

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Edição 46
Ano 18**

**Volume 04
Educação**

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

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº46 – vol. 4 – Educação – 102p. (fevereiro – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 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 AkemiYamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
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	Angelina Gottardi et al – Práticas inclusivas de uma escola especial na perspectiva da educação popular	04
02	Erica Dantas da Silva et al – Considerações sobre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial	11
03	Felipe Correa da Rosa Leite et al – Educação inclusiva no processo de aprendizagem de um aluno com autismo	20
04	Fernanda Ramalho Barbosa Muniz e Jemima Queiroz da Silva – O ser professora: uma investigação bibliográfica sobre identidade e satisfação profissional como dimensões de uma prática	28
05	Jeniffer Cristina Ferreira Justino – Juventude, trabalho e audiovisual na pandemia: construindo caminhos de utopia ou caminhos de desalento?	37
06	Josivânia Sousa Costa Ribeiro e Maria José de Pinho – As estratégias de ensinagem entrelaçadas à formação docente no processo educacional contemporâneo	45
07	Karollyne Santana Paixão et al – O ensino remoto vs educação infantil: impactos ocasionados nas crianças com transtornos intelectuais e mentais a partir do olhar do professor	52
08	Lucas Visentini – Educação e processos de ensino-aprendizagem na rede municipal de educação de Santa Maria, RS.	62
09	Sandra Pottmeier e Marcelo Blanck – Entrelaçamentos teórico-práticos acerca da formação de professores da educação popular e do trabalho de base sindical	71
10	Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Isto não é um blá, blá, blá: interfaces entre ecopedagogia e educação do campo	77
11	Olivia Biss Mathias e Regina Célia Mendes Senatore – Conversa entre Wallon & Fernández: um estudo de caso	83
12	RESENHA – Bruna Borges de Araújo et al	91
13	RESENHA – Rodrigo da Costa Araújo	96
14	RESENHA – Rodrigo da Costa Araújo	99

PRÁTICAS INCLUSIVAS DE UMA ESCOLA ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Angelina Gottardi¹
Claudete da Silva Lima Martins²
Francéli Brizolla³

Resumo

O trabalho apresentado resulta de uma pesquisa de campo realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, nas aulas de Ensino-aprendizagem para todos na perspectiva de Educação Inclusiva, no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé-RS. Com esse estudo objetivou-se identificar que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro de uma escola especial no município se caracteriza em uma perspectiva de educação popular a partir do olhar do gestor dessa escola. Sendo possível constatar que o diálogo se faz presente nessa instituição, sendo este o principal princípio da concepção educativa freireana.

Palavras-chave: Escola; Educação Popular; Deficiência.

Resumen

El trabajo presentado es resultado de una investigación de campo realizada durante el segundo semestre del curso 2021, en clases de Enseñanza-Aprendizaje para todos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, en el Máster Académico en Docencia (MAE) de la Universidad Federal de Pampa, campus Bagé-RS. Este estudio tuvo como objetivo identificar cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de una escuela especial en la ciudad se caracterizan en una perspectiva de educación popular desde la perspectiva del administrador de esa escuela. Es posible ver que el diálogo está presente en esta institución, que es el principio fundamental del concepto educativo de Freire.

Palabras clave: Escuela; Educación Popular; Deficiencia.

Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo realizada durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, nas aulas de Ensino-aprendizagem para todos na perspectiva de Educação Inclusiva, no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé-RS.

Pensar em inclusão remete-nos a uma longa caminhada pela conquista dos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, já que estas durante muito tempo foram escondidas e postas à margem da sociedade. Todo esse movimento quanto aos direitos da pessoa com deficiência fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelecendo a universalização da educação para todos, logo na sequência na década de 90 acontecem as reformas educacionais tendo como lema a equidade e a qualidade do ensino, instituindo a aplicação de “políticas de educação para todos” e de “educação inclusiva” que de acordo com o art. 58 da Lei nº 9.394/1996:

1 Pedagoga. Discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Bagé.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, atuando no Campus Bagé como docente de componentes curriculares da área da Educação.

3 Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal do Pampa – RS.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Diante disso, sob o viés da defesa dos direitos humanos, foi possível reconhecer a diversidade como potencial enriquecedor e humanizante para a nossa sociedade, quando respeitada e atendida em suas necessidades.

No entanto, na atualidade, infelizmente antigos modelos de opressão contra as pessoas com deficiência, ainda continuam presentes em nossa sociedade, principalmente no ambiente escolar, Diniz (2010) afirma que a:

Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões. E, nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como "pessoa portadora de deficiência", "pessoa com deficiência", "pessoa com necessidades especiais", e outros agressivos, como "aleijado", "débil-mental", "retardado", "mongolóide", "manco" e "coxo" foram colocados na mesa de discussões. Exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre quais os melhores termos descritivos. (DINIZ, 2010, p. 9)

A educação inclusiva deve ser uma ação política, social e pedagógica em que os alunos com deficiência tenham além do convívio social, acesso aos espaços e recursos pedagógicos que beneficiem a promoção de sua aprendizagem, para que participem de atividades educativas que atendam às suas necessidades educacionais sem nenhum tipo de preconceitos e discriminação. Outro aspecto relevante é quanto à acessibilidade nos sistemas de ensino, devendo ser pensadas estratégias para a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação (incluindo instalações, equipamentos e mobiliários) e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações e principalmente barreiras à aprendizagem e à participação.

No entanto, diante das dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino em nosso país, percebemos que a escola regular que temos hoje, ainda não está totalmente preparada para que isso se concretize, pois não basta somente que alunos com deficiência estejam matriculados nas instituições de ensino, é preciso que esse espaço de ensino esteja preparado com salas de aulas e professores capacitados para que o ensino-aprendizagem realmente aconteça, por esse motivo, julgamos ser importante que os alunos da escola regular, caso necessitem, também frequentem a escola especial no turno inverso como forma de estimular, complementar e/ou suplementar os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, sabendo que a educação popular idealizada por Paulo Freire tem como principal característica a ação dialógica e problematizadora com as classes populares que são colocadas à margem da sociedade, (entendidas aqui como classes trabalhadoras, negros, pessoas com deficiência, LGBTQIA+ entre tantos outros que sofrem algum tipo de opressão em nossa sociedade atual) em um processo de conscientização de suas situacionalidades para a transformação social desses sujeitos, compreendendo que todos eles são produtores de conhecimento, fundamentando-se em elementos que vão além do trabalho com conteúdos escolares, nessa perspectiva Freire (2020) enfatiza que:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. [...] Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 2020, p. 141).

Assim, acredita-se que a educação popular pode contribuir para uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão desses estudantes nas escolas regulares, já que tem grande potencial na emancipação dos grupos minoritários, reconhecendo seu valor entendendo a escola especial como ambiente complementar de amorosidade, de relações sociais, de diálogo e construção de novas aprendizagens com a sua comunidade.

Tendo estas reflexões norteadoras, pretende-se ao longo do trabalho, identificar de que forma as atividades desenvolvidas dentro de uma escola especial do município de Bagé se caracterizam em uma perspectiva de educação popular e de que maneira contribuem para construir/criar ações estratégicas para a acessibilidade?

Com o objetivo de responder a essa questão, utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo exploratória, com revisão bibliográfica e aplicação de um questionário semiestruturado via e-mail institucional para conhecer o olhar da gestão pedagógica de uma escola especial do município.

Metodologia

A pesquisa que ampara a construção deste estudo é de natureza qualitativa, de nível exploratório e do tipo pesquisa de campo.

Segundo Leal (2006, p.17) uma pesquisa qualitativa “envolve ouvir as pessoas, o que elas têm a dizer, explorando suas ideias e preocupações sobre determinado assunto, analisa os temas em seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do significado assumido pelos indivíduos”, ou seja, a coleta de dados se dá no ambiente natural dos sujeitos, onde se procura indutivamente descrever e analisar esses dados.

Quanto ao nível exploratório, para Gil (2002) as pesquisas realizadas neste nível caracterizam-se como uma forma de conhecer o problema pesquisado com a finalidade de torná-lo mais claro possibilitando o levantamento de hipóteses do pesquisador, além de ter um planejamento mais flexível. Ainda para o autor, a pesquisa do tipo “Pesquisa de campo” assemelha-se muito ao levantamento, porém nesse estudo a pesquisa não tem intenção de trazer dados estatísticos para o trabalho, mas aprofundar as questões propostas podendo até mesmo reformular os objetivos da pesquisa, tornando-a flexível.

Para realização deste estudo investigativo, foi utilizado como instrumento para coleta e produção de dados um questionário semiestruturado com 13 questões abertas abordando os seguintes pontos: formação dos profissionais da educação que atuam na escola, as principais atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar e o envolvimento da comunidade com a instituição. De acordo com Gil (2008, p. 121) “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta de um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos [...]”, complementando sua fala, Leal (2006) explica que o questionário são questões ordenadas que devem ser respondidas por escrito, podendo estar acompanhado de instruções que podem esclarecer o propósito de sua aplicação e facilitar o seu preenchimento.

De modo geral, por meio desse instrumento, objetivou-se identificar de que forma as atividades desenvolvidas dentro de uma escola especial do município de Bagé se caracterizam em uma perspectiva de educação popular e de que maneira contribuem para construir/criar ações estratégicas para a acessibilidade desses sujeitos sob o olhar da gestão da escola.

Nesse sentido, de acordo com os objetivos da pesquisa realizada, a qual embasa este estudo, tem como contexto uma escola especial denominada neste trabalho como “A”, localizada no Bairro Centro na cidade de Bagé, tendo como critério de escolha dessa escola ser uma instituição que atende um grande público de alunos com diferentes deficiências de dentro e fora do município. Como participante da pesquisa selecionamos o gestor escolar identificado aqui como “Gestor 1”, por ter uma visão mais ampla dos processos educativos e do envolvimento da comunidade que acontecem na instituição. Como recurso para a coleta de dados neste estudo investigativo foi utilizado um questionário enviado para o e-mail institucional do participante da pesquisa.

A análise dos dados foi de caráter textual descritivo qualitativo, para Gil (2002) nesse tipo de análise:

[...] a categorização dos dados possibilita sua descrição. Contudo, mesmo que a pesquisa seja de cunho descritivo, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto (GIL, 2002, p. 134).

Neste sentido, além de descrever os caminhos percorridos durante a elaboração da pesquisa de campo, ainda foi possível enriquecer o estudo com a produção de conhecimento do pesquisador durante esse processo.

Resultados e discussões

Portanto, propõe-se inicialmente a apresentação do perfil do participante da pesquisa investigado, identificado ao longo da análise pela palavra “Gestor” e pelo número “1”, aspecto já detalhado na metodologia, sendo que o perfil envolve idade, formação, tempo de atuação como gestor e será apresentado por segmento.

Para Libâneo (2001, p. 87) “[...] o diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.”, nesse sentido, é primordial aperfeiçoar as suas qualificações no decorrer do exercício profissional, o que foi possível constatar ao construir o perfil do Gestor 1, que tem 28 anos, é graduado em licenciatura plena em Pedagogia e possui especialização em Gestão em Educação, atuando há quatro anos nessa instituição, primeiramente desenvolvendo atividades de estimulação com os alunos, passando a ser Coordenador Pedagógico no ano seguinte e assumindo a direção da escola no ano subsequente.

Quando questionado sobre o número de profissionais da educação que atuam na instituição e suas formações, os dados revelam-nos que a escola conta com uma coordenadora formada também em licenciatura plena em Pedagogia e especializada em mais de um curso na área da educação, quanto aos professores a escola conta com cinco pedagogas e uma professora de Educação Física, sendo que todas possuem pelo menos um curso de pós-graduação na área da educação, o que vai ao encontro da concepção de Freire (2021a) quando menciona que a formação docente deve ser permanente.

Além disso, a instituição ainda dispõe de uma equipe de clínica para melhor atender as famílias como: Assistente Social, Psicólogas, Terapeuta Ocupacional; Psicopedagoga Clínica; Fonoaudióloga; Fisioterapeuta; Músico terapeuta; Psicomotricista; e Profissional de Educação Física.

No que se refere aos atendimentos semanais, o Gestor 1 responde-nos que no turno da manhã são realizados 25 atendimentos que trabalham a estimulação dos alunos, já no turno da tarde ocorrem 20 atendimentos de 4h aula com os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA de anos iniciais.

Partindo para as perguntas sobre as práticas educativas ao indagá-lo de que forma ele pensa que como professores, poderíamos superar as barreiras existentes nos processos de ensino-aprendizagem, para não repetirmos padrões tradicionais e opressores de educação, ele nos responde que:

Cada aluno é único, portanto precisamos pensar em traçar metas individualizadas com o aluno e até mesmo com a família desse aluno. O professor precisa pensar no modo que cada aluno aprende e planejar suas aulas de maneira que consiga atingir a sua aprendizagem. Não podemos é deixar o aluno com deficiência sem o atendimento adequado e no fundo da sala como se fosse invisível. (GESTOR 1)

Remetendo-nos às palavras de Freire (2021b, p. 64) quando afirma que “ensinar não pode ser um puro processo”, é preciso fazer uma leitura crítica de mundo no qual estamos inseridos, para que os alunos não se tornem apenas objetos passivos de nossa prática.

Quanto às barreiras no espaço escolar, o Gestor 1 revela-nos que na escola especial os alunos são muito bem recebidos pelos colegas e se adaptam fácil ao funcionamento da escola, não encontrando barreiras em sua chegada, porém quando surge a necessidade de resolver alguma dificuldade relacionada aos alunos, o corpo docente e a equipe diretiva reúnem-se e conversam para que juntos encontrem uma solução e consigam superar tal dificuldade, sempre pensando no bem-estar desses alunos. Ficando claramente evidente que tais práticas propostas dentro dessa instituição baseiam-se no movimento dialógico com o coletivo, remetendo-nos ao fundamental princípio da educação popular - que é o diálogo - já que podemos notar que este se faz presente em diversas falas do Gestor 1, conforme aponta Freire (2021c), o diálogo é:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. E quando os dois polos do diálogo se ligam, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2021c, p. 141)

Por fim, ao levantar questões que abordavam o diálogo, o envolvimento e a participação da comunidade com as atividades realizadas na escola, podemos perceber que a instituição está sempre aberta para ouvir e dialogar desde o início junto à Assistência Social que faz o acolhimento e se estende para os demais atendimentos, além disso, todas as ações que serão desenvolvidas pela escola são apresentadas e avaliadas para comunidade. Nas palavras de Freire (2021b):

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. (FREIRE, 2021b, p. 102)

Do ponto de vista do Gestor 1 “a comunidade é bem participativa, visto que a maior parte de nossos alunos e assistidos é acompanhada pelos pais ou responsáveis. Os pais fazem parte do cenário da instituição”, nesse sentido vemos essa escola não somente como democrática e participativa, mas como espaço de construção popular de laços familiares, educativos e afetivos.

Considerações finais

Levando em consideração a pesquisa realizada, podemos concluir que a escola especial investigada, vem suprimindo as necessidades dos estudantes com deficiência que nela estudam, complementando e/ou suplementando o trabalho pedagógico realizado pela escola regular. Portanto, contribui para garantir a permanência do aluno com deficiência na escola regular sem, contudo, substituí-la. Há na escola investigada, um conjunto de profissionais de diferentes áreas capacitados e preparados para oferecer atividades complementares diferenciadas e adaptadas para cada estudante, compartilhando saberes e decisões com a comunidade escolar em um ambiente afetivo e dialógico. Além disso, a gestão da escola preocupa-se com o bem-estar e o aprendizado de forma significativa para todos os alunos. Podemos concluir então, que o movimento educativo, entre escola especial e escola regular, se caracteriza como uma prática educativa na perspectiva da educação popular, pois valoriza e dialoga com a comunidade a partir das necessidades e especificidades de cada aluno desenvolvendo e realizando ações junto às famílias que se encontram ali inseridas.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Casa Civil**: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.986, de 2 de junho de 2014. **Presidência da República Casa Civil**: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112986.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.986%2C%20DE%20%20DE%20JUNHO%20DE%202014.&text=Transforma%20o%20Conselho%20de%20Defesa,1971%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.. Acesso em: 21 nov. 2021.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_defic%C2%A2ncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021 a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** - 72ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, Não: Cartas a quem ousa ensinar** - 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021 b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade** - 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 c.
- GIL, Antonio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **Construindo o conhecimento pela pesquisa: orientação básica para elaboração de trabalhos científicos** / Alzira Elaine Melo Leal, Carlos Eduardo Gerzson de Souza – Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Editora Alternativa, Goiânia, Goiânia, 2001.

