numa outra perspectiva de representação das mulheres negras

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso, a construção de mulher como mãe peito, amamentando e sustentando a vida de outros. (HOOKS, 1995, p. 469)

As mulheres negras ainda são atribuídas “naturalmente” o papel de cuidadora, ou, empregada doméstica, independente da posição profissional que elas ocupem a imagem da mãe preta, abnegada e que a todos nutre com seu peito, ainda, resiste culturalmente.

Entendemos que seja importante pensar a trajetória de Clementina de Jesus para além das lentes de seu produtor, saber como era a vida dessa mulher enquanto trabalhadora doméstica, esposa, mãe, avó e cantora de partido-alto dentro da sua comunidade. Clementina representava o samba do dia a dia das comunidades do Rio de Janeiro e as vivências que ali estavam. Essa senhora viveu a experiência de ser mãe solteira, ganhava a vida como doméstica, sonhou um grande amor e, pensou acessar uma vida melhor, como ter aposentadoria e casa própria.

A vida de Clementina se assemelha a vida de inúmeras brasileiras de origem humilde, nos desassossegos e perrengues do dia a dia. Essas realidades vividas em certa medida estão simbolizadas nas canções que Clementina interpretou.

A dissertação Rosa de Ouro: luta e representação política na obra de Clementina de Jesus⁶⁷ faz um bom recorte sobre as possibilidades de resgatar a trajetória de Clementina de Jesus em outras roupagens, pois, ali são pontuadas algumas estratégias de sobrevivência elaboradas por Clementina, como o empenho em ter a casa própria ou uma carta solicitando sua aposentadoria às oficialidades da previdência. Clementina foi um ícone da cultura negra, mas também representou as várias faces da população negra empobrecida em nosso país.

Cumprindo a função de *griot*⁶⁸, Clementina cantou e divulgou práticas, saberes, memórias, manifestações e ritos que atravessaram o Atlântico junto daqueles que aqui viveram na condição de escravizados. A manutenção das tradições africanas, mesmo que fragmentárias foi um alento para aqueles que foram arrancados de suas terras e submetidos a toda forma de violência da colônia ao império, e mesmo após a abolição da escravatura; estudos historiográficos apontam que o advento da Proclamação da República pouco suavizou as condições de vida do negro no Brasil, esses passaram de escravos a condição de semi-cidadãos, excluídos socialmente e muitas vezes perseguidos em suas manifestações culturais e religiosas. O negro diante das dificuldades impostas pelas realidades vividas ajustou e recriou a cultura dominante de acordo com seus preceitos e valores, contribuindo para a formação das práticas sincréticas existentes no Brasil.

As canções de Clementina, sua voz, trajes e gestos nos fornecem elementos significativos do universo religioso em que se ancoram as religiões afro-brasileiras, no entanto, um detalhe nos chama a atenção, Clementina era católica.

Hermínio Bello de Carvalho esforçou-se para vincular uma possível devoção de Clementina ao universo afrorreligioso, mas, suas narrativas biográficas confirmam uma fé católica. O fato de Clementina se pronunciar como católica, não a impediu de transmitir através de sua arte as canções de terreiro.

Clementina frequentava os candomblés desde a infância, e chegou a ter o peito cortado em um ritual nagô de fechamento de corpo, cujo intuito era ter uma vida mais segura e confortável, ou seja, livrar-se das mazelas da pobreza. Além do ritual, Clementina, mesmo afirmando a fé católica, entoou canções em terreiros de candomblé.

No universo afrorreligioso tudo é movido à música, nos terreiros, os *xirês*⁶⁹ são movidos ao som de palmas e tambores. A dança e o toque são os caminhos trilhados para se conectar com a ancestralidade e os deuses. Nesse espaço sacralizado as pessoas rezam, dançam e comem; evocam os seus orixás protetores.

⁶⁷ SILVA, Luciana Leonardo da. Rosa de ouro: luta e representação política na obra de Clementina de Jesus. Niterói, RJ: Dissertação da UFF, Orientadora: Martha Abreu, 2011.