Enviado em: 30/12/2021.

Avaliado em: 15/02/2022.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Erica Dantas da Silva⁴

Maria da Conceição Costa⁵

Adriana Moreira de Souza Corrêa⁶

Resumo

Este trabalho objetiva discutir os desafios enfrentados pelo professor para avaliar a aprendizagem dos estudantes no ensino remoto emergencial, um modelo que pressupõe interações não presenciais em função da pandemia do novo coronavírus entre os anos de 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Os resultados indicam a necessidade de formação docente para uso e desenvolvimento de atividades avaliativas mediadas por ferramentas digitais; planejamento de alternativas de avaliação voltadas para os estudantes sem acesso à tecnologia digital; estreitamento da relação família-escola para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino remoto emergencial. Impactos.

Abstract

This paper aims to discuss the challenges faced by teachers to assess student learning in emergency remote learning, a model that assumes non-face-to-face interactions due to the pandemic of the new coronavirus between the years 2020 and 2021. This is a literature search, with data analyzed in a qualitative approach. The results indicate the need for teacher training for the use and development of assessment activities mediated by digital tools; planning of assessment alternatives aimed at students without access to digital technology; strengthening of the family-school relationship to promote student learning.

Keywords: Evaluation. Emergency remote teaching. Impacts.

Introdução

Desde 2020 o mundo enfrenta a pandemia da COVID-19 e, em função dela, diversos tipos de interação humana (trabalho, lazer, estudo, entre outros) precisaram ocorrer mediadas pela tecnologia, tendo em vista a medida social adotada por vários países de evitar aglomerações para conter a disseminação do vírus denominado nos estudos de Belasco e Fonseca (2020) de 2019-nCoV.

⁴ Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande; Pau dos Ferros, Brasil.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Professora permanente do Mestrado Acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE da UERN; Pau dos Ferros, Brasil.

⁶ Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande; Cajazeiras, Brasil.

Neste contexto, a escola é uma das instituições que sofreu fortes impactos na forma de prestação de serviços que passou a ocorrer na perspectiva do Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma proposta na qual a interação entre educadores e estudantes ocorrem em mídias digitais e/ou outros recursos selecionados com o intuito de evitar aglomerações, assim, as práticas educativas foram modificadas abruptamente.

Além da mudança nas práticas dos educadores, os estudantes e seus familiares foram duplamente desafiados, pois à medida que as atividades passaram a ocorrer nas residências dos estudantes, os responsáveis por eles (em especial daqueles que cursam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental) precisaram se organizar para proporcionar o ambiente de estudo e o acesso aos recursos tecnológicos digitais que favorecem a aprendizagem.

Diante de tal cenário, as práticas pedagógicas e todos os elementos que permeiam as atividades de ensino e a aprendizagem, a exemplo da avaliação, precisaram ser repensados para ocorrer no formato do ERE.

Nesse escrito, a perspectiva de avaliação da aprendizagem que norteia as nossas análises está pautada no pressuposto de Luckesi (2005, 2011) ao afirmar que avaliar é uma atividade inerente ao processo de ensino e que a sua principal função é acompanhar o percurso de desenvolvimento e aprendizado do estudante, de modo a permitir ao docente reorientar o percurso de ensino.

Assim o ERE, um modelo que fomentou a mudança dos espaços, estratégias e ferramentas de ensino gerou nos docentes diferentes inquietações, sejam elas referentes ao processo de ensino e/ou de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Em face do exposto a indagação que norteia esse escrito é: como acompanhar e avaliar o percurso formativo do educando no ensino remoto emergencial?

Desse modo, elencamos como objetivo deste trabalho analisar os desafios presentes no ensino no contexto de ERE e as implicações para a avaliação da aprendizagem presentes na literatura científica. A partir disso, consideramos que a relevância deste trabalho reside no fato das reflexões presentes nesse texto serem necessárias na atualidade à medida que permitem aos docentes compreenderem as barreiras e as alternativas para a realização da avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia da COVID-19.

Metodologicamente, seguindo a classificação e conceituação apresentadas por Prodanov e Freitas (2013), as reflexões presentes nesse texto foram elaboradas a partir dos dados oriundos de um estudo bibliográfico realizado em livros, trabalhos divulgados em anais de eventos, artigos de periódicos entre outros meios de circulação do conhecimento científico. Esses dados, por sua vez, foram analisados em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a percepção do objeto de estudo nessa perspectiva tem como foco a relação entre o pesquisador e os dados em detrimento de priorizar elementos estatísticos.

O texto está organizado em duas seções: a priori, discorreremos sobre aspectos concernentes ao ERE para entendermos as especificidades do ensino nessa perspectiva e por entendermos que ensino e avaliação são processos indissociáveis. Posteriormente, tecemos considerações sobre a avaliação da aprendizagem nesse contexto de ensino.

Ensino remoto emergencial: o novo contexto educacional

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por uma crise sanitária mundial que afetou a vida cotidiana. Apesar do primeiro caso dessa doença ter sido identificado em Wuhan, na China, em dezembro de 2019 (BELASCO; FONSECA, 2020), foi em março de 2020, que essa gravidade da situação ficou evidente em função da declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) que constatava que o mundo vivenciava uma pandemia provocada pelo novo coronavírus (VIANNA; BARBOSA-LIMA; ARAÚJO, 2021).

O 2019-nCoV -novo coronavírus - é o causador da COVID-19, uma doença que provoca pneumonia aguda, que apresenta alta transmissibilidade, mortalidade e se dissemina pelo contato com secreções respiratórias de pessoas infectadas (BELASCO; FONSECA, 2020). Diante disso, além do uso de máscaras, da higienização do corpo e materiais utilizados pelas pessoas, o distanciamento social⁷ foi uma das medidas indicadas para evitar a transmissão do vírus e preservar a saúde e vida humana.

Em face do exposto, no Brasil, em 17 de março de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das atividades pedagógicas presenciais por aulas em que se utilizam recursos digitais durante a pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020 a). Sobre esse modelo de ensino, Hodges *et al.* (2020, p. 05) esclarecem que:

Em contraste com as experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto a distância emergencial (ERE) é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

No que se refere à organização da oferta do serviço educacional, a adoção do ERE ocasionou uma mudança significativa tendo em vista que o ensino se constituía em uma atividade historicamente organizada pelas interações, contato presencial e relações afetivas nas atividades de ensino e aprendizagem (VIANNA; BARBOSA-LIMA; ARAÚJO, 2021).

Em consequência, no que se trata do trabalho docente, o ERE exigiu do docente a reinvenção e a adaptação na forma de interagir com os discentes, das práticas pedagógicas, das metodologias e da avaliação de modo a assegurar a continuidade do processo educacional através das ferramentas digitais (SANTOS; FERREIRA; MANESCHY, 2020). Isso ocorreu, principalmente porque o ERE é uma forma diferenciada de conceber as práticas de ensino que difere da transferência didática das práticas pedagógicas utilizadas no ensino presencial para os espaços virtuais (CATANANTE; DANTAS; CAMPOS, 2020). Nesse sentido, o ERE exige do docente o planejamento das atividades de ensino, bem como dos instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem considerando a interação mediada pela tecnologia digital.

⁷De acordo com Carvalho, Ninomiya e Shiomatsu (2020), o distanciamento social é uma medida flexível que visa minimizar a circulação de pessoas e, consequentemente, as aglomerações. Ele ocorre mediante ações como o fechamento ou a diminuição do horário de funcionamento e/ou de número de atendimentos realizados por determinado serviço em dado período de tempo.

A participação da família também foi ampliada no ERE, tendo em vista que é necessário que ela contribua com a organização do espaço e tempo de estudo como também a busca por equipamentos de acesso ao meio digital e por conectividade necessários para a participação nas atividades didáticas e/ou construir com a escola, alternativas para o acesso do estudante às atividades impressas. Isso revela, como afirma Machado (2020) a necessidade de estreitamento de laços entre a família e a escola para identificar os recursos que escola, educadores e estudantes dispõem e, a partir deles, planejar atividades que promovam a aprendizagem.

Diante disso, a escola e, conseqüentemente, os docentes devem conhecer a realidade social dos estudantes e dos familiares ou responsáveis que auxiliarão nesse processo, assim, dentre as informações que podem ser necessárias são: a escolaridade e/ou conhecimento sobre o assunto, sobre o uso da tecnologia para auxiliar no desenvolvimento da atividade, do tempo e horário que o responsável dispõe para o acompanhamento, entre outros, pois acreditamos que essas informações interferirão no planejamento docente no que se refere ao tipo de atividades requeridas e o tempo destinado à devolutiva da tarefa (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021).

Deste modo, entendemos que estabelecer diálogos com os familiares, pode ser uma possibilidade para mitigar as dificuldades de aprendizagem, criar um ambiente de aprendizagem adequado e até mesmo dirimir a possibilidade de evasão escolar.

Além das questões relativas ao acesso aos recursos humanos e materiais mediadores da aprendizagem, destacamos que quaisquer ações de ensino devem se pautar na gestão flexível do currículo, uma tarefa inerente à função docente. Entretanto, para que seja possível flexibilizar as ações, é necessário conhecer o contexto que o estudante dispõe, em casa, para participar das aulas e realizar as tarefas e, a partir desta identificação é que a flexibilização poderá transcórrer. Assim, mediante o cenário que se apresenta, o professor deverá perceber quais conteúdos, saberes, habilidades e competências os alunos precisam apropriar-se para potencializar o seu desenvolvimento em uma situação desafiadora como o ERE.

Dessa forma, consideramos que essa análise das condições de acesso às atividades de ensino estimula a busca por alternativas para superar as dificuldades encontradas como, por exemplo, a disponibilização de atividades impressas para estudantes que tem acesso limitado ou mesmo aqueles sem dispositivos de acesso digital e/ou à *internet*. Além disso, outro fator que precisa ser considerado é a flexibilização do tempo de entrega da atividade (CATANANTE; DANTAS; CAMPOS, 2020). Acreditamos que essas medidas podem evitar que a exclusão, em função de vivenciarem situações de vulnerabilidade econômica, possa impactar no processo de aprendizagem.

As orientações descritas anteriormente também interferirão no processo de avaliação da aprendizagem. Desse modo, para identificar os avanços e as dificuldades de aprendizagem do estudante, o docente precisa construir este diálogo com a família para identificar formas e alternativas de avaliação e de promoção do conhecimento pelo estudante considerando a elaboração de estratégias que o permitam realizar a avaliação da aprendizagem.

Conforme afirmamos anteriormente, partimos da concepção de que a avaliação é um momento que integra o processo de ensino e aprendizagem, contudo, a efeito desse escrito, discorreremos, na seção a seguir, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva do ERE.

Avaliação da aprendizagem no ensino remoto emergencial

A avaliação é um momento da aprendizagem que revela as concepções do docente sobre a aprendizagem e sobre o seu papel e de outros envolvidos nesse processo que é inerente à prática pedagógica. Diante disso, Luckesi (2018) apresenta tipificações de avaliação da aprendizagem: com base no momento da ação, do tempo levado para a aplicação, uso dos resultados, na concepção filosófica que envolve o processo avaliativo e, por fim, com base na participação dos sujeitos envolvidos na avaliação.

Entre as possibilidades de entender aspectos específicos do processo avaliativo, o autor defende o uso de uma avaliação diagnóstica que se ampara em uma percepção de avaliação para a promoção da aprendizagem e, portanto, no que se refere ao momento da ação de avaliar deve ser realizada durante a aplicação das atividades, para que o docente possa entender as dificuldades dos estudantes e buscar alternativas que os permitam superá-las (LUCKESI, 2011).

Para isso, no que se refere ao tempo destinado à aplicação, o autor indica que a avaliação precisa ser contínua, logo, diferentes instrumentos e estratégias podem ser produtivos para favorecer o acompanhamento dos estudantes, tais como: a observação do desenvolvimento da atividade, os registros do docente, a participação em aulas e os produtos finais da tarefa podem ser indicadores do desenvolvimento do estudante (LUCKESI, 2018).

Diante disso, ao tratar da avaliação quanto ao uso dos seus resultados, Luckesi (2011) se apresenta contrário à avaliação classificatória e a favor da avaliação diagnóstica. Para Luckesi (2018), a avaliação classificatória é pautada no exame, por isso, é pontual, autoritária e tem como objetivo classificar os estudantes em detrimento de possibilitar reorganização das atividades para promover a construção do conhecimento. A avaliação diagnóstica, proposta pelo autor baseia-se em uma filosofia em que o aprendizado é um processo dinâmico e que, na atividade de avaliar, o principal aspecto a ser desvelado é a construção do conhecimento e no desenvolvimento do educando que ocorre com a aplicação de instrumentos e estratégias múltiplas cujo resultado é utilizado para subsidiar o planejamento das atividades seguintes.

O autor explica ainda que para entender esse processo é relevante analisá-lo na perspectiva dos sujeitos que participam das atividades que promovem a aprendizagem. Assim, quando a avaliação está centrada na análise de um educador é chamada de heteroavaliação; se for realizada a partir da percepção do próprio estudante sobre o seu processo de aprendizagem é denominada de autoavaliação; e, se considera o posicionamento dos estudantes sobre a aprendizagem, é caracterizada como avaliação por opinião.

A partir da compreensão dos diferentes aspectos da avaliação da aprendizagem entendemos que na pandemia COVID-19 torna-se substancial tecermos reflexões sobre as concepções, os instrumentos e as estratégias a serem adotadas, principalmente, levando em consideração o profundo agravamento das desigualdades sociais ocorridos nesse período, sobretudo no tocante ao acesso aos recursos tecnológicos.

Assim, a afirmação de Fernandes (2006, p. 21) ao destacar que “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem” se aplica, também, ao contexto pandêmico tendo em vista que para realizar a avaliação da aprendizagem, é necessário que o docente esteja seguro sobre a concepção que rege as suas escolhas quanto aos momentos, instrumentos, estratégias, temporalidades, uso dos resultados e o papel dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, mediante este cenário atípico, faz-se necessário que as práticas pedagógicas sejam adequadas às necessidades impostas pelo contexto atual, logo entendemos que a flexibilidade, o diálogo e a empatia são elementos valiosos que devem ser trabalhados diante da atual conjuntura.

Nesse sentido, a avaliação deve ir além da mera aplicação de provas e atribuição de notas, visando apenas a mensuração do conhecimento externalizado pelo estudante em dado momento. Conforme afirma Luckesi (2005, 2011) a avaliação da aprendizagem deve ir além do processo de verificação e ter como propósito a mudança e o redirecionamento das ações das instituições de ensino e dos professores e, dessa forma, romper com a concepção da avaliação tradicional pautada no exame.

Entendemos que o processo de avaliação da aprendizagem, mediante o cenário da pandemia da COVID-19 constitui-se como desafiador para muitos professores, especialmente àqueles que dispõem de conhecimentos sobre os recursos tecnológicos digitais que:

[...] permita ressignificar o processo avaliativo que lhes permita transformá-lo em efetivo processo e não mero instrumento de verificação e cobrança de conteúdos aprendidos por memorização, de forma mecânica, trabalhado numa perspectiva classificatória. Assim, a avaliação tem sido marcada pela sua redução à ideia de provas que privilegiam a capacidade de memória dos educandos (CAVALCANTE; GOMES; SOUZA, 2020, p. 547).

Conforme destacam os autores, na ótica classificatória, a aprendizagem é mediada pela capacidade do estudante em armazenar as informações, sem que, necessariamente, haja o entendimento significativo acerca daquilo que foi trabalhado na sala de aula e a relação desses saberes com os conhecimentos prévios do estudante e com as práticas cotidianas, como pressupõe a aprendizagem significativa crítica (MOREIRA, 2000).

Esse conflito existente entre uma perspectiva emergente de avaliação para a mudança, centrada na aprendizagem- conforme defende Luckesi (2005, 2011) - e a já estagnada avaliação classificatória, que visa aprovar ou reprovar o aluno bem como configura-se como geradora da exclusão e manutenção dos privilégios da minoria, tem no ERE uma oportunidade singular de ser ressignificada e superada a fim de centrar esse processo nas conquistas e no próprio processo.

Sobre isso, Hodges *et al.* (2020) destacam a necessidade de entender que a mudança na forma em que se processa o ensino pode interferir no aprendizado e, conseqüentemente, na sua avaliação. Assim, apresentar objetivos de aprendizagem compatíveis ao trabalho desenvolvido e que considerem as especificidades do contexto vivenciado é um dos fatores que deve nortear esse processo. Os autores destacam ainda a relevância de identificar as estratégias mais adequadas para realizar essa análise (se com atividades síncronas ou assíncronas), bem como ponderar a flexibilização dos prazos para a entrega em função das especificidades de acesso aos instrumentos avaliativos pelos estudantes.

No que se refere às estratégias que podem ser utilizados nesse processo, Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 756) indicam que, para avaliar a aprendizagem do estudante:

Podemos pedir que escrevam, que expliquem, que falem sobre seus novos conhecimentos, que façam um esforço de aplicá-los a certa realidade: esse procedimento pode ajudar ao docente a verificar se o aluno está apenas repetindo aquilo que ele acha que o seu professor espera ouvir, ou se apreendeu e consegue, portanto, generalizar a informação.

Essas intervenções são características de uma avaliação formativa em que, a partir das respostas, o docente pode realizar intervenções que permitam ampliar a aprendizagem significativa crítica, ou seja, pautada no conhecimento anterior e voltada para a visão crítica da realidade, como afirma Moreira (2000).

Santos, Ferreira e Maneschy (2020) orientam ainda o uso de jogos e outras ferramentas que registram os avanços e as dificuldades dos estudantes, em especial aqueles que os direcionam, em caso de erro, a outros espaços digitais que permitam a reflexão sobre a temática e construam o conhecimento em articulação com outros recursos de aprendizagem.

Os autores asseveram que “A implicação do professor é obviamente fundamental nesse processo, devendo observar mais, orientar o aluno de forma pedagógica e ajudá-lo na captação do conhecimento e superação das dificuldades” (SANTOS; FERREIRA; MANESCHY, 2020, p. 751). Em síntese, a afirmação dos autores coaduna com as orientações de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diagnóstica proposta por Luckesi (2018).

Nesse sentido, realizar um processo avaliativo formativo, com o uso de instrumentos e estratégias múltiplas – a exemplo dos formulários, participação nas aulas, produção de textos, vídeos e imagens podem ser produtivas para avaliar o conhecimento construído pelo aluno e identificar as dificuldades desses estudantes em relação ao conteúdo.

Considerações finais

Neste texto buscamos analisar os impactos provenientes da pandemia para o processo de avaliação no contexto do ensino remoto. Nesse sentido, é possível afirmar que ao longo dos anos de 2020 e 2021, a pandemia, causada pela COVID-19, agravou muito dos problemas que já eram existentes na sociedade. No que concerne ao campo educacional podemos ressaltar as novas estratégias que tiveram que ser adotadas para dar continuidade ao processo educacional.

Considerando a escola enquanto uma instituição societária, marcada pelas interações sociais, houve um impacto contundente com a adoção das medidas de distanciamento social e do ERE tendo em vista que os espaços, temporalidades e meios de acesso ao conhecimento que foram modificados para ocorrerem em mídias digitais. Essas modificações foram sentidas também na prática docente e na participação da família, na organização dos momentos e espaços de estudo dos educandos. Assim, à medida que coube aos docentes repensarem as metodologias e se apropriarem de conhecimentos referentes ao uso da tecnologia digital para o ensino, a família contribuiu no sentido de reorganizar o espaço domiciliar para que se tornasse adequado à aprendizagem e acompanhasse os estudantes no acesso aos recursos e verificar a realização das atividades propostas pelos docentes.

Nesse contexto, o tempo de aplicação, o uso do resultado, a concepção filosófica que embasa o processo avaliativo precisam ser repensados a fim de se configurarem em momentos de avaliação e também de aprendizagem. Para tanto, o uso de estratégias e ferramentas digitais nas quais o lúdico, o jogo, a exposição escrita e/ou oral sobre o tema, a reflexão sobre a relação do conhecimento e a vivência diária são essenciais para que o docente possa avaliar as dificuldades dos estudantes e realizar mediações que ampliem a possibilidade de aprendizado do estudante.

Logo, a pandemia nos trouxe a possibilidade de uma educação disruptiva para podermos pensar em novas formas de aprender. Sendo assim, a avaliação deve ser ética, responsável e compromissada, não com a nota do aluno, mas com o seu desenvolvimento em diferentes níveis de complexidade e nos seus vários campos cognitivos.

Referências

- BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 73, n. 2, p. 1- 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>. BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CARVALHO, Ricardo Tadeu de Carvalho.; NINOMIYA, Vitor Yukio; SHIOMATSU, Gabriella Yuka. Entenda a importância do distanciamento social. **Coronavírus**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social> Acesso em: 4dez. 2021.
- CATANANTE, Flávia; DANTAS, Iranéia Loiola de Souza. CAMPOS, Rogério Cláudio de. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno? **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, outubro, p. 977 – 988, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122/102> Acesso em: 4 dez. 2021.
- CAVALCANTE, Valéria Campos; GOMES, Claudia Campos Cavalcante; SOUZA, Janyna. Avaliação da aprendizagem e o direito de aprender nas escolas de Alagoas – como se sentem os estudantes? **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 545-556, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2593>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade**. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 87-100, 2006.
- HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo; Cortez, 2018.
- MACHADO, Patricia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 5, ed. 06, v. 08, p. 58-68, Junho, 2020. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia> Acesso em: 4 dez. 2021.
- MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Crítica. In: MOREIRA, Marco Antônio *et al.* **Teoria da Aprendizagem Significativa**. [S. l.: s.n.], 2000. p. 47 – 67.
- OLIVEIRA, Cláudia Patricia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID 19.

Revista de Estudos em Educação, v. 7, n. 1, jan/abr, p. 70 – 86, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11556> Acesso em: 4 dez. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patricia. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 735 - 763, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4786>. Acesso em: 5 out. 2020.

VIANNA, Deise Miranda; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; ARAÚJO, Renato Santos. Mudaram minha sala de aula: E agora? **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 14, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15484>. Acesso em: 26 mar. 2021.

Enviado em: 30/12/2021.

Avaliado em: 15/02/2022.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM AUTISMO

Felipe Correa da Rosa Leite⁸
Claudete da Silva Lima Martins⁹
Francéli Brizolla¹⁰

Resumo

O artigo tem como objetivo investigar o processo de inclusão de um estudante com autismo, identificando as principais barreiras no processo de inclusão. Foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, no segundo semestre de 2021, utilizando como instrumento um questionário estruturado, aplicado com duas professoras que foram docentes do mesmo aluno. Através dos relatos, identificou-se que o aluno era muito reservado, porém através de metodologias diferenciadas e ativas foi possível efetivar a aprendizagem do mesmo. Conclui-se que no percurso do aluno a barreira identificada foi a metodológica, contudo essa barreira foi rompida, através dos instrumentos diversificados utilizados pelas docentes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autismo. Barreiras da aprendizagem.

Abstract

The article aims to investigate the inclusion process of a student with autism, identifying the main barriers in the inclusion process. An exploratory field research was carried out in the second half of 2021, using a structured questionnaire as the instrument, applied with two teachers who were professors of the same student. Through their reports, it was identified that the student was very reserved, but through differentiated and active methodologies it was possible to carry out his learning. It is concluded that in the student's path the identified barrier was the methodological one, however this barrier was broken through the diversified instruments used by the teachers.

Keywords: Inclusive education. Autism. Learning barriers.

Introdução

A inclusão educacional ainda que seja pauta de muitos discursos e discussões, não é um processo fácil de ser estabelecido. As escolas, universidades e sobretudo o corpo docente destas instituições, devem estar preparados para receber todos os alunos, sem distinção, proporcionando uma educação de qualidade.

Dessa forma, de acordo com Sasaki (2009), a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adequa, onde as próprias pessoas com e sem deficiência, participam na busca por garantir acessibilidade, onde toda a diversidade humana, seja por etnia, raça, orientação sexual, deficiência, entre outros, seja respeitada e valorizada.

⁸ Mestrando do Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé – RS.

⁹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé – RS.

¹⁰ Doutora em Educação, Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé – RS.

A inclusão implica mudanças que devem ser realizadas no âmbito educacional, já que ela não atinge apenas os alunos com deficiência, ou com dificuldades em aprender, mas atinge também a todos, obtendo êxito na educação (MANTOAN, 2003).

Desse modo, toma-se o seguinte questionamento: como promover uma educação inclusiva, buscando romper barreiras em uma sociedade que muitas vezes exclui os indivíduos de sua convivência?

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de se pensar em uma educação para todos, de modo que os professores possam estar mais preparados para receber alunos com deficiência, que as escolas e universidades tenham uma estrutura adequada para que não impeçam os princípios básicos de todo ser humano, principalmente o de ir e vir garantindo acessibilidade plena.

Posto isto, o objetivo geral desta pesquisa busca investigar, através da perspectiva dos professores, quais as barreiras encontradas e quais as metodologias aplicadas para possibilitar a quebra de barreiras e aprendizagem de qualidade do aluno com deficiência.

Os objetivos específicos da pesquisa são: (a) Identificar, de acordo com a fala dos professores, as principais barreiras da aprendizagem encontradas na vivência do aluno com autismo; (b) verificar quais as estratégias utilizadas pelos professores para proporcionar uma educação de qualidade ao aluno; (c) analisar de forma geral como era a vivência do aluno com os professores e colegas de aula.

Sendo assim, a seguir serão abordados neste texto, conceitos em relação à acessibilidade e quebra de barreiras, a metodologia empregada na pesquisa, bem como a discussão dos resultados encontrados a partir do estudo.

Acessibilidade e quebra de barreiras para educação inclusiva

Antes de se falar em educação inclusiva, é necessário refletir sobre o que caracteriza uma pessoa com deficiência, qual o conceito e suas implicações. Estar em um corpo que possua restrições ou impedimentos sejam eles físicos, sensoriais ou intelectuais é uma das mais variadas maneiras de fazer parte do mundo.

Para Diniz (2007), o corpo com deficiência só é percebido quando há o contraste com um corpo considerado sem deficiência e não há como descrever a deficiência como algo anormal já que a anormalidade nada mais é que um julgamento estético e uma construção social.

Assim, ao se opor que a deficiência seja algo anormal, não significa que um corpo com deficiência não necessite de cuidados ou que possua suas especificidades. Pessoas com e sem deficiência têm suas necessidades, singularidades e especificidades.

No que diz respeito à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aponta que essa modalidade de educação deve ser oferecida na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação, de modo a oferecer metodologias de ensino que atendam às necessidades, bem como tem o intuito de integrá-los na sociedade, proporcionando igualdade no acesso a programas sociais (BRASIL, 1996).

Ainda que as deficiências sejam compreendidas como construção social e histórica, acima de tudo elas devem ser respeitadas, buscando sempre e de todas as maneiras incluir as pessoas em todos os ambientes sociais, sobretudo na área da educação. Contudo, é notável que as pessoas muitas vezes não saibam lidar com as diferenças, seja por falta de informação ou mesmo por preconceito. Dessa forma, as barreiras à aprendizagem e participação de todos, são alguns dos principais fatores que provocam a desigualdade e a exclusão ao ignorar as pessoas com deficiência e gerar obstáculos à acessibilidade.

A quebra de barreiras em busca de uma acessibilidade plena está atrelada às seis dimensões da acessibilidade. São elas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009).

Dessa forma, identificar se há barreiras que impeçam ou atrapalhem a aprendizagem ou até mesmo os direitos básicos de todo ser humano de ir e vir, é fundamental para oportunizar o processo educativo inclusivo. Portanto, a busca por uma educação inclusiva, em que todos possam estar participando do meio escolar é um processo muitas vezes desafiador: muitas escolas ainda não se encontram preparadas, principalmente no que diz respeito à questão estrutural, com poucos espaços acessíveis, ou até mesmo inexistentes em alguns casos.

Cada deficiência possui uma particularidade específica, necessitando muitas vezes de atenção diversificada. Estar preparado e/ou buscar formação para receber um aluno com algum tipo de deficiência, é o primeiro passo para o processo de inclusão escolar. Dessa forma, o professor não somente deve ser capacitado para saber como lidar com o aluno, como também buscar a melhor metodologia que irá de fato contribuir no aprendizado dele.

Desde a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca Espanha, em 1994, muito se tem falado na educação inclusiva. No documento denominado como Declaração de Salamanca, foram reafirmados os compromissos para adotar ações urgentes relacionados à educação tanto de crianças quanto de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. O documento busca atender ao movimento da inclusão tanto social como a inclusão educacional (BRASIL, 1994).

A busca da inclusão se tornou uma ação política, cultural, social e pedagógica, de modo a fornecer e garantir o direito de todos os alunos possam frequentar, participar e aprender juntos, na mesma escola, sendo assim possível uma educação de qualidade, de forma a reduzir as desigualdades sociais, ampliando a escolarização, de modo que todos os alunos possam ter seu espaço dentro do meio educacional (BATALHA, 2009; SILVA et al., 2020).

Sendo assim, a educação inclusiva busca proporcionar a todos os alunos a quebra de barreiras para garantia de acessibilidade, possibilitando que todos possam conviver em um mesmo meio, buscando a aprendizagem, respeitando as diferenças, e sobretudo, podendo conviver em uma sociedade que seja justa e para todos.

Metodologia

A pesquisa apresentada neste trabalho, em relação à abordagem dos objetivos, é considerada uma pesquisa exploratória, sendo caracterizada como um estudo de campo. Também é considerada de natureza aplicada com cunho qualitativo. Em relação a pesquisas exploratórias, Gil (2002, p. 41) retrata esse tipo de pesquisa “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a tomá-lo mais explícito ou a construir hipóteses [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Já o estudo de campo, “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53).

Sendo assim, a pesquisa foi realizada na cidade de Bagé, RS, tendo por sujeitos da pesquisa duas docentes que lecionaram para um estudante com autismo em diferentes etapas de sua escolarização. A primeira foi docente de ensino médio de uma escola particular, lecionando a disciplina de Matemática e será aqui mencionada como Docente 1 (D1). A segunda é docente e coordenadora de uma universidade particular da cidade no curso de Sistemas de Informação e será aqui mencionada como Docente 2 (D2).

A ideia de utilizar como sujeitos duas docentes de níveis educacionais distintos se dá pelo fato de que ambas foram professoras do mesmo aluno: um menino que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sendo assim, a proposta visa a analisar dois momentos educacionais distintos desse aluno: ensino médio (entre 2009 e 2011) e ensino superior (entre 2014 e 2020) e, a partir disso, proporcionar um parâmetro da evolução educacional dele, identificando as barreiras e estratégias utilizadas para encontrá-las.

Através do conceito de Gaiato e Teixeira (2018), o Transtorno do Espectro Autista é definido como “uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação [...] e presença de comportamentos repetitivos”.

Assim, a pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2021 e para a coleta de dados, foi utilizado um questionário aberto, compondo oito questões, que foi enviado às docentes via *e-mail*. Sendo assim, a partir das respostas obtidas através dos questionários, os resultados foram sintetizados e agrupados por semelhança na temática, de modo a identificar se há a presença de barreiras na vivência, se havia elementos de inclusão desse aluno e como era o processo de aprendizagem dele, por meio de análise de conteúdo.