⁶⁸ A maior parte das sociedades africanas dá grande importância à oralidade e ao conhecimento transmitido de geração em geração por meio das palavras. Nas sociedades de tradição oral, a palavra tem um valor sagrado, sua origem é divina. MATOS AUGUSTO, Regiane. História e cultura afro-brasileira. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2002, p. 19.

⁶⁹ Xirê é uma palavra Yorubá que significa roda, ou dança utilizada para evocação dos Orixás conforme cada nação. O xirê apresenta-se como o ponto máximo do ato litúrgico numa casa de candomblé. É a festa, é o culto a fartura, é o momento do nascimento do orixá, quando esse orixá está pronto pra ser apresentado ao público. RAMOS, Eurico. **Revendo o Candomblé**: respostas às mais frequentes perguntas sobre a religião. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011. P 38

Em “Riso negro e identidade”, o professor Kabengele Munanga aponta que “É sempre através do canto e do riso que eles buscam a força, a energia, o ativismo e a vitalidade. A sonoridade dos instrumentos, a dança e a música se aliam ao riso para a união de todos os membros do grupo que participam da festa” (MUNANGA, 2014).

As supostas contradições de Clementina no campo religioso podem nos fornecer pistas importantes sobre o modo de viver e crer dos negros no Brasil, onde tradições e práticas africanas foram recompostas e ressignificadas.

Na perspectiva de alguns críticos Clementina era símbolo de uma cultura autêntica, mas, cabe questionarmos o essencialismo cultural e sua África intocada. A África deve ser compreendida em sua multiplicidade, assim como a formatação das identidades negras, segundo Stuart Hall o momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural e biológico e genético. No momento em que o significante ‘negro’ é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela sua inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2013 p. 383-384)

Stuart Hall sinaliza que devemos ter atenção com a diversidade e não com a homogeneidade da experiência negra. A própria experiência da diáspora negra e do Mundo Atlântico é marcada por um processo de continuidades e descontinuidades, onde elementos das culturas africanas, europeias e das Américas se esbarram, algumas vezes se fundindo, e gerando sincretismo e hibridiz cultural. É ilusão buscar na África algumas práticas que se configuraram apenas na experiência da diáspora, pois, na medida em que

(...) As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas “rotas”. (HALL, 2014, p.108-109)

Azevedo ao analisar a trajetória de Geraldo Filme, no livro *Sambas, Quintais e Arranha-Céus: as micro-áfricas em São Paulo* exemplifica as reflexões de Paul Gilroy enfatizar a ideia de que buscar uma pureza africana já não faz sentido, pois, a

experiência da diáspora negra e do Mundo Atlântico remapearam, valores, saberes e fazeres. A zona do Atlântico possibilitou a formação de redes de contato entre diferentes Áfricas, Europas e Américas, constituindo uma teia multifacetada onde o Atlântico Negro se expandiu na Modernidade. Sua expansão pode ser considerada como dissenso, contraponto, resistência à expansão da Europa, mas também como uma vivência negociada, dado os diferentes campos de forças nas áreas Atlânticas sob a hegemonia europeia. As micro-áfricas foram pensadas desse modo, como ressignificação da diáspora e seus desdobramentos (AZEVEDO, 2016 p. 13-14).

Nesse ponto, Azevedo, nos ajuda a pensar a herança africana nas Américas e no Brasil por outra perspectiva, que não se pauta na busca de continuidades e permanências, que para ele são “verdades mortas”. O que realmente importa são “as conexões, injunções, tensões e negociações estratégicas”.

Azevedo, ao pesquisar os caminhos trilhados por Geraldo Filme, que também foi parceiro de Clementina, desenvolve o conceito de micro-áfricas. O autor constata que os elementos de cultura africana se espalham por diversos territórios. Ao estudar a trajetória de Geraldo Filme, ele evidencia sinais de uma conexão desse músico com a África, em São Paulo, que assim como em outros territórios do Brasil, São Paulo, também, carrega os fragmentos de uma ancestralidade africana pautada em saberes orais e acústicos que foram acessados e recompostos pelos negros e transmitidos de geração em geração.

Diante do exposto o que se percebe é que a construção de uma identidade negra nas Américas e no Brasil não se processa exatamente pela sobrevivência ou não dos elementos culturais de matriz africana, o que de fato esboça uma identidade negra, são as estratégias e os modos de resistir ao racismo imposto aos escravos e seus descendentes no Mundo Atlântico.