Resultados e análise dos dados

Buscando compreender o processo educacional do aluno, a questão 01 retrata sobre o comportamento do aluno em sala de aula. A docente D1 relata que o aluno tinha muitas dificuldades com a socialização, encontrando resistência nele em permitir uma aproximação, sequer deixando-a que visse seu caderno. Ela também menciona que o aluno não se dirigia nem aos professores, nem aos colegas e, apesar de copiar a matéria, não fazia nenhum questionamento. Já a docente D2 menciona que ele era “mais reservado que os demais, com pouco diálogo”.

Foi questionado também, através das questões 02 e 03, como era a interação do aluno com os demais colegas e se, porventura, houve algum momento de preconceito. Assim, D1 relata que o aluno foi bem recebido pelos colegas, que estavam preparados para recebê-lo. E apesar de resistente no início, aos poucos ele foi se enturmado, não havendo em nenhum momento o preconceito, de maneira que os colegas tinham uma postura de protetores em relação a ele. Para D2 “a interação inicial foi conduzida com auxílio e mediação dos professores junto aos demais alunos e após esta os grupos naturalmente iam se compondo e o discente PCD se agregava”, de modo que nunca foi percebido nenhum caso de preconceito, pois a inclusão das pessoas sempre foi muito trabalhada em sala de aula, comenta.

Aqui é percebido que ao trabalhar com os alunos sobre inclusão, visa corroborar para uma educação que tenha em vista os direitos humanos. Dessa forma Brasil (2010, p. 185) retrata que deve se formar uma “nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância [...] seu objetivo é combater o preconceito [...] promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade”.

As questões 04 e 05 buscam compreender as dificuldades enfrentadas para efetivar a aprendizagem do aluno, bem como abordam sobre a utilização de meios alternativos para avaliá-lo. Dessa forma, D1 ressalta que uma das maiores dificuldades enfrentadas para a aprendizagem era de não poder dar mais atenção ao aluno, pois em uma sala com 30 a 40 alunos solicitando ajuda, se tornava difícil o processo para apenas um professor. Ainda assim, as provas e trabalhos eram realizados de forma diferente com esse aluno, seja na redução de questões ou de algumas adaptações, conforme o conteúdo permitia, para que houvesse de fato a aprendizagem. Já D2 diz que após identificar a dificuldade na comunicação em alguns momentos com o aluno, foi descoberta que a comunicação alternativa seria por meio das tecnologias, com a utilização de imagens, diagramas e gráficos ao invés de textos, que facilitavam a compreensão do aluno. Ainda que utilizando essas adaptações, o grau de dificuldade dos exercícios propostos era o mesmo dos demais, podendo assim avaliá-lo no mesmo nível, efetivando a aprendizagem dele.

A questão 06, complementar às questões 04 e 05 supracitadas, teve como objetivo identificar em momentos adversos (seja por recusa do aluno em estudar, ou pela dificuldade apresentada em alguma atividade), quais seriam os recursos utilizados para enfrentar essas dificuldades. Sendo assim, D1 relata que o aluno nunca se negou a fazer as atividades, e que a família foi primordial no auxílio e organização dos materiais do aluno. Foi observado também que nas aulas de matemática o aluno demonstrou muito interesse quando foram utilizados *softwares* matemáticos, verificando aí que esse poderia ser um novo método de aprendizagem dele. Por outro lado, D2 menciona que a utilização de “Recursos de Tecnologia Assistiva, utilização de *software* livre, recursos pedagógicos como mapas mentais” eram uma boa alternativa para a aprendizagem.

Aqui é percebido em relação aos dois casos que há uma quebra de barreira ao se utilizar recursos diversificados (*softwares*) para a aprendizagem do aluno: a barreira metodológica. Sendo assim, Sasaki (2009) retrata através das seis dimensões da acessibilidade, que uma delas trata-se da acessibilidade metodológica, de modo que esse tipo de barreira é rompida através da utilização de materiais didáticos diversificados para aprendizagem dos alunos inseridos no contexto de metodologias ativas. Também é através do desenvolvimento de novos métodos de reabilitação e assistência educacional, além da utilização de tecnologias que contribuam como um apoio para a aprendizagem que essa barreira será superada (SHIMONO, 2008). Sendo assim, os relatos das docentes D1 e D2 comprovam a superação da barreira metodológica.

A questão 07 buscou identificar se haviam dificuldades dos outros professores em relação ao aluno, onde D1 menciona que os professores não estavam preparados: didática, pedagógica e psicologicamente, de modo que trabalhavam com amor, mas sem nenhum respaldo didático, buscando fazer o melhor, ainda que em muitos momentos não fosse o suficiente. Por outro lado, D2 relata que “o time de professores do curso sempre realizou e realiza reuniões semanais e nestas se faz uma avaliação do desempenho dos alunos do curso, seus perfis de turma e individuais e traçamos estratégias de melhoria para ensinagem”.

Em relação à questão 07 novamente é vista a barreira metodológica como foco principal, porém com duas abordagens distintas. Em relação à fala de D1, é percebido que ainda que haja o empenho dos professores, ainda há dificuldade nas metodologias empregadas pelos professores para que possam contribuir com a aprendizagem do aluno, pois com frequência são utilizadas atividades inseridas no contexto de metodologia tradicional, podendo gerar barreiras metodológicas ao ensino e à aprendizagem. Em contrapartida, o relato de D2 aponta que através das reuniões que o corpo docente realiza, é possível avaliar os principais aspectos que dão certo e os que precisam ser melhorados. Portanto, a barreira metodológica é rompida.

Por fim, a questão 08 não era considerada uma pergunta, mas sim um campo opcional em que os professores, sentindo-se à vontade, fariam um breve relato do que a experiência com esse aluno proporcionou no ato de ser professor. Sendo assim D1 ressaltou que as dificuldades e adversidades encontradas fazem com que o professor cresça e amadureça. Ver todo o processo de evolução do aluno, de um menino medroso e isolado, para um aluno participativo e entrosado com os colegas mostra que tudo vale a pena. Por fim, relata que a evolução não foi somente do aluno, mas dos professores também, sendo que hoje eles se encontram mais preparados para atuarem com outros estudantes com TEA.

Para D2 foi uma experiência enriquecedora, desde as descobertas da melhor forma de comunicação, até a confiança do aluno em partilhar suas vivências, mesmo que utilizando das redes sociais para isso. Com isso, finaliza dizendo que não somente ela, mas como todos os professores se tornaram pessoas melhores após a chegada desse aluno, onde todos aprenderam e evoluíram através dessa experiência.

Sendo assim, é percebido que para as professoras em questão, ainda que houvesse dificuldades em todo o processo com o aluno, todavia tiveram uma boa experiência. E através disso, foi possível perceber que a formação dos professores não se esgota na fase inicial, onde os professores devem dar uma atenção, sobretudo a sua formação continuada (MARTINS, 2012). Dessa forma, a formação continuada se caracteriza a partir do cotidiano, através de uma reflexão individual ou coletiva das práticas adotadas, buscando assim ressignificar as práticas e teorias (SILVA, 2011), de modo que o docente se atualize nas suas práticas de ensino, bem como nas metodologias empregadas.

Posto isto, o professor deve se especializar e aprimorar seus conhecimentos para que esteja apto para utilizar-se dos mais variados métodos de ensino, verificando os instrumentos mais adequados com a compreensão dos conteúdos, a aprendizagem dos alunos e acessibilidade.

Considerações finais

Através dessa pesquisa foi possível compreender que ainda que existam barreiras no processo educacional do aluno, elas são apresentadas de forma sutil, de modo que para avaliar se há a presença de mais barreiras, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada, visando a outros aspectos.

De modo geral, os relatos das duas docentes respondem aos objetivos propostos da pesquisa, onde foi possível verificar a principal barreira encontrada: a metodológica, com atividades de cunho tradicional que impediam o processo de aprendizado do aluno. Para quebra dessa barreira, a estratégia utilizada foi através de metodologias ativas com atividades envolvendo recursos digitais.

Foi percebido que a docente do ensino médio (D1) sentia-se despreparada para receber o aluno, embora não houvesse um apoio intenso por parte da escola para aprimorar os conhecimentos e instrumentos metodológicos que poderiam contribuir com a aprendizagem do aluno. Também foi percebido que a docente do ensino superior (D2) buscava por metodologias diversificadas para contribuir com a inclusão do aluno.

Entretanto, algo que foi constatado é que ambas as docentes buscaram se utilizar de métodos diversificados, prezando pela aprendizagem do aluno e, embora em alguns momentos possam ter sido desafiadores, a experiência e o aprendizado para as docentes foram enriquecedores.

Em ambas as abordagens foram percebidas que o aluno era mais reservado no início dos estudos, de modo que ao ganhar a confiança das docentes, pôde estar mais ativo a participar das propostas elaboradas por elas.

A pesquisa proporcionou vislumbrar que o aluno em questão teve um avanço significativo, tanto comportamental ao estar mais aberto ao diálogo, quanto disposto a aprender, utilizando-se das tecnologias para facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, quebrar barreiras à aprendizagem e à participação, especialmente de cunho metodológico, é fundamental para a garantia de acessibilidade e inclusão.

Referências

- BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais**. Paraná: 2009, p. 1065-1067. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1915_1032.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. SEDH. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/ PR, 2010.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 27 nov. 2021.
- SHIMONO, S. O. **Educação e Trabalho: Caminhos da Inclusão na Perspectiva da Pessoa com Deficiência**. 2008 . Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-162039/publico/DissertacaoSumiko.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, J. DA C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, n. 3, p. 1–11, 15 abr. 2011. Disponível em: <http://rieoei.org/RIE/article/view/1600>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SILVA, J. F. L. E et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1–14, 1 jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Enviado em: 30/12/2021.

Avaliado em: 15/02/2022.

O SER PROFESSORA: UMA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE IDENTIDADE E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIMENSÕES DE UMA PRÁTICA

**Fernanda Ramalho Barbosa Muniz¹¹
Jemima Queiroz da Silva¹²**

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar a trajetória da mulher na docência em suas vertentes identitárias e de satisfação profissional. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos descritores: mulher na docência, identidade da professora e satisfação profissional de professoras. Encontraram-se como principais indicadores resultantes aspectos que direcionam a constituição do papel da mulher na docência a fatores dos ofícios maternos, pessoais e profissionais. A construção da identidade é realizada através das vivências cotidianas e a satisfação profissional depende de conjuntos motivacionais existentes na vida da professora mulher.

Palavras-chave: Mulher na docência. Satisfação profissional. Identidade docente.

Abstract

The objective of this article was to analyze the trajectory of women in the teaching profession in terms of identity and job satisfaction. This was a bibliographic research, based on the descriptors: women in teaching, teacher's identity and professional satisfaction of female teachers. It was found as main resulting indicators aspects that direct the constitution of the woman's role in teaching to maternal, personal, and professional craft factors. The construction of identity is carried out through daily experiences and job satisfaction depends on motivational sets that exist in the life of the woman teacher.

Keywords: Women in teaching. Job satisfaction. Teacher identity.

Introdução

Ao adentrarmos na historicidade do contexto da profissão docente feminina é possível acompanhar os progressos conquistados no decorrer dos anos, a partir do século XIX constituem-se os passos da inserção da mulher na carreira do magistério. Argumentos fortes como a escolarização para todos no século XX fizeram com que a história da professora mulher tivesse seu precursor inicial.

Na perspectiva de Nóvoa (2019), a questão do tornar-se professor envolve certa obrigação em refletir a respeito de dimensões tanto do lado pessoal quanto do coletivo do professorado. Entender o percurso traçado pelas mulheres na docência até os dias atuais é um dos pontos-chaves nesse entrave transformador da educação, Neder (2005, p. 55) respalda sobre o contexto histórico da profissão docente feminina no país, alguns fatores dessa história ainda são invisíveis, “[...] como grande parte da experiência vivida pelas mulheres por ausência de fontes ou pelo motivo da história universal ter sido narrada sob o ponto de vista masculino, favorecendo a invisibilidade das mulheres [...]”, mas que independente disso, as mulheres com o decorrer dos anos foram conquistando seu espaço, é inegável que ainda há muito que mudar.

¹¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (UFT).

¹² Graduada em Licenciatura em Psicologia (UFPB), Formação de Psicólogo (UFPB), Mestra em Educação (PPGE/UFPB), Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFT/Porto Nacional).

A mulher professora enfrenta paradigmas da construção identitária dentre os quais se destacam relevâncias de fatores sociais e culturais, pontua Ataíde e Nunes (2016). Assim como a identidade a satisfação da profissão docente norteia para as atividades maternas e profissionais, ambos os discursos das professoras mulheres sustentam a ideia de uma sobrecarga e falta de valorização profissional.

Objetivando a análise da trajetória da mulher na docência e a satisfação na profissão, é relevante a investigação uma vez que, por mais que algumas mulheres atestem ter encontrado na docência o lugar de realização, o caminho da professora mulher no magistério enfrenta questões de patriarcalismo, desvalorização salarial, sobrecarga, e questão sacerdotal em sala de aula, esses são exemplos de pilares que desqualificam a mulher na educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de periódicos online, fundamentada nos descritores: mulher na docência, identidade da professora e satisfação profissional de professoras. As obras que corresponderam ao campo de pesquisa podem ser representadas por Ferreira (1998), Louro (2004), Fontana (2005), Paula (2007), Guimarães (2018), Gil e Pacheco (2020) dentre outros.

A mulher na docência: vocação e profissionalismo

Esta seção tem como objetivo apresentar a construção histórica da mulher na docência em âmbito nacional, delineado a partir das representações da mulher como cuidadora, mãe, portadora de vocação natural para o cuidado como princípios basilares da atuação profissional feminina na escola.

A mulher na docência: história e vocação

O processo de feminização na docência ocorreu mundialmente no século XIX que, de acordo com Ferreira (1998), tem como aspectos mobilizadores as transformações econômicas com a expansão da industrialização, urbanização e conseqüente aumento do número de escolas pelo crescimento das cidades. Os efeitos provenientes desse novo contexto são alterações na organização social do trabalho: a docência passou a ser oportunidade para as mulheres em meio a escassez de formação profissional e atividade profissional com desvantagem econômica para os homens.

No contexto nacional nesse mesmo recorte histórico, século XIX, Almeida (1998) afirma que em detrimento das novas configurações socioeconômicas, o magistério configurou-se elemento de inserção feminina ao mercado de trabalho. Ainda que a sua aceitação estivesse relacionada à extensão das atividades doméstica, postas na identificação da professora-mãe-cuidadora. O ingresso no magistério significou uma convocação por afinidades de características socialmente determinadas, “[...] senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostraram dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e o de bordar [...]” (LOURO, 2004, p. 457).

À vista disso, em 1827, no Brasil aconteceu a primeira lei de ensino que deu direito à mulher de poder aprender, porém a lei não previa e não aceitava a educação conjunta para pessoas dos dois sexos na escola e ainda reforçava que houvesse diferenças nos conteúdos curriculares. Fato esse que infligia desigualdades às mulheres em relação aos professores homens, tanto no campo do conhecimento, quanto no âmbito salarial.

As professoras eram isentas de ensinar a geometria, por exemplo, incidindo em uma remuneração comparativamente inferior (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Considera-se que, mesmo com leis que permitiam a permanência das mulheres na educação e sua inserção na docência, alguns empecilhos como o “controle” limitado de ensino e de aprendizagem ocorria.

Com a aprovação da escola pública no Brasil, no início do século XX, intensificou-se a solicitação da presença da mão de obra feminina, com o argumento do alcance da escolarização a todos, inclusive às classes populares, isto porque “[...] era preciso de um corpo estável de profissionais que não buscasse no salário, o motivo de seu ofício [...]” (CHAMOM, 2005, p. 80). Verifica-se uma natureza do trabalho da mulher na docência substanciada na “maternagem” como missão, na qual ensinar é cuidar e cuidar é ensinar, e a remuneração é elemento prescindível.

À esteira das transformações sociais, culturais e políticas, nas décadas de 1950 a 1980, há mobilizações de professoras para reivindicação de melhor remuneração e qualificação profissional. No entanto, mesmo diante desse movimento, renovam-se estatutos materiais e simbólicos, que são as desigualdades salariais de gênero e os discursos das docentes sobre a formação com fundamentos naturalmente femininos de amor, cuidado, doçura e delicadeza (FERREIRA, 1998).

A imposição formativa sobre a professora, de diferenciação das capacidades intelectuais e comportamentais, implica em dois efeitos de sentido que reverberam, atualmente, nos discursos sobre a docência como vocação: um deles é a crença vocacional para a docência, que antecede o exercício profissional, e o outro, a identificação como produto do exercício profissional, de modo que “[...] algumas professoras se percebem como vocacionadas, enquanto outras admitiram que começaram a se identificar com a docência no decorrer de sua experiência profissional[...]” (ATAÍDE; NUNES, 2016, p. 179).

Esse conceito de mulher na docência produziu e ainda produz um sentido de docilidade e submissão, materializados nos discursos de escolha pelo magistério, sendo “[...] marcantemente [...] associada a concepções sobre a profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão [...]” (FONTANA, 2005, p. 24).

Dametto e Esquinsani (2015, p. 150), asseguram que,

[...] a ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar.

O fenômeno de indiferenciação de papéis mãe/professora tem implicações contemporâneas, principalmente na educação infantil e ensino fundamental séries iniciais, marcando uma não distinção entre maternidade, atribuições de dona de casa e à docência.

A identidade da professora

Para Ataíde e Nunes (2016, p. 172) a identidade é a junção entre “[...] elementos caracterizadores dos indivíduos e localizados no tempo e no espaço de forma a torná-los singulares, inconfundíveis no conjunto de seus pensamentos, sentimentos e ações [...]”. Assim sendo, ainda conforme as autoras, na atualidade essa questão da identidade da docência feminina está atrelada a alguns estereótipos que levam tais professoras a aceitação natural do “ser” docente, figura essa que vem se desenvolvendo desde o ensino fundamental.

A identidade é configurada, segundo Ataíde e Nunes (2016, p.176), na construção e reconstrução cotidiana “[...] utilizando-se as percepções sobre os diferentes aspectos, que compõem a realidade, juntamente, com os sentimentos e as vivências pessoais e coletivas [...]”. Dessa forma, a identidade das professoras é construída por meio de realização da prática de atividades, na disponibilidade de modelos profissionais e em discursos da coletividade no espaço de atuação.

Um fator pertinente ao debate sobre identidade da professora está voltado à má remuneração oferecida no magistério, isso ocorre principalmente no ensino fundamental e no médio, assim, a identidade é afetada de maneira negativa, o baixo salário afeta a autoestima e a qualidade de vida das docentes (PAULA, 2007). Outros fatores como o desgaste psicológico e mental, atividades repetitivas, tristeza, quadro depressivo elencam o cenário afetado, tudo isso afeta na construção da identidade das docentes femininas, a sobrecarga resulta na perda da identidade docente (DWORAK; CAMARGO, 2017).

Ainda sobre a identidade da mulher professora, argumentam Gil e Pacheco (2020, p. 6),

[...] vai se construindo dentro deste emaranhado de vivências, saberes, lutas da própria mulher para ter um espaço no mercado de trabalho, para ter voz dentro da sociedade marcada ainda pelo patriarcalismo, e ainda as próprias subjetividades do ser mulher, que além da profissão docente trás as tramas da natureza feminina que também influenciam em sua prática docente e compõe a sua identidade.

Assim, Sousa e Melo (2017, p. 120) trazem a reflexão de que, ainda existem percalços em relação à identidade da professora, muitos paradigmas não foram, e que “[...] esperando-se dessas mulheres uma atuação extremamente parecida com a das mães, fato este que gerou (e gera ainda hoje) uma desvalorização e falta de identidade da professora [...]”. Sim, a desvalorização é um dos eixos mais destacados que afeta de maneira abrangente a identidade da professora mulher (NEVES; SILVA, 2016).

No que se refere às discussões sobre a identidade da professora mulher, especificamente, verificou-se uma incipiência em produções científicas no cenário nacional. Há um farto material de pesquisas acerca da identidade docente, no entanto, são generalistas, não distinguindo as especificidades históricas, culturais e de gênero constituintes dos sistemas classificatórios do “ser professora”.

A investigação da identidade da professora ainda em formação inicial é temática trazida por Martins e Junior (2015) em um estudo investigativo narrativo, cujo objetivo foi o detalhamento da formação inicial de uma professora. Os resultados apontam que alguns fatores sociais e culturais levaram a professora pesquisada a escolher licenciatura: o desempenho na disciplina de Física, a convivência com o professor da matéria e a admiração que por ele nutria, sendo fator crucial para destaque como aluna e monitora da sala. Assim, a associação de fatores pessoais, como laços familiares, e escolares fizeram com que a identidade docente da professora fosse construída. Além destes, verificou-se também os colegas próximos como influências para descoberta do “eu docente”, através da disposição à conexão, no qual a professora organizava grupos de estudos com os colegas fora do período de aula, oportunidade para troca de saberes e experimentações do fazer docente.

Em pesquisa realizada por Guimarães (2018), a identidade docente de professoras da Educação Básica é colocada na ótica dos sentidos e significados atribuídos à docência pelas próprias profissionais. Os resultados indicaram três principais fatores desencadeadores da construção da identidade docente, a saber: os familiares, o limite em escolher um curso conforme os padrões (condição) para cursar uma graduação e o trabalho em lares de outras famílias. A pesquisa constatou que o desenvolvimento da identidade das professoras fundamenta-se nas experiências pessoais e profissionais, tendo como o gênero vieses de identificação, tais como o da mulher social com seus afazeres de matriarca em estado de perfeição, ou o da mulher que desconstrói a teoria de uma dessubmissão feminina com vistas à mulher independente.

Indica-se nesse entendimento um importante elemento constituinte da construção da identidade profissional da professora. Domingues e Vale (2017) apontam que a identidade docente está baseada na vivência das professoras, o que implica ter uma percepção relacionada à complexidade da construção da identidade feminina na docência. Assim, segundo Faistel (2006), os discursos das professoras, sua vivência cultural e social, além da própria história, constituem elementos fundamentais para enunciar-se docente.

Os espaços sociais e culturais de construção de identidades de professoras também são tema da pesquisa de Anjos et al. (2015), que ainda acrescentam um fator de fundamental importância subjetiva - a maternidade. Essa, tomada como referência das construções identitárias das professoras, significando a docência feminina como 'espelhamento' das funções de mãe. As implicações que geram a ligação maternal na profissional marcam a figura feminina em sua trajetória, um processo que nunca desvinculou seus atributos de sobrecarga, composto por tradições em âmbitos culturalmente delimitados.

No campo da relação identidade e feminização, Ataíde (2013) destaca que as professoras defendem o processo de identidade como um sentimento de pertencimento a profissão, construído no trajeto da formação profissional. Evidenciaram-se os marcadores gosto e sentimentos em ser professora como processos que são construídos nas práticas interativas constantes e disponíveis nos espaços sociais, esse sentimento de afeto e aconchego é um dos principais pontos que atestam o gostar em sala de aula.

Nessa perspectiva Vasconcelos e Andrade (2004), afirmam que a identidade profissional ainda é confundida com a tarefa maternal. O papel de mãe e professora foi sendo naturalizado no decorrer do tempo, de modo que as professoras passam por dramas em ter que cuidar de alunos e da vida pessoal. Assim, nesse cenário de dualidades, os atos performativos são os elementos que constroem a identidade.

Conforme visto, as tendências identitárias que mais se destacam nas pesquisas mencionadas são as ligações do papel da docência feminina em sala de aula com os compromissos inerentes às tarefas da maternidade ou o estigma de dona do lar, os resultados dessa mistura levam a mulher a uma posição social de desgaste e conseqüentemente resulta em uma péssima qualidade de vida. E nesse contexto da profissão docente, uma das características desse processo paira em torno da satisfação (ou não) das professoras na profissão.

Satisfação profissional

Considerando os marcadores históricos da mulher professora no Brasil, bem como os fatores que convergiram para uma identidade docente feminina, orientada pelas vivências e trocas nos espaços sociais, a satisfação profissional docente, emerge como um componente relevante de análise.

De modo geral, segundo Alves et al. (2014), a satisfação profissional é resultante de motivação. Esta, operacionalizada por um conjunto de fatores correlacionados como reconhecimento, realização e conquistas, atividades desenvolvidas, responsabilidades e progressão. Nesse conjunto, Pedro e Peixoto (2006) salientam que a satisfação profissional feminina na docência depende de aspectos sociais uma vez que, a tarefa da educação causa uma sobrecarga na mulher, ainda mais se tratando de crianças. A profissão quando ligada a conjuntos maternos torna exausta a atividade de ensinar. A satisfação profissional com êxito é aquela em que a professora, ao estar na sala de aula desenvolve atividades dentro de seus parâmetros psicossociais, passando confiança aos alunos e que alcançando a liberdade dos estereótipos sociais.

Nos apontamentos de Anjos et al. (2015) a satisfação feminina acontece quando outros fatores sociais como o “ensino mais humano” são entrelaçados. Durante a realização da pesquisa dos autores, algumas professoras relataram que se sentem satisfeitas e gratas na maneira como seus alunos conseguem se desenvolver.

Outro ponto de relevância para a satisfação profissional da professora são as ligações motivacionais. Wiebush et al. (2020), reforçam que uma das motivações para a satisfação profissional da professora mulher está relacionada com o bem-estar profissional no ambiente laboral. Este tem ligação com elementos intrínsecos, provocados pela realização e valorização profissional e a relação construída com os alunos, pelo envolvimento estudantil e pelo suporte da participação familiar. Constatou-se, portanto, que os elementos intrínsecos levam à motivação das professoras, uma vez que, tais fatores ocasionam a realização profissional e pessoal.

Paula (2007), corrobora com esse entendimento quando destaca os motivos como desencadeadores do bem-estar, sendo intrinsecamente ligados à satisfação profissional da professora. A autora enfatiza que ensinar é a razão da profissão, uma fonte de satisfação, que tem nas pequenas coisas os motivos para gostar e permanecer, esses conectados ao afeto, ao reconhecimento e ao carinho.

De forma ampla, há uma dependência de aspectos sociais uma vez que a tarefa da educação causa uma sobrecarga na mulher, ainda mais se tratando de crianças. De acordo com Shuch (2016), a profissão quando ligada a conjuntos maternos torna exausta a atividade de ensinar. A satisfação profissional com êxito é aquela em que a professora ao estar na sala de aula possa desenvolver atividades dentro de seus parâmetros psicossociais, que passa confiança aos alunos, que alcança a liberdade dos estereótipos sociais, “[...] isto é, assumir sua liderança em sala de aula, obter satisfação profissional na realização do seu projeto de vida como educadora” (SHUCH, 2016, p. 582).

Coelho *et al.* (2001) enfatiza que a qualidade de vida é um fator crucial, não que essa expresse a satisfação, mas os aspectos que a compõem, contribuem na realização satisfatória da profissão (COELHO *et al.* 2001). Corroborando nesse ponto, Zibetti e Pereira (2010), acrescentam que o não cumprimento das atividades no ensino, a exaustiva tarefa doméstica, familiar e a dedicação ao preparo do plano de ensino escolar se não efetivados de forma coerente influencia nos aspectos qualitativos da vida, derivando uma insatisfação profissional.

Nesse campo temático, adicionam-se as ponderações de Paiva e Lima (2018), sobre a constante alienação trabalhista da professora provocada pelo capitalismo. O domínio capitalista e patriarcal adoce a dinâmica de atribuições nos aspectos profissionais e pessoais. A cultura machista infere/condiciona o ser professora aos atributos maternos e o ser dona de casa e essa combinação de afazeres acarreta uma sobrecarga, gerando mal-estar. Esse panorama de imposição de múltiplas funções revela que a professora acaba não alcançando a satisfação profissional. As autoras levantam uma necessária reflexão sobre a busca da educação justa e de qualidade, com implementação igualitária de atividades sem a exigência de que a mulher seja uma constante “fábrica trabalhista” em aspectos profissionais, pessoais e sociais. Esses são alguns conjuntos epistemológicos presentes no processo de satisfação profissional da professora mulher que emergiram na pesquisa bibliográfica, representando a relevância e pertinência do estudo desse qualificador identitário da professora.

Considerações finais

O estudo apresenta evidências de uma análise a respeito da mulher professora na docência e a satisfação profissional, expondo a intrínseca relação entre o processo histórico da inserção da mulher na docência e a constituição da sua identidade, e como atualmente esses elementos impactam na satisfação profissional dessa professora.

A pesquisa propiciou reflexão de pontos primordiais na descoberta do “ser” professora. Nessa exploração, verificou-se que o contexto histórico influencia na trajetória da docência feminina e que os aspectos predominantes do papel de “tia” ainda pairam em sala de aula estagnando o processo de identidade docente. Também se distingue a satisfação e sua relação com os aspectos culturais, sociais e pessoais, construída a partir das vivências/experiências (DOMINGUES; VALE, 2017).

Trilhar o percurso da trajetória da mulher na docência remete a um olhar reflexivo em torno desse processo, a iniciar pelo contexto histórico das mulheres em sala de aula. Para tanto, os resultados alcançados conforme a pesquisa aponta para nortes que definem a identidade como uma constante construção e desconstrução cotidiana, os fatores que impulsionam a construção identitária vão desde o sentimento de pertencer a profissão à desvalorização do trabalho docente, e um dos eixos de motivação para a construção da identidade docente feminina se atrela à relação familiar. A constituição do papel da mulher está interligada aos ofícios maternos e profissionais, segundo os levantamentos bibliográficos realizado.

Diante dos motivos expostos para a satisfação profissional, em destaque estão as ligações motivacionais, seja por meio do afeto de alunos e colegas de trabalho, ou por intermédio das condições de valorização por parte da escola nessa profissão. Os pontos sociais e pessoais fazem parte da satisfação profissional, sejam positivos ou negativos, uma vez que, a tarefa da professora-mulher-mãe não consiste apenas em afazeres domésticos condicionados à profissão da professora em sala de aula. Por isso mesmo, verificou-se que a exaustão demasiada acarreta resultados insatisfatórios na profissão.

É válido ressaltar que a realidade condicionada da trajetória à professora mulher depende de muitos fatores sociais, pessoais e culturais. O caminho traçado pela mulher na profissão no campo educativo foi a longo passo construindo a história/profissão docente, a luta por um espaço foi/é necessária para que a mulher seja inserida no lugar desejado. Por isso mesmo a pertinência desse estudo como recurso de reflexão e problematização da docência feminina no currículo do curso de formação docente.