Referências

- AZEVEDO, Amailton Magno. **Sambas, quintais e arranha-céus: as micro-áfricas em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2016.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin, (Org). **Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3), 2008.
- CASTRO, Felipe; MARQUESINI, Janaína; MUNHOZ, Raquel. **Quelé, a voz da cor: biografia de Clementina de Jesus**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COELHO, Heron (org). **Rainha Quelé. Clementina de Jesus**. Valença: Ed. Valença S.A. ,2001.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Trad. de Adelaine La Guardia Resende...[et al.]. – 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- _____. **Quem precisa da identidade?** In. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* / Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.
- HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. RISO NEGRO E IDENTIDADE. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 16, p. 03-11, jun. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/91>>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – história cultural da música popular** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PAVAN, Alexandre. **Timoneiro: perfil biográfico de Hermínio Bello de Carvalho**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas/Faperj, 2013.
- SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática em Sala**
- RIDENTI, Marcelo S. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV**. RJ: Record, 2000. de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUSA, Rafael Lopes de. **O movimento hip hop: a anti-cordialidade da “Republica dos Manos” e a estética da violência**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE CRUZ ALTA – RS

Rafaela Dama Rodrigues⁷⁰
Marília de Rosso Krug⁷¹

Resumo

Este estudo objetivou analisar as particularidades da Educação Física no Ensino Médio na rede pública de ensino da cidade de Cruz Alta – RS, no que diz respeito ao currículo, participação dos alunos nas aulas, bem como a opinião dos professores quanto à evasão dos alunos destas aulas. Participaram do estudo 10 professores que responderam a um questionário, sendo os dados analisados por meio da estatística descritiva. Os resultados do presente estudo, em síntese evidenciaram que a Educação Física no Ensino Médio tem enfrentado grandes problemas, tanto no salário, na infraestrutura, na falta de materiais, na desvalorização dos alunos familiares e direção das escolas. Outro ponto que chamou a atenção foi à falta de interesse dos alunos pela disciplina, mesmo sendo considerada uma das disciplinas mais importante do currículo na visão dos alunos.

Palavras-chaves: Professor. Educação Física. Ensino Médio. Evasão Escolar.

Abstract

This study aimed to analyze the particularities of Physical Education in Secondary Education in the public school system in the city of Cruz Alta - RS, with regard to the curriculum, participation of students in classes, as well as the opinion of teachers regarding the evasion of students from these schools. classes. Ten teachers participated in the study, who answered a questionnaire, and the data were analyzed using descriptive statistics. The results of this study, in summary, showed that Physical Education in High School has faced major problems, both in salary, infrastructure, lack of materials, devaluation of family students and school management. Another point that drew attention was the students' lack of interest in the subject, even though it is considered one of the most important subjects in the curriculum in the students' view.

Keywords: Teacher. Physical Education. High School. School Dropout.

Introdução

Na perspectiva da Educação Física Escolar, especificamente, no que diz respeito ao Ensino Médio apontamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000) que destacam que, este nível de ensino no Brasil está mudando. De acordo com os referidos Parâmetros, a consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da de Educação Nacional (LDB, 1996), o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta (BRASIL, 2000).

⁷⁰ Acadêmica do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ.

⁷¹ Professora Doutora em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde (UFSM). Docente do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ e do Programa de Pós Graduação em Atenção Integral à Saúde – PPGAIS/UNICRUZ.

A proposição dos PCNEM veio para nortear uma nova proposta de ensino, pois o mesmo era descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscou-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Por outro lado, Celante (2000) critica os PCNEM da Educação Física no Ensino dizendo que o documento se preocupa demasiadamente em destacar a influência do esporte como única prática pedagógica do professor e a necessidade do resgate do prestígio da disciplina por parte de alunos e professores. Em seu entender, deveria centrar suas discussões na construção de um conhecimento padronizado com objetivos definidos, possibilitando uma educação que contemple as dimensões de desenvolvimento do ser humano. Betti e Zuliani (2002) reforçam este posicionamento salientando, que a Educação Física no Ensino Médio deve atender às necessidades dos alunos, e não aprofundar ou apenas reproduzir os conteúdos trabalhados durante o Ensino Fundamental.

Em geral, durante o Ensino Médio a Educação Física não deve voltar-se apenas para a prática, mas utilizar-se de conhecimentos teóricos sobre o movimento humano e o esporte ou de problemas de ordem social, política, emocional, psíquica e física, criando situações-problema que o próprio aluno deverá resolver. A partir disso, os alunos desenvolveriam a capacidade de criticar e discutir seus pontos de vista com autonomia (CELANTE, 2000; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Sanches (2011) reforça que a aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas é necessária, porém insuficiente. Assim, o aluno deve ser um praticante lúcido e ativo, que tenha conhecimento e compreensão dos pressupostos do jogo e seja capaz de apreciar todos os aspectos que o envolvem, tais como: a estética e a técnica; as informações e interesses políticos, sociais, econômicos e históricos do esporte; os recursos inadequados para melhor rendimento, bem como a influência das formas de comportamento pacífico ou violento dos praticantes e dos espectadores, dentre outros (SÁNCHEZ, 2011).

Diante disso, Celante (2000) conclui que, por meio da Educação Física que o aluno do Ensino Médio poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe à Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal. Neste mesmo contexto, Betti e Zuliani (2002) enfatizam que, a Educação Física deve ter características particulares, inovadoras e diferenciadas em relação à fase cognitiva, física, social, cultural e afetiva em que os adolescentes estão vivendo.

O professor de Educação Física deve buscar uma integração com o trabalho desenvolvido na escola, colocando o seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando. No entanto, de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000), em diversas escolas, a disciplina encontra-se desprestigiada e relevada a segundo plano. Ressalta-se, ainda, a falta de comprometimento dos alunos com a aula de Educação Física e a pouca importância dada às aulas, reflexo de um número pequeno de alunos dispostos a participar das mesmas. Assim, torna-se de fundamental importância a investigação quanto a organização e importância desta disciplina no currículo do Ensino Médio.

Assim, justifica-se este estudo que tem como objetivo analisar as particularidades da Educação Física no Ensino Médio na rede pública estadual de ensino da cidade de Cruz Alta – RS, no que diz respeito a organização da disciplina, a participação dos alunos nas aulas, bem como a opinião dos professores quanto à evasão dos alunos destas aulas.

Procedimentos metodológicos

Participaram desta pesquisa do tipo quantitativa descritiva dez professores das seis escolas Estaduais com Ensino Médio da cidade de Cruz Alta-RS, o que correspondeu a 90% dos professores da referida rede. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, que foi respondido pelos professores. O quadro 1 resume as fontes, instrumento e participantes do estudo.

Quadro 1 – Fontes/instrumentos, forma de coleta de dados e participantes do estudo.

Categories	Informações	Instrumento
Caracterização dos professores	Ano de formação	Questionário
	Instituição de formação	
	Tempo de experiência no Ensino Médio	
	Carga horária semanal	
	Formação continuada	
	Satisfação com o salário	
Organização da disciplina	Frequência semanal e duração das aulas	
	Organização das Turmas	
	Objetivos e Conteúdos desenvolvidos	
	Metodologias das aulas	
	Espaço Físico, Materiais e Equipamento	
Participação dos alunos	Como ocorre a participação dos alunos	
	Opinião dos alunos sobre a EFEM	
	Dificuldades enfrentadas pelos professores	
Evasão	Opinião do professor sobre a evasão dos alunos	

Fonte: Os autores.

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva com o uso da frequência relativa e percentual.

Resultados e discussões

Os resultados do presente estudo foram analisados separadamente em função das seguintes categorias: a) caracterização dos professores; b) Organização da disciplina; c) compreensão dos alunos sobre a importância da Educação Física no Ensino Médio; e, d) opinião dos professores sobre a evasão.

a) caracterização dos professores

Os professores que participaram do estudo foram caracterizados quanto a: sexo, idade, instituição de ensino, formação, jornada de trabalho, tempo de exercício no magistério e na escola, formação continuada e satisfação com o salário (QUADRO 2).