Referências

- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, Editora UNESP, 1998.
- ALVES, M. G; AZEVEDO, N. R; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal. **Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print**, jan. 2014. Disponível em:<<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AH5tXK2c9oKuoyA&cid=374D9A76EAD11A90&id=374D9A76EAD11A90%21219&parId=374D9A76EAD11A90%21103&o=OneUp>> Acesso em: 29 Ago. 2021.
- ANJOS, H.P.*et al.* Gênero, identidade e educação especial: história de professoras. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 229-247, jan-jul 2015.
- ATAÍDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização na profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação** São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.
- ATAÍDE, P. C. **Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Univ. 2013. Disponível em:<<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/261>>. Acesso em: 16 Nov. 2021.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.**, São Paulo 4-13, fev.1988. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1179/1184>>. Acesso em: 10 Mar.2021.
- CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.
- COELHO, V. P.; SILVA, C. A.; FORTES, D. C. B. **Trabalho e maternidade no cotidiano de professoras do ensino superior**. São Paulo: Universidade de Santo Amaro, 2002.
- DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Mãe, mulher.... Professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, July-Dec. 2015.
- DOMINGUES, C. M.; VALE, D. O. C. **Identidade e subjetividade na profissão docente**. II Congresso Interdisciplinar de pesquisa, iniciação científica e extensão. BH, 2017. Disponível em:<<http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/identidade-e-subjetividade-na-profissao-docente>>. Acesso em: 28 Out. 2021.
- DWORAK; A. P.; CAMARGO. B. C. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Caderno temático - Olhar de professor**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. v. 20, n. 1, p. 109-121, 2017.
- FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos Educacionais**, v. 16, n. 1-3, p. 46-61, 1998.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GIL, M. I. S.; PACHECO, M. L. T. Discussões sobre a construção da identidade docente da mulher professora. **CONEDU 2020**. Disponível em:<https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_E_V140_MD7_SA100_ID2693_17092020222207.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- GUIMARÃES, M. D. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38333>>. Acesso em: 28 Out. 2021.
- LOURO, G. P. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORI, M. (Org). **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo, Contexto, 2004.
- MARTINS, A. M.; JUNIOR, P. L. Identidade e desenvolvimento profissional de professoras de ciências como uma questão de gênero: O caso de Natália Flores. **Investigação em ensino de ciências**. V. 5, n. 3, p 626-629, Dez. 2020.
- NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisa em Psicologia**. V. 6, n.1, 2006.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em: 28 de Out. 2021.

PAIVA, L. M.; LIMA, R. R. **Mal-estar docente da mulher professora na sociedade capitalista**. Disponível

em:<<https://www.2018.congressohistoriajatai.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcy17czoZNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPIjtzOjM6IjQ1MSI7fSI7czoXOiJ0IjtzOjMyOiI3ZmQwZTViYWU4N2FmZjFiMmVmZmZjZWwMmNkZTFmZCI7fQ%3D%3D>>.

Acesso em: 04 Nov. 2021.

PAULA, A. C. R. R. **Por entre tramas e fios: o estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de Uberlândia – MG**. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em educação. 2009.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica** (2006), 2 (XXIV): 247-262. Disponível em:<<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AGDPaMawvqGGQFE&cid=374D9A76EAD1141A90&id=374D9A76EAD11A90%21220&parId=374D9A76EAD11A90%21103&o=OneUp>>.

Acesso em: 29 ago. 2021.

SHUCH, M. A. A mulher professora e a professora mulher: um estudo acerca da responsabilidade docente. **Anais II Cong. Int.** Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura. p. 580-587, set. 2016.

SOUSA, A. R.; MELO, J. C. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**. V. 4, n. 1, 2017.

VASCONCELOS, F.; ANDRADE, M. C. M. **A mulher professora: gênero e constituição da identidade docente**. 2004. Disponível em:<<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/mulher-professora-genero-e-constituicao-daidentidade-docente>>. Acesso em: 19 Out. 2021.

WIEBUSCH, A.*et.al.* Motivação docente: permanência ou desistência na profissão? **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. V. 11, p.1-16, 2020.

ZIBETTI, M. L. T; PEREIRA, S.R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 2, p. 259-276, 2010.

Enviado em: 30/12/2021.

Avaliado em: 15/02/2022.

JUVENTUDE, TRABALHO E AUDIOVISUAL NA PANDEMIA: CONSTRUINDO CAMINHOS DE UTOPIA OU CAMINHOS DE DESALENTO?

Jeniffer Cristina Ferreira Justino¹³

Resumo

Esse texto está configurado como “ensaio-reflexão”, ou seja, ideias construídas e alimentadas a partir das investigações acadêmicas em torno da Juventude, Trabalho e Audiovisual anteriores ao contexto pandêmico, mas buscando refletir sobre essas relações e a pandemia, dados recentes, caminhos que trilhamos e os possíveis caminhos que trilharemos. Afinal, estamos construindo caminhos de utopia ou caminhos de desalento? Em cenário impactado pela COVID-19, isolamento social, mortes, retrocessos e assimetrias sociais sendo acentuadas, qual dos caminhos deverá acompanhar as trajetórias de inúmeros/as jovens? E as nossas trajetórias: afundar no desalento ou mover, mesmo que lentamente, rumo ao horizonte possível, da utopia?

Palavras-chave: Juventude e Trabalho; Audiovisual; Utopia.

Resumen

Este texto se configura como un "ensayo-reflexión", es decir, ideas construidas y alimentadas a partir de investigaciones académicas sobre Juventud, Trabajo y Audiovisual previas al contexto pandémico, pero buscando reflexionar sobre estas relaciones y la pandemia, datos recientes, caminos que recorreremos y los posibles caminos que recorreremos. Después de todo, ¿estamos construyendo caminos de utopía o caminos de desánimo? En un escenario impactado por el COVID-19, acentuándose el aislamiento social, las muertes, los retrocesos y las asimetrías sociales, ¿qué camino deben seguir las trayectorias de innumerables jóvenes? Y nuestras trayectorias: ¿hundirse en el abatimiento o avanzar, aunque sea lentamente, hacia el posible horizonte de la utopía?

Palabrasclave: Juventud y Trabajo; Audiovisual; Utopía.

Introdução

Poderíamos iniciar essa reflexão a partir de outros caminhos, mas escolhemos iniciar com o termo “utopia”. Thomas More – também conhecido como Thomas Morus - um filósofo inglês, usou o termo para intitular sua obra em 1516, ou seja, o autor escreveu sobre uma ilha-reino fictícia e intitulou a obra de “Utopia”, a etimologia da palavra mostra-nos que “utopia” – no grego - remete a uma ideia de “não-lugar”. No entanto, a ideia não é de aprofundar teoricamente nesse termo, mas partir da ideia de utopia, desse não-lugar, desse horizonte possível para pensarmos alguns caminhos em torno do acesso-permanência de jovens no trabalho, principalmente de jovens mulheres no audiovisual, no contexto pandêmico: caminhos de utopia ou caminhos de desalento?

Cardoso (2019) ao analisar a configuração do trabalho no Brasil, não fala por acaso da “persistência secular das desigualdades”, ou seja, as desigualdades estão na espinha dorsal do país. Um país que foi colonizado, um país que não foi “descoberto”, mas sim que teve – e ainda tem - seus povos originários violentados, exterminados; um país que possui marcas da escravidão, marcas da ditadura e marcas de outros processos violentos, complexos que marcam corpos, trajetórias ao

¹³ Graduada em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2014), mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2018) e doutoranda em Educação também pela UFSCar. Atualmente, também é bolsista CAPES e realiza pesquisas em torno das questões de Juventude/Trabalho, Gênero/Trabalho e Audiovisual.

longo dos séculos através de muito sangue, suor e lágrimas – e também de muita luta para acessar o não-acessível.

Atualmente, vivemos em tempos pandêmicos, mas não há “novas” ou “velhas” desigualdades, mas desigualdades que são acentuadas, cruzadas, somadas e que persistem perversamente. No entanto, como a ideia de “utopia”, desse horizonte possível poderá surgir em cenários de persistentes e perversas desigualdades? Essa é a questão que norteia essa breve reflexão, isto é, ao olharmos para a historiografia do país e compreender que a desigualdade se constrói e se reconstrói desde sua formação, e que acessar moradia, saúde, trabalho, educação, cultura, etc não é alcançável para toda população brasileira, como construir caminhos de utopia ao invés de caminhos de desalento?

Essa questão é um enorme desafio, ainda mais quando nesse ano – precisamente junho de 2021 - notícias de veículos de comunicação pautaram-se no recente estudo do Atlas das Juventudes da FGV mostrando o quanto jovens do país estão em desalento diante das questões que envolvem inserção-permanência em torno do trabalho, educação, bem como os rumos incertos do país diante de um contexto pandêmico que afetaram a alimentação, a renda, a saúde e etc.

Como construir caminhos de utopia, caminhos para esse não-lugar possível, esperar quando o desalento se faz presente com força, principalmente, para a população jovem do país? Ou seja, jovens de 15 a 29 anos encontram-se em desalento, segundo o Atlas das Juventudes da FGV (2021), 56,3% de jovens estão desempregados/desempregadas, 47% estão insatisfeitos/as com os rumos do país e querem mudar para o exterior, 51,9% sentem a pobreza e cerca de 27,1% desses/dessas jovens nem estudam e nem trabalham.

O próprio documento questiona a ideia de “*jovens nem nem*” ao comentar que há o interesse em trabalhar e estudar, mas não acessam as oportunidades, ou seja, ao invés de “*jovens nem nem*” lemos no documento “*jovens sem sem*”, já que se trata de jovens sem renda, sem oportunidades de inserção-permanência nos estudos e trabalho. O mesmo documento afirma que nos últimos anos, jovens são os/as mais afetados/as quando o assunto é perder renda no trabalho e que também são bastante afetados/as na pandemia.

Entre os caminhos de desalento e a construção de possíveis caminhos de utopia, estamos vivenciando outra marca histórica com a pandemia ocasionada pela COVID-19 – vírus em circulação global e que já possui variantes mesmo com vacinação em andamento – e o isolamento social, o adoecimento constante, as mortes diárias ocasionadas pelo vírus. As assimetrias sociais complexificam e novamente determinados corpos, trajetórias são marcados, ou seja, obviamente, toda população mundial foi afetada pela COVID-19, mas quando cruzamos, somamos as assimetrias, nos deparamos com as especificidades em torno do gênero, da raça/etnia, da sexualidade, da idade, da localidade, entre outros marcadores sociais da diferença.

No contexto que vimos, podemos nos perguntar: quais vidas são respiráveis e passíveis de luto, quais não são? Quem deve viver? Quem deve deixar morrer? (BUTLER, 2020). Ou seja, olhar para as desigualdades na espinha dorsal do país e a sua persistência ao longo dos séculos é também um projeto de nação, ou melhor, uma política também de morte, ou necropolítica (MBEMBE, 2020), considerando que boa parte da população busca sobreviver diariamente diante de acessos limitados em torno da moradia, da alimentação, da saúde, do trabalho, da educação, etc.

Segundo dados da PNAD/IBGE (2021), somam-se 147 milhões de desempregados/as no país e um índice de desemprego de 14,7%. No trimestre referente ao final de 2019/começo de 2020, o índice de desemprego foi de 11,2% e subiu para 13,3% no trimestre seguinte (abril, maio e junho de 2020), ou seja, o índice seguiu aumentando e foi para 13,9% no trimestre referente aos meses de outubro, novembro e dezembro de 2020 até atingir 14,7% em 2021 (fevereiro, março e abril).

Além disso, os dados também revelam que o desemprego atingiu cerca de 17,9% de mulheres e cerca de 12,2% de homens no primeiro trimestre de 2021, sendo que no primeiro trimestre do ano passado as mulheres faziam parte de 14,5% e os homens parte 10,4%, ou seja, um aumento considerável durante a pandemia. Ressalta-se também que cerca de 34,2 milhões de brasileiros/as trabalham na informalidade, ou seja, 39,8%.

De acordo com dados do IPEA (2021:2), a situação em torno do acesso ao mercado de trabalho se agravou para grupos vulneráveis e que possuem maiores dificuldades de entrada no mercado de trabalho como é o caso de mulheres, de jovens, de negros/as, de pessoas mais pobres e de trabalhadores/trabalhadoras menos qualificados/as.

Logo, considerando tais dados e as reflexões até aqui, vimos que jovens, mulheres e demais grupos vulneráveis sentem a pandemia de outras formas, mas antes da pandemia, a persistência das desigualdades já demarcava as relações e as trajetórias desses grupos. Mesmo antes da pandemia, tais grupos já estavam em processo de “*sufocamento*” e de não serem “*vidas respiráveis*” graças ao sufocamento neoliberal constante e as transformações que nos atropelam. Por fim, considerando esses pontos, refletiremos brevemente sobre a inserção laboral da juventude para depois contextualizar o Audiovisual antes da pandemia, bem como a inserção das mulheres nessa área.

Inserção laboral e a população jovem: breves apontamentos

Como citamos anteriormente, esse constante “*sufocamento neoliberal*” não é exclusivo da pandemia, mas sim das transformações oriundas do capitalismo e que são responsáveis pelas alterações no mundo do trabalho, e conseqüentemente, das transformações da sociedade, também resultando nas acentuações das assimetrias sociais. Dessa forma, a juventude no cenário capitalista contemporâneo também vivencia de modo bastante particular os resultados dessas transformações, isto é, a população jovem ocupa uma posição de vulnerabilidade diante do cenário de inserção/permanência laboral e isso não ocorre somente na pandemia – como vimos a relação da juventude e do desalento nos dados publicados através do Atlas das Juventudes da FGV.

Diante desse cenário, a relação entre juventude e trabalho vem sendo marcada por incertezas, desafios e expectativas diversas, mas também por esse “desalento”. E essas marcas não são oriundas do “hoje”, isto é, ao recuperar Guimarães (2004), vemos que o trabalho acaba sendo uma centralidade na vida dos/as jovens também pela urgência que o mesmo representa:

Diria que é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (GUIMARÃES, 2004:12)

Mesmo em 2021, vemos que essas “faltas”, “ausências” do mercado de trabalho ocorrem por ele não conseguir assimilar os “recém-chegados/as”, e isso faz com que o desemprego – e/ou a inserção no trabalho precário – torne-se uma realidade acentuada para a população juvenil e no caso recente, da inatividade que gera desalento, desesperança e que também marca a população jovem atualmente. Logo, acessar qualificações e certificações diversas, bem como o acesso ao ensino superior, não garantem renda, emprego para a população juvenil – e para nenhuma outra população. Além disso, mesmo que a ausência de trabalho seja uma questão estrutural para a população juvenil, a responsabilização sobre acessar trabalho e renda torna-se individual e toda esse cenário complexifica com a pandemia demandando ainda mais urgência em busca de trabalho, de renda para que jovens e suas famílias consigam sua subsistência.

Assim, ao recuperar Tartuce (2007), vemos que essa responsabilização individual está atrelada à substituição do conceito de qualificação para o conceito de competência – originário da esfera empresarial – ou seja, quando a noção de competência é empregada, aumenta-se o peso das cobranças e das responsabilidades dos indivíduos, marcando essas trajetórias com uma “culpa individual” quando trata-se de uma questão estrutural que abarca toda a sociedade. O resultado disso é um cenário que centraliza as “qualificações e competências”, despreza a estrutura e responsabiliza individualmente jovens e adultos pela ausência de emprego, de renda:

Com efeito, submetidas aos riscos no terreno do emprego, as pessoas – e particularmente os jovens – têm se empenhado constantemente em aumentar sua qualificação profissional; apesar disso, elas nem sempre conseguem ter aumentos salariais correspondentes, ou mesmo obter um emprego regular, seja ele formal ou não. A sociedade cria, assim, muitas ambiguidades, ao produzir um discurso pregando que, quanto maior a escolaridade e a formação, maiores serão as chances de inserção e mobilidade profissional. (TARTUCE, 2007:24)

Sobre isso, quando Peregrino (2009) fala sobre os/as jovens e uma certa “postergada” na entrada no mercado de trabalho, ela também reforça que isso significou o aumento do nível da escolaridade, bem como dessa busca por formação além dos primeiros anos escolares. Logo, no Brasil, foi a partir de 1990 e a partir da universalização do ensino fundamental e expansão do ensino médio que vimos a contribuição para essa “postergada” de entrada no mercado de trabalho e um determinado aumento das jornadas escolares.

Ainda sobre o contexto brasileiro, parte da população juvenil enfrentou e continua enfrentando – além dos desafios laborais - as dificuldades de inserção/permanência escolar correlacionando a escola-trabalho e seu papel para a juventude. Assim, Guimarães (2004:20) ainda reforça que o *“jovem brasileiro vive essa suposta transição de uma forma muito peculiar”* e acrescenta que *“quando tratamos da juventude brasileira, convém não suprimir um outro adjetivo imprescindível a qualificar sua especificidade: trata-se da juventude trabalhadora brasileira.”*

Podemos acrescentar que a juventude trabalhadora brasileira também vive particularidades com o contexto pandêmico e todas essas relações, seja buscando subsistência ou buscando permanecer em suas formações escolares/universitárias em períodos de também acentuada desigualdade tecnológica – afinal, quantos/as jovens interromperam seus estudos por falta de internet, celulares, computadores e outras exigências do remoto?

A população juvenil ainda é mantida em “espera”, já que o mercado de trabalho não consegue absorver, mas durante a “espera” precisam buscar escolarização/formação e o discurso alega que precisam “se preparar” para se inserirem, mas isso também pode gerar frustração, adoecimento, desistência por parte de jovens – o que vimos/vemos com a pandemia.

No entanto, Guimarães (2004:13) ressaltou que o trabalho é uma necessidade e também um direito para a população juvenil e que *“é o emprego, ou a falta de empregos, a faceta problemática do trabalho, sentida praticamente em igual medida por todos os jovens”*.

Em linhas gerais, a autora alega que a população juvenil sabe da existência dessa realidade, ou seja, jovens não são *“alienados/as”* sobre as condições que marcam suas trajetórias, sentem insegurança, sabem o que desejam, sabem dos riscos que existem na busca/permanência por trabalho, formação, renda, etc. No entanto, por saberem desses *“riscos”* que buscam estratégias para que algum tipo de inserção aconteça -mesmo que ela seja descaradamente precária ou perigosa – caso dos/as jovens entregadores/as em cima de bicicletas e motos cortando a cidade e muitas vezes sofrendo acidentes em troca de alguma oportunidade de renda.

Por fim, não é de hoje que os cenários se mostram pouco favoráveis para a população juvenil – e tampouco para a população geral -, mas singulares são as formas que eles/elas buscam para lidar e se organizar nesse contexto e em tantos outros, tentando buscar não só *“autonomia”*, *“independência”*, *“reconhecimento”* e/ou *“auto-realização”*, mas sua própria subsistência e seu direito de respirar em um mundo que sufoca agressivamente com o neoliberalismo. Mesmo diante de caminhos de desalento, ainda poderemos almejar e construir caminhos de utopia.

Um pouco sobre a *singela* presença das mulheres no audiovisual antes da pandemia

Para falarmos um pouco sobre dados referentes à presença das mulheres no Audiovisual, voltaremos para 2015, ou seja, especificamente em outubro de 2015, a Agência Nacional de Cinema (ANCINE) recebia Débora Ivanov como diretora da mesma para um mandato de cerca de quatro anos, saindo por volta de 2019. Foi durante esse período que a ANCINE elaborou análises consistentes sobre a presença de mulheres no Audiovisual com o intuito de pensar demandas a partir dessa temática.

A partir de dados de 2015 e 2016, Débora Ivanov apresentou no I Seminário Internacional Mulheres no Audiovisual, especificamente em 2017, a publicação *“Presença feminina no audiovisual brasileiro”*. Logo, a publicação dos dados produzidos ocorreu em 2017, mas a primeira exposição dos dados ocorreu em meados de 2016. Ressalta-se que, de acordo com a ANCINE, alguns dados a partir desse viés estavam sendo analisados desde 2014, mas essa foi, de fato, a primeira publicação mais detalhada para pensar políticas públicas, demandas gerais e analisar questões de gênero no Audiovisual. Considerando a relevância do documento, ressalta-se a necessidade de continuar com tais levantamentos e análises, isto é, a *“visibilidade estatística”* é necessária para que o tema seja discutido e políticas públicas sejam pensadas, criadas. Infelizmente, as questões em torno de gênero, raça/etnia, classe, sexualidade, etc, acabam sendo vistas como *“menos importantes”* e invisibilizadas.

A partir dessas produções foi possível pensarmos na inserção e permanência de mulheres no Audiovisual naquele período e tentar pensar, criar, almejar os próximos passos. Afinal, no documento foram observadas cerca de 2583 obras do setor Audiovisual, sendo estas divididas em segmentos como: TV paga, salas de cinema, TV aberta e outros mercados. No entanto, ao analisar os dados referentes às funções de direção, roteiro e produção executiva das obras observadas, notou-se que: 17% de mulheres e 75% de homens estavam na direção; 21% de mulheres e 67% de homens estavam no roteiro; 41% de mulheres e 46% de homens estavam na produção executiva. De modo geral, tais dados demonstram como estava e como ainda está estruturado o setor Audiovisual, ou seja, funções como direção e roteiro são majoritariamente preenchidas por homens – geralmente, brancos, cis e de classe média.

Além desses dados e reflexões, a função em torno da Fotografia das obras foi exercida por 88% dos homens, enquanto mulheres ocuparam somente 8% da função em questão. Então, podemos considerar a fotografia como uma função também majoritariamente masculina dentro do Audiovisual, somando-se com direção e roteiro. Por outro lado, as mulheres ocuparam 58% das funções de Arte, já os homens ocuparam 37% dessa função nas obras observadas.

Em 2018, a ANCINE elaborou e publicou outro documento chamado de *“Participação feminina na produção audiovisual brasileira (2018)”*, mas a partir de dados de 2017 e 2018, dando continuidade à publicação anterior e detalhando mais a temática, isto é, o documento apresentou um comparativo de percentuais de gênero entre 2017 e 2018.

Esse foi o último documento com esse viés elaborado pela ANCINE, podemos considerar que a mudança do Governo Federal, encerramento de mandato de Débora Ivanov na ANCINE, nova direção da ANCINE, intensificação de cortes de verba e reformas foram alguns dos elementos que pausaram a continuidade desse trabalho sobre a presença de mulheres no Audiovisual.

Logo, nesse comparativo, em 2017, tivemos: 18% de mulheres e 74% de homens na direção; 23% de mulheres e 63% de homens no roteiro; 40% de mulheres e 45% de homens na produção executiva; 10% de mulheres e 86% de homens na direção de fotografia; 57% de mulheres e 38% de homens na direção de arte. Com poucas mudanças, em 2018, tivemos: 20% de mulheres e 72% de homens na direção; 25% de mulheres e 60% de homens no roteiro; 41% de mulheres e 42% de homens na produção executiva; 12% de mulheres e 83% de homens da direção de fotografia; 57% de mulheres e 37% de homens na direção de arte.

Ao observarmos os percentuais de gênero dos dois documentos da ANCINE, notamos que apesar de poucas mudanças em 2018, a maioria das funções continuaram sendo majoritariamente preenchidas por homens. Em linhas gerais, percebemos que há disparidade ocupacional, isto é, as funções como direção/roteiro vistas como *“funções de maior prestígio”* são ocupadas por homens e vistas como *“funções mais masculinas”* e de *“maior poder de decisão”*, enquanto funções de direção de arte, maquiagem e afins são ocupadas por mulheres e vistas como *“funções mais femininas”* e de *“menor poder de decisão”*.

A partir desses dados e das breves reflexões sobre a inserção de mulheres no Audiovisual, ressalta-se que com a troca de gestão/saída de Ivanov da ANCINE e demais acontecimentos citados anteriormente, não foi publicado e divulgado nenhum documento até o momento com dados de 2019, 2020 e 2021 que mostre sobre essa singela presença das mulheres nas produções, realizações das obras e que também mostrasse a faixa etária, sexualidade, raça/etnia das mulheres do setor. Frisamos a importância da elaboração, sistematização e publicação de documentos sobre a inserção-permanência de homens e mulheres no Audiovisual, ainda mais com a pandemia, isto é, considerando a ausência de atualização e profundidade dos dados desde 2018, não tivemos dados recentes sobre *“quem está atrás das câmeras?”* do Audiovisual, podemos encontrar dados referentes à quantidade de salas de cinema, alcance de bilheterias, mercado exibidor, VOD (vídeo ondemand) e afins, mas não temos dados sistematizados, atualizados e contínuos sobre quem trabalha com o setor, tais dados nos mostrariam as *ausências* e/ou a *presença singela de determinados rostos/corpos*, enquanto há a presença majoritária de um rosto/corpo específico e contribuir para a transformação desses cenários.

Quando olhamos para os dados citados, mesmo que sem atualizações, podemos pontuar que além da disparidade ocupacional, também há a disparidade salarial e há ausência de mulheres negras e homens negros nas produções, isto é, ao olharmos para o Audiovisual é necessário problematizar tais relações e considerar que as assimetrias que fazem parte da sociedade também são reproduzidas nesses espaços e acentuadas em cenários como o pandêmico. Dessa forma, mesmo com ausência de dados recentes, encontraríamos disparidades e ausências ao buscar percentuais em torno do mercado de trabalho, pandemia e afins.

Por fim, mesmo com poucos dados, reflexões sobre Audiovisual e essa interface Juventude/Trabalho se fazem presentes e pertinentes, isto é, muitos são os desafios do “antes” da pandemia, desse “durante” a pandemia e do “porvir”, ainda mais quando olhamos para gênero, raça/etnia, classe, sexualidade, faixa etária, entre demais marcadores que não podem ser descartados dessas relações e que formam um enorme nó, um complexo nó e que a sua compreensão não se esgota aqui.

Ou seja, devemos sempre considerar que além dos dados formalizados em torno dessa *singela presença*, há inserções-permanências que ocorrem por outras vias, pelas bordas e que e que dão um outro rosto/corpo para esse Audiovisual, um rosto que nem sempre está visível, mas que existe.

No entanto, com cenários de desalento, desesperança, como caminhar para a utopia? Esperançar quando incertezas e angústias acentuam-se no cotidiano de jovens, de mulheres, de negros/negras, de LGBTQIA+, da população em geral? Talvez essa seja a pergunta-desafio que nos acompanhará por um bom tempo e que ainda não tem uma resposta, mas que os caminhos nos levem para a utopia e longe do desalento que tanto afeta nossa sobrevivência. Na tentativa de encerrar essas reflexões, farei o bom uso das belas e necessárias palavras de Conceição Evaristo: **“Eles combinaram de nos matar. E nós combinamos de não morrer.”**

Considerações finais

Com uma tentativa de concluir o que não tem conclusão, entre caminhos de desalento e caminhos de utopia existem muitas questões para refletirmos em torno da pandemia, do trabalho, da juventude, do audiovisual, das nossas vidas. Sobreviver é a principal questão em torno de tudo isso e esse sobreviver é um sobreviver coletivo e cotidiano. E talvez, cada movimento em torno dessa sobrevivência coletiva e cotidiana seja uma rachadura naquela pilastra das desigualdades que estrutura esse país. É extremamente triste olharmos para todos os dados que apresentamos e ver que não são apenas percentuais, números, mas inúmeras vidas marcadas pelas assimetrias que nos cercam. Por fim, diante de cenários estruturais complexos e de olhar para essas relações, vemos que essa temática não se esgota e que precisaremos de muito fôlego para nos debruçarmos sobre elas agora ou no “porvir”, mas esperamos que os caminhos de desalento sejam breves para que possamos seguir pelos longos caminhos da utopia.

Referências

ANCINE, Agência Nacional de Cinema. Participação Feminina na Produção Audiovisual Brasileira (2016). Superintendência de Análise de Mercado: 2016, p. 15.

ANCINE, Agência Nacional de Cinema. Participação Feminina na Produção Audiovisual Brasileira (2018). Superintendência de Análise de Mercado: 2018, p. 15.

ATLAS DAS JUVENTUDES. FGV, 2021. Disponível em: <https://atlasdajuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO-1.pdf>

BUTLER, Judith. Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto? – 7 ed. -Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARDOSO, Alberto Moreira. A construção da sociedade do trabalho no Brasil. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. – 2 ed. – Rio de Janeiro, Amazon, 2019.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni (orgs.). Retratos da Juventude Brasileira [título provisório], São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, a circular em novembro de 2004.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Mercado de trabalho: conjuntura e análise. Ano 27 – Brasília: Ipea, abril de 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo, n-1 edições, 2020.

PNAD CONTÍNUA - Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, IBGE: 2021.

PEREGRINO, Monica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 2 / Marília Pontes Sposito, coordenação. – Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre o processo de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Enviado em: 30/12/2021.

Avaliado em: 15/02/2022.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM ENTRELAÇADAS À FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Josivânia Sousa Costa Ribeiro¹⁴

Maria José de Pinho¹⁵

Resumo

Este trabalho visa apresentar a importância da formação docente entrelaçada às estratégias de ensinagem no processo educacional contemporâneo. O procedimento adotado na pesquisa caminha pela abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. No bojo das discussões, suscitou-se que a formação docente na perspectiva emergente requer um profissional engajado com as questões contemporâneas e que atenda às necessidades complexas dos educandos. Destarte, urge que a ensinagem seja efetivada nas escolas a partir do conhecimento e comprometimento dos docentes com a sua própria formação, visando apropriar-se das estratégias que possibilitem aos educandos uma formação consciente, crítica, com vista à construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Estratégias de ensinagem. Formação docente. Processo educacional.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar la importancia de la formación docente entrelazada con las estrategias de enseñanza en el proceso educativo contemporáneo. El procedimiento adoptado en la investigación se basa en un enfoque cualitativo y bibliográfico. En medio de las discusiones, se planteó que la formación del profesorado en la perspectiva emergente requiere un profesional comprometido con los problemas contemporáneos y que satisfaga las complejas necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, existe una necesidad urgente de que la enseñanza se lleve a cabo en las escuelas con base en el conocimiento y el compromiso de los maestros con su propia capacitación, con miras a apropiarse de estrategias que permitan a los estudiantes proporcionar capacitación consciente y crítica, con miras a desarrollar nuevos conocimientos.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza. Formación docente. Proceso educativo.

Introdução

Este artigo visa refletir sobre a importância da formação docente entrelaçada às estratégias de ensinagem, levando em consideração os saberes, as técnicas e práticas de ensinar e do apreender no processo educacional contemporâneo.

Nessa perspectiva, apresenta-se a importância da formação docente na perspectiva emergente que requer dos docentes uma formação contextualizada, conectada e que atenda às necessidades dos educandos que são cada vez mais complexas. Neste sentido, é imprescindível que eles conheçam as estratégias de ensinagem e possam no decorrer do processo identificar e propor as técnicas que melhor condizem com as atividades a serem inseridas nas práticas efetivadas no ambiente educacional.

¹⁴ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, graduada em Pedagogia. É membro do Grupo de Pesquisa Rede Internacional Investigando Escolas Criativas no Tocantins.

¹⁵ Professora doutora, da Universidade Federal do Tocantins e do programa de pós-graduação em letras e no programa de pós-graduação em educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC.

Este trabalho será organizado em dois tópicos: a formação docente na perspectiva emergente e o conhecimento epistemológico das estratégias de ensinagem e a tessitura do ensinar e apreender no processo educacional.

Formação docente na perspectiva emergente

O cenário atual requer dos educadores uma nova postura, um jeito novo de pensar, e este não deixa de ser um grande desafio, pois estão acostumados a trabalhar com certezas e verdades, com previsibilidade. Compreender a ordem contida na desordem, a incerteza, a não linearidade como parte do processo educacional depende da formação docente –tanto a inicial como a continuada - primordial para a construção e re(construção) da profissionalidade com vista a atender à realidade contemporânea.

Segundo Penin (2008), é possível entender a palavra profissionalidade como:

[...] a fusão dos termos profissão e personalidade. A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes quanto tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. (p. 646)

A partir desse pressuposto, entende-se a formação docente como capaz de proporcionar uma visão que ultrapasse a linear e fragmentada, em que os sujeitos são meros executores das decisões alheias. Ou seja, uma formação que faça com que os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade. Nesse sentido, Moraes (2015), afirma

É preciso que todo o profissional de educação analise, compreenda e integre tanto o conhecimento a respeito dos sujeitos aprendentes como o conhecimento do seu contexto, suas possibilidades e limitações. Esse princípio indica que os professores necessitam também serem formados não apenas disciplinarmente, mas também transdisciplinarmente, ou seja, necessitam trabalhar com saberes integrados, transversais, conectivos, contextualizados, com saberes que tenham muita relação com outras disciplinas, como psicologia, a sociologia, as ciências da organização, com os saberes populares, como qualquer outro relacionado à necessidade de seus educandos. (p. 53)

Para atender aos desafios da sociedade contemporânea, a escola precisa reinventar-se, buscar a formação continuada com o objetivo de romper com as práticas seculares arraigadas no contexto educacional. Todavia, a transição do paradigma tradicional requer a complexificação do pensamento pedagógico, pois o professor conforme afirma Moraes (2015, p. 156), ainda está “aprisionado em suas gaiolas epistemológicas e disciplinares, nas rotinas pedagógicas e didáticas que necessitam ser construídas”. Os educadores devem compreender a complexidade que para Morin (1990), significa uma tessitura comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações, que tecem a trama da vida.