Quadro 2 - Caracterização dos professores de Educação Física do Ensino Médio

Variáveis	Indicadores	(%)
Sexo	Masculino	60
	Feminino	40
Idade	41 à 50 anos	60
	31 à 40 anos	30
	+ de 51 anos	10
Instituição de ensino	UNICRUZ	100
Ano de formação	1986	10
	1995 – 1998	40
	2000 – 2006	50
Formação	Educação Física Generalista	100
Jornada de trabalho	40 horas	60
	20 horas	20
	60 horas	10
Tempo de exercício no magistério	3 à 5 anos	10
	5 à 10 anos	20
	+ de 10 anos	70
Tempo de atuação na escola	Menos de 1 ano	10
	1 à 5 anos	40
	5 a 10 anos	40
	+ de 10 anos	10
Formação continuada	Sim	70
	Não	30
Satisfação com o salário	Satisfeito	10
	Mais ou menos satisfeito	10
	Insatisfeito	80

Fonte: Os autores.

Conforme pode-se observar no quadro 2, é possível perceber que, a maioria dos professores de Educação Física eram do sexo masculino, com idade entre 41 a 50 anos, formados em Educação Física generalista entre os anos de 2000 a 2006, na Universidade de Cruz Alta-RS. A maioria dos professores tem jornada de trabalho de 40 horas e exercem a profissão há mais de 10 anos. Os docentes, na maioria, salientaram que, realizam cursos de formação continuada e encontram-se insatisfeitos com o seu salário.

Nossos resultados em relação ao sexo dos professores não concordam com os dados apresentados pelo Plano Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Previdência Social – MTPS, onde os mesmos colocaram que, as mulheres lideram a presença em escolas, universidades e cursos de qualificação (BRASIL, 2016).

Um resultado importante de ser destacado é que, a maioria dos professores salientaram que realizam cursos de formação continuada. Segundo Tardif (2002) muitos saberes inerentes à profissão docente são oriundos de diversas fontes, espaços, e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor levando em conta que o ser humano é formado constantemente.

Quanto à satisfação dos professores com o seu salário, os resultados evidenciaram que a grande maioria encontra-se insatisfeito. No campo educacional, há anos convivemos com certa percepção generalizada de que os professores brasileiros não são bem remunerados. No entanto, antes de afirmarmos que os salários docentes no Brasil são baixos, é necessário reconhecer que isso

não é consenso. Nas palavras de Pinto (2009, p. 53), embora exista “[...] uma consciência generalizada de que os professores são mal pagos, o tema ainda é controverso, em especial na mídia ou em algumas abordagens acadêmicas, nas quais se busca demonstrar que os professores não são tão mal pagos quanto se diz”.

b) organização da disciplina

A organização da disciplina foi analisada considerando: a frequência semanal e duração das aulas, a organização das turmas, os objetivos e conteúdos desenvolvidos, as metodologias utilizadas pelos professores e a infraestrutura (espaço físico, materiais e equipamentos).

Em 3 (50%) das escolas pesquisadas a disciplina é ministrada duas vezes por semana com duração de 50 min de aula Educação Física. Nas demais (50%), é apenas um período semanal com duração de uma hora. Em todas as escolas estudadas os alunos são organizados por turma.

Ao analisar os resultados em relação aos objetivos e conteúdos desenvolvidos foi possível perceber que a maioria (70%) dos professores tem como proposta das aulas o desenvolvimento funcional motor do aluno, colaborando para a afetividade da mesma e interação com o ambiente humano. Os demais (30%) buscam o aprendizado e a reflexão sobre a cultura corporal atrelado a questões sociais inerentes ao contexto do aluno e à sociedade.

Quanto aos conteúdos trabalhados a metade dos professores (50%) referiram trabalhar com esportes e jogos, destes 30% trabalham especificamente esportes e jogos os demais (20%) além deste conteúdo, abrangem outros tais como, a dança e a ginástica somente um professor salientou trabalha com todos os conteúdos previstos nos PCN. 90% dos professores desenvolvem os conteúdos de Educação Física de forma prática e teórica e somente 10% trabalham somente atividades práticas.

Os professores foram, também, indagados sobre as abordagens de ensino utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos de Educação Física. Após analisar os dados encontrou-se uma prevalência de 80% dos professores que utilizam como referência para suas aulas os PCN. Os demais (20%) professores utilizam-se de mais de uma abordagem, ou seja, um professor utiliza-se dos PCN e da Psicomotricidade e um professor salientou que utiliza-se dos PCN, da Psicomotricidade e da abordagem Construtivista Interacionista.

A infraestrutura das escolas foi analisada com base nas dificuldades que os professores tem para o desenvolvimento da disciplina, considerado o espaço físico, materiais e equipamentos. Dentre as principais dificuldades, a falta de quadra coberta foi a mais citada pelos professores (70%), outras dificuldades com um menor percentual de referência foram citadas, tais como: falta de sala, som e equipamentos de ginástica (20%), falta de espaço livre (10%) e falta de material específico para aulas de atletismo (20%). Ou seja, a falta de espaço adequado, se caracterizou como uma dificuldade para a maioria dos professores isto é uma questão de suma importância, pois pode influenciar diretamente na dinâmica das aulas. Verifica-se que os espaços físicos escolares não atendem às necessidades do corpo discente e as aulas tendem a se tornar desmotivadoras.

Quanto a carga horária da disciplina de Educação Física no ensino médio, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não determina a carga horária dessa disciplina, apesar de estabelecer a obrigatoriedade das aulas e os casos em que a prática de Educação Física é facultativa (FARIAS, 2012). No entanto, em 2012, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) o projeto de lei que estabelece carga horária semanal mínima de duas horas para a prática de Educação Física em instituições de Ensino Fundamental e Médio (PLS 249/2012) (BRASIL, 2012). Percebe-se assim que das sete escolas pesquisadas três delas não cumprem a carga horária semanal mínima determinada.

Quanto a maior prevalência de professores que trabalham somente com os esportes e jogos destaca-se que apesar da disciplina de Educação Física ter o esporte como atividade mais difundida, ela abrange em seu quadro de atividades às lutas, à dança, à capoeira e os jogos. Assim como o espaço físico pode proporcionar uma aula fácil e acessível que promova a participação do aluno, a quadra, o pátio, a sala de aula, as praças, entre outros também levam a proporcionar aos mesmos a vivência em atividades corporais. É válido lembrar, porém, que a Educação Física não se restringe apenas a quadra de esportes – futsal, vôlei, basquete e handebol. O espaço físico escolar a qual nos referimos é algo muito mais amplo do que isto. É um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios etc. (MATOS, 2005).

Para Scarpato (2006), a escola tem papel fundamental na formação do indivíduo, porque diferentes situações são vividas, as relações interpessoais são construídas e novas aprendizagens podem surgir devido à cumplicidade afetiva estabelecida entre o professor, o aluno e o grupo da classe, o que estimulará o processo de aprendizagem. Tudo servirá como base para o desenvolvimento dos educandos.

Pela teoria Walloniana, o aluno é concebido como uma pessoa integral, na qual os aspectos cognitivo, afetivo e motor apresentam-se interligados, uma vez que o desenvolvimento harmônico desses aspectos é o ideal. É preciso considerar que as experiências vividas na escola têm uma grande influência no desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e também social da criança. Perceber a existência da relação entre afeto, cognição, movimento e meio social no desenvolvimento humano é importante, a fim de promover o desenvolvimento harmonioso de todos na ação pedagógica (WALLON, 1975).

O professor de Educação Física deve refletir sobre suas práticas considerando que ele é o produtor de conhecimento, estabelecendo uma relação teórico-prática durante as aulas, ou seja, fazer a junção dos saberes docentes com os conhecimentos teóricos. Pois, a partir da competência reflexiva, o professor pode tornar-se mais autônomo em relação à gestão de suas próprias atividades e da vida escolar, além de tornar-se mais eficiente na resolução de problemas da sua prática diária (BETTI, 2009).

Neste processo, ressalta-se a importância dos PCN, que traçam diretrizes político-pedagógicas com a intenção de corroborar com o trabalho do professor no cotidiano da escola. No que diz respeito à Educação Física, o documento, por vezes, foi tratado como currículo mínimo o que extrapola seu papel de indicar possibilidades, caminhos ao professor, apontando um campo de experiência (amplo) para nortear o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1999).