O paradigma da complexidade busca a superação da visão linear e propõe uma nova concepção tendo como eixo articulador a totalidade e a interconexão. A complexidade tende a semear uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo (Moraes, 1997, 2004; Behrens, 2005a, 2006). Esse movimento de mudança afeta todos os profissionais, inclusive os professores. Neste sentido, a formação de docentes requer processos de qualificação contínua e que contemplem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

Destarte, a formação continuada é primordial para a efetivação da epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade que contempla o ser cognescente e a religação de saberes, reconhece a existência de conhecimentos diversos e o diálogo entre os saberes científicos e humanísticos, entre os acadêmicos e populares, leigos, tradicionais e os oriundos de outras culturas.

Desta forma, a formação docente deve superar o reducionismo, a fragmentação, a causalidade linear e o formalismo técnico e didático, com vista a uma educação que reconheça a complexidade da condição humana e vai ao reencontro do sujeito. Assim, para o processo de construção e reconstrução da profissionalidade docente, faz-se necessário uma busca constante de novos saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, indagações sobre as teorias e práticas e criatividade para enfrentar situações de ensino no contexto escolar.

Conhecimento epistemológico das estratégias de ensinagem e a tessitura do ensinar e apreender no processo educacional

Diante das mudanças que caracterizam a contemporaneidade, é imprescindível que a escola amplie suas possibilidades de ações com o intuito de contemplar as necessidades dos educandos investidos da complexidade atual. Assim, não cabe mais aos docentes práticas tradicionais arraigadas por um conservadorismo, ou seja, continuem a ensinar da maneira que foram ensinados.

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. O docente precisava ter domínio do conhecimento para ministrar as disciplinas. Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 33) refere-se à formação conservadora enciclopédica de professores como um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Os tempos são outros e cabe aos docentes, a partir da formação, buscar compreender e inserir práticas atuais com vista a oferecer uma educação em que seja priorizada a aprendizagem plena dos educandos. Contudo, para ensinar, os docentes utilizam as estratégias de ensinagem que fazem parte do processo ensino aprendizagem. Assim, as escolhas assertivas das estratégias de acordo com as atividades a serem ofertadas e o conhecimento teórico *a priori* fazem toda a diferença no processo educacional. Para efeito de reflexão, pontua-se aspecto referente ao termo: Estratégia: do grego *estrategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

Nesta perspectiva, o docente deverá ser um verdadeiro *estrategista*, o que justifica a adoção do termo estratégia no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (Anastasiou & Alves, 2003). Isso faz do planejamento essencial para a escolha da estratégia a ser utilizada de acordo com a atividade proposta.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que se ter clareza do o que se pretende com o processo de ensinagem. Assim, os objetivos que o norteiam devem ser claros para os sujeitos envolvidos - professores e alunos – e estarem presente no contrato didático. Esses objetivos nortearão a reflexão dos caminhos percorridos nas efetivações das ações executadas por alunos e professores, na consecução das estratégias (Anastasiou & Alves, 2003).

É perceptível a dificuldade dos docentes em lidar com várias estratégias, devido ao habitusque trazem do passado, privilegiam a exposição de conteúdo em aulas expositivas, reforçam a transmissão de conteúdos prontos e acabados, ou seja, a reprodução de conteúdos. No entanto, não se tem a intenção de anular a aula expositiva, mas, de propor aos docentes outras possibilidades que, quando bem planejadas, poderão alcançar bons resultados.

O caminho a despertar os docentes a outras possibilidades será por meio da formação. Neste pensamento corrobora-se da visão de Zabalza (2004, p. 144), ao afirmar que “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”. E acrescenta a necessidade do desenvolvimento de dupla competência dos bons professores: “a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com aprendizagem de seus estudantes”.

Neste sentido, o desenvolvimento da prática efetiva dos docentes pautada no compromisso com o processo de aprendizagem dos educandos requer deles a abertura ao novo e a busca incessante com intuito de atender a complexidade atual. Assim, o querer do docente é fator preponderante para a mudança de paradigma.

Ao escolher uma estratégia, o professor possibilita aos alunos a realização de diversas operações mentais. Para tanto, os docentes devem ater-se ao conhecimento dos educandos, e as suas realidades para a escolha da estratégia a ser utilizada, com o intuito de que a aprendizagem seja significativa. Além disso, o docente necessita dominar o processo, ou seja, a estratégia elegida, conhecendo bem todas as etapas. Destarte, “trabalhar para além do conteúdo é um desafio, que corresponde ao processo de autonomia a ser conquistada com e pelo aluno” (Anastasiou & Alves, 2003).

A seguir, apresenta-se algumas estratégias elencadas por Anastasiou & Alves (2003) que são elementos determinantes para o trabalho docente, destacando o tipo e a conceituação das estratégias que poderão ser utilizadas pelos docentes de acordo com os objetivos propostos nas atividades a serem realizadas.

Tipo de estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição de conteúdo com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.

Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se por, se necessário, uma explicação posterior do estudante.
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é sessão, para que e como é preparada.
Lista de discussão por meio informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, a distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressos em fórmulas matemáticas.
Phillips 66	É uma atividade grupal, em que são feitas análise e discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes.
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização e outro de observação. É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento.
Dramatização	É uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema. Pode conter explicação de ideias, de conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos.
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço em que um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
Estudo de Caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.

Júri Simulado	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação.
Simpósio	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto.
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor, que apresenta pontos de vista antagônicos na presença de outros.
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado.
Oficina (laboratório ou workshop)	É uma reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista.
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social, no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar.
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos de pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica são elementos fundamentais.

Fonte: Léa das Graças Camargos Anastasiou and Leonir Pessate Alves (2003). In *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille,

A partir do exposto, notam-se várias possibilidades de estratégias que os docentes podem utilizar em suas práticas em sala de aula, elegendo-as de acordo com os objetivos propostos. O desenvolvimento das aulas depende da competência técnica e do preparo pedagógico para atuar de forma comprometida com a aprendizagem dos educandos. Ademais, a “docência precisa acompanhar uma visão complexa que reúna a teoria e a prática numa ação docente transformadora” e esse desafio implica “oferecer e instigá-los a buscarem uma prática pedagógica que contemple as aprendizagens para vida: conhecer, fazer, conviver e ser” (Behrens, 2007, p. 454).

Diante destas reflexões, urge que a ensinagem¹⁶ seja efetivada nas escolas a partir do conhecimento e comprometimento dos docentes com a sua própria formação, objetivando apropriar-se das estratégias que possibilitem aos educandos uma formação consciente e crítica, o pensar, o gosto pelo saber, a autonomia e a construção de novos saberes.

¹⁶A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino na qual necessariamente decorre a aprendizagem, sendo parceria entre professor e aluno, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

Tecendo considerações

A educação contemporânea requer dos docentes uma nova visão de mundo que contemple o ser humano em toda sua multidimensionalidade. Para tanto, o conhecimento precisa ser interligado e fazer sentido aos sujeitos envolvidos no processo. Diante das necessidades que fazem parte deste novo cenário, não cabe mais a educação tradicional, que privilegia a reprodução do conhecimento, técnicas de memorização e repetição. Todavia, a educação deve possibilitar aos educandos estratégias de ensinagem que garanta a formação integral, participativa e reflexiva.

Destarte, é imprescindível a formação dos docentes para a superação da visão linear e fragmentada arraigada no seu modo de *ser e fazer*. Ademais, compreende-se a formação profissional, tanto a inicial como a continuada, como primordial para o conhecimento e proposição de estratégias educacionais que contemplem as demandas complexas que estão imersas no século XXI.

Ao conceber o paradigma da complexidade os docentes propõem-se uma nova forma de pensar e repensar a educação. Desse modo, a formação deve contemplar as estratégias de ensinagem que permitam analisar e compreender a melhor estratégia a ser utilizada para que ocorra a aprendizagem no processo educacional contemporâneo.

Referências

- Anastasiou, L. G. C. (1998). Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Ibipex.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2003). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille.
- Behrens, M. A. (2005a). O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. (2006). Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação, 30(3), 439-455.
- Garcia, C. M. (1999). Formação de professores: uma mudança educativa. Lisboa: Porto.
- Moraes, M. C. (1997). O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus.
- Moraes, M. C. (2004). Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (2015). Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus.
- Morin, E. (1990). O paradigma perdido. A natureza humana. Sintra: Europa-América.
- Penin, S. T. de S. (2008). Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In Eggert, E. et al (Orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zabalza, M. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.
- Enviado em 30/12/2021
Avaliado em 15/02/2022

O ENSINO REMOTO vs EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS OCASIONADOS NAS CRIANÇAS COM TRANSTORNOS INTELECTUAIS E MENTAIS A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR

Karollyne Santana Paixão¹⁷
Luciana dos Santos Jorge Pessanha¹⁸
Cláudia Maria Soares Rossi¹⁹

Resumo

Devido à pandemia da Covid-19, as rotinas das salas de aulas foram interrompidas com a intenção de frear o surto da doença e o ensino presencial foi suspenso, implantando assim metodologias alternativas. Logo, esta pesquisa objetiva analisar os impactos do isolamento social no processo de inclusão de alunos da Educação Especial nas turmas de Educação Infantil em algumas escolas públicas de Quissamã, Rio de Janeiro, acerca da socialização e convivências garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB, 1996). Nota-se o quão desafiador foi esse processo, entre garantir as aplicabilidades das Leis e as realidades vivenciadas pelos professores e seus alunos.

Palavras-Chave: Pandemia. Ensino. Leis.

Abstract

Due to the Covid-19 pandemic, classroom routines were interrupted with the intention of curbing the outbreak of the disease and classroom teaching was suspended, thus implementing alternative methodologies. Therefore, this research aims to analyze the impacts of social isolation on the inclusion process of students from Special Education in Kindergarten classes in some public schools in Quissamã, Rio de Janeiro, regarding the socialization and coexistence guaranteed by the Law of National Directives and Bases (LDB, 1996). It is worth noting how challenging this process was, between ensuring the applicability of the Laws and the realities experienced by teachers and their students.

Keywords: Pandemic. Teaching. Laws.

Introdução

O isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global que iniciou no ano de 2020 (BRASIL, 2021), tem provocado uma série de incertezas, quanto ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil (EI) e a garantia da aplicabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Incertezas no que diz respeito à garantia das crianças de até 6 (seis) anos de idade de terem o direito ao desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL, 1996), bem como ao que se refere a garantia de todas as crianças terem um tempo

¹⁷ Pós-Graduanda em Docência no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG Campus Arcos; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática na Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGecim – UFNT), Campus Cimba de Araguaína.

¹⁸ Pós-Graduanda em Docência no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG Campus Arcos; Pedagoga, especializada em Ludopedagogia, e Supervisão escolar e orientação.

¹⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Técnica em Assuntos Educacionais; Professora e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Docência no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG Campus Arcos.

apropriado para explorar as proposições que o professor faz pelo processo de protagonismo compartilhado (BRASIL, 2018).

Devido à pandemia, as rotinas das salas de aulas foram drasticamente interrompidas com a intenção de frear o surto da doença, o ensino presencial foi suspenso e em muitas escolas, foram implantadas metodologias alternativas, como as aulas remotas, iniciadas de modo virtual, o ensino híbrido e outras. Cabe ressaltar que o ensino remoto foi instituído em várias instituições sendo exercido com o uso de tecnologias e autorizado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 dispondo “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19” (BRASIL, 2020, p. 39), onde o intuito desta é o de amenizar os prejuízos referentes à aprendizagem dos alunos.

Dentro de todo esse contexto de pandemia e de adaptação educacional nas escolas, encontra-se a Educação Infantil, mais especificamente aquela que recebe crianças com necessidades especiais no âmbito intelectual e mental. Pensar nessa condição é desafiador, uma vez que ao olharmos para a EI como um todo, entendemos que é preciso refletir sobre os fundamentos que a norteiam e em especial a educação inclusiva, tendo em vista os desafios educacionais e estruturais agravados pela Covid-19.

Ao observarmos a inclusão que é norteadada, sobretudo por um processo de socialização, nota-se que os impactos da pandemia são perceptíveis, em se tratando de um histórico marcado por lutas de acessibilidade e aplicabilidades das leis, os pais que antes lutavam para que seus filhos portadores de necessidades especiais no âmbito intelectual e mental pudessem compartilhar uma escola, agora está diante de um possível regresso, atualmente, por causa do contexto pandêmico que os afligem.

Nessa perspectiva, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa pautada nos pressupostos de Minayo (2010), onde esta objetiva analisar os impactos do isolamento social no processo de inclusão de alunos da Educação Especial nas turmas de Educação Infantil em algumas escolas públicas de Quissamã, Rio de Janeiro, acerca da socialização e convivências garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB, 1996).

Educação Infantil: Aplicabilidade das Leis x Ensino Remoto

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 29, estabelece que a finalidade da Educação Infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim, pode-se destacar que, colocar em prática ações educativas com a intenção de minimizar os impactos negativos do distanciamento social no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e ao atentar-se para o artigo da LDB (1996) no que se refere ao Art. 31., onde este discorre que “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, Badin, Pedersetti e Silva (2020) discorrem que é necessário estabelecer formas de interações que jamais tinham sido praticadas na Educação Básica, uma vez que a especificidade desse cenário de isolamento social e ensino remoto desencadearam e culminaram em novos desafios, cercados por medos e incertezas com relação a qualidade das aulas ministradas de forma remota, além de tentar buscar assegurar o entendimento da criança da Educação Infantil nas atividades remotas em conformidade com a BNCC ao que se refere:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três **grupos por faixa etária**, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...] Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018).

Essa faixa etária precisa ser trabalhada para o desenvolvimento do “protagonismo compartilhado”, sugerido pela BNCC, respeitando as características e especificidades das crianças, levando em consideração que existem diferenças no desenvolvimento da aprendizagem, onde os professores devem ser sensíveis ao elaborarem as suas aulas remotas, e conseqüentemente fica-se evidenciada a necessidade de estima do profissional de educação e o ambiente escolar, de forma que precisamos de ações que amparem as crianças da Educação Infantil principalmente ao que tange sustentar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) em seu artigo 9º que discorre:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2009)

Logo, de acordo com o DCNEI (2009) a Educação Infantil é estruturada em práticas pedagógicas voltadas para a interação e o lúdico que proporcionam as crianças na construção do conhecimento a partir das relações com os seus colegas de classe e com adultos que facilitam a socialização e também o processo de ensino-aprendizagem do mesmo, onde esses dentro do ensino remoto ficaram drasticamente afetados, pois há uma segregação de “vivências em espaços de vida coletiva” designado ao ambiente escolar.

Destaca-se ainda, que as interações que se constituem no contexto escolar e que são tidas como fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, raramente se realizam com o distanciamento, dado que na instituição educativa são proporcionadas vivências em espaços de vida coletiva, mobilizando saberes que promovem as inter-relações e favorecem o convívio social (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020).

Neste cenário, a Educação Infantil aparece como um dos mais afetados pela pandemia e pelo ensino remoto, sendo necessário pensar e buscar fórmulas para se trabalhar uma de suas bases fundamentais nas quais podem-se salientar, as interações, a brincadeira e o protagonismo da criança sendo reinventados a partir das aulas remotas, além da segregação das rotinas neste contexto. No entanto, é relevante enfatizar o quanto é difícil as escolas através de seus profissionais de ensino, ao que se refere