Quanto a falta de espaço adequado para as aulas, observada no presente estudo, cabe assinalar que este problema é comum a muitas escolas da rede pública conforme aponta Gaspari *et al.* (2006). Segundo os referidos autores, as escolas, de maneira especial, as da rede pública, enfrentam problemas como a falta de materiais e de instalações para as aulas de Educação Física. Trata-se de uma condição que não somente compromete a prática pedagógica do professor como também torna as aulas menos estimulantes para os alunos e com isso, “o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extraescolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias” (BRASIL, 1999, p. 156).

c) Importância da Educação Física no Ensino Médio

Quanto à compreensão, na percepção dos professores, que os alunos têm sobre a Educação Física no Ensino Médio, os dados mostraram que, a maioria (60%) veem a Educação Física como uma disciplina voltada à promoção da saúde por meio da atividade física e aquisição de hábitos de vida saudável e melhoria da qualidade de vida, bem como disciplina que lhes propicia o aprendizado e a prática de esportes.

O esporte faz parte do patrimônio cultural da humanidade e é considerado a base que sustenta diferentes dimensões, biológicas, físicas, lúdicas, psicológicas, sociais e afetivas. O esporte também está associado à promoção de saúde e bem-estar e encontra terreno produtivo de difusão e aderência dentro do contexto da Educação Física Escolar (TANI *et al.*, 2006).

Segundo Boer (2010), o esporte é como um instrumento fundamental no auxílio ao processo de desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes e dos jovens respeitando as experiências e expectativas individuais. Na maioria das vezes, é na escola que a criança tem seu primeiro contato com o esporte, sobretudo nas aulas de Educação Física, onde são propostas inúmeras tarefas motoras e destacada a importância da prática de atividade física para a construção de um estilo de vida saudável.

Como se sabe, a atividade física em toda sua amplitude apresenta efeitos benéficos em relação à saúde, além de retardar o envelhecimento e prevenir o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas, as quais são derivadas do sedentarismo. Tudo isso tem sido causado principalmente pela inatividade física e conseqüentemente influenciada pelas inovações tecnológicas e maus hábitos alimentares (GUEDES *et al.*, 2012).

Segundo Bracht (1992), na Educação Física circulam algumas representações sociais que dificultam a efetivação da cultura corporal enquanto proposta pedagógica no âmbito escolar. Essas representações sociais não ocorrem por acaso, são fenômenos psicossociais historicamente produzidos pela atividade coletiva em sua relação comunicativa e determinam ou constroem poderosamente as ações e comportamentos dos indivíduos. No caso específico da Educação Física Escolar, partes substanciais das representações sociais sobre a concepção e prática desta disciplina ancoram-se no paradigma da aptidão física e esporte.

d) Opinião dos professores de Educação Física sobre a evasão

Finalizando o estudo, questionou-se os professores sobre a sua opinião em relação a evasão dos alunos das aulas de Educação Física. Após analisar os dados, constatou-se que, a necessidade do aluno trabalhar para ajudar no orçamento familiar (50%) e a falta de interesse dos alunos (30%) são os principais motivos de evasão dos mesmos das aulas de Educação Física no Ensino Médio, outros motivos com menos força surgiram, tais como: falta de valorização da disciplina por parte dos gestores e da família (10%), falta de investimentos da escola para a disciplina (10%), falta de infraestrutura e materiais adequados para as aulas (10%), falta de incentivo a outros esportes além do futebol (10%), carga horária reduzida da disciplina (10%), falta de condições físicas dos alunos (10%), gravidez precoce (10%) e drogas (10%).

Outro fator que pode estar levando a evasão dos alunos, segundo Nunes e Campos (2009), é a perda de espaço desta disciplina no Ensino médio, pois é neste nível de ensino que há preocupação dos alunos em investir no futuro, com o vestibular e definição profissional, o que acaba deixando a Educação Física em segundo plano.

Com relação a falta de interesse dos alunos Barbosa (2001), destaca que esse desinteresse ocorre porque eles consideram a aula de Educação Física “chata”. De acordo com o referido autor uma “aula chata” pode ocorrer por causa da postura adotada pelo professor durante a aula e não por conta da mesma ser na quadra ou em sala. Com a acomodação de alguns professores em repassar apenas o que é de domínio do próprio, traz uma grande evasão dos alunos em suas aulas. Apesar de ter um vasto conhecimento adquirido em sua formação, não procuram se atualizar para trazer a seus alunos, atividades criativas e diferenciadas (BARBOSA, 2001).

Conclusão

Os professores de Educação Física das escolas da rede estadual da cidade de Cruz Alta – RS que atuam no Ensino Médio, são na maioria do sexo masculino, adultos maduros com experiência aproximada de 10 anos no exercício da profissão. Destaca-se, no entanto, que os professores encontravam-se, na maioria, insatisfeitos com o seu salário o que pode ser determinante para o desinteresse na preparação de aulas mais motivantes e atraentes para os alunos, já que a falta de interesse dos alunos está no fato da aula ser “chata”.

Quanto à organização da disciplina foi possível concluir que das seis escolas pesquisadas três delas não cumprem a carga horária semanal mínima, de 2 horas semanais, conforme prevê a legislação. Quanto aos conteúdos trabalhados nesta disciplina, ficou evidente que, existe uma prioridade no desenvolvimento dos esportes, que é utilizado como conteúdo para assegurar o desenvolvimento funcional da criança, colaborando para a afetividade da mesma e interação com o ambiente humano. Os professores utilizam para a preparação das suas aulas as proposições do PCN.

A principal dificuldade apontada pelos professores para trabalhar com a disciplina de Educação Física no Ensino Médio, está na falta de espaço adequado, assim como o desinteresse dos alunos, embora, a maioria dos alunos considerem a Educação Física no Ensino Médio uma disciplina muito importante. Quanto à evasão dos alunos, muito comum, no Ensino Médio foi possível concluir que a mesma ocorre, pois neste período os alunos precisam trabalhar para ajudarem no orçamento familiar.

Em síntese, pode-se concluir ao realizar esse estudo que, a Educação Física no Ensino Médio tem enfrentado grandes problemas, tanto no salário, na infraestrutura, na falta de materiais, na desvalorização dos alunos familiares e direção das escolas. Outro ponto que chamou a atenção foi à falta de interesse dos alunos pela disciplina, mesmo sendo considerada uma das disciplinas mais importante do currículo na visão dos alunos.

Referências

- BARBOSA, C. L. de A. **Educação Física Escolar: As representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-82, jan./dez. 2002.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- BOER, A. A importância do esporte escolar na socialização de crianças do 3º Ano ao 6º Ano do Ensino Fundamental na cidade de Bagé: processo de mudança de atitude. **Revista Congrega URCAMP**. 8ª Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa/ Educação e Sustentabilidade, p. 1- 15, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>> .Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, Brasília, DF. 2000. Disponível em:

- <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2012. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Portal. **Mulheres são maioria em universidades e cursos de qualificação**, 2016. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-saomaioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CELANTE, A. R. **Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio**. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FARIAS, **Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – Brasília-DF** OS: 13379/2012. Disponível em: <<postal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos/vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- GASPARI, T. C. *et al.* A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, v. XIV, p. 109-137, 2006.
- GUEDES, D. P; *et al.* Aptidão física relacionada à saúde de escolares: programa fitnessgram. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 18, n. 2, mar./abr. 2012.
- HILDEBRANDT-STRAMAN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- MATOS, M. C. A. **Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física**. 2005. Monografia (Curso de Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- NUNES, P. H. C.; CAMPOS, L. A. S. O desinteresse dos alunos do Ensino Médio pelas práticas de Educação Física Escolar. **Coleção pesquisa em Educação Física**, v. 8, n. 2, 2009.
- PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor - desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.
- SÁNCHEZ, E. G. Benefícios de La Educación Física y el Deporte en los escolares.. **Revista Digital Innovación e Experiencias Educativas**, Granada, Spanã, n. 39, fev. 2011. Disponível em: <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ENRIQUE_GONZALEZ_SANCHEZ_01.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2014.
- SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Programa de Pós Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.
- TANI, G. *et al.* O ensino da técnica e a aquisição de habilidades motoras no desporto. In: BENTO, J. O. *et al.* **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 227-239.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editora Estampa, 1975.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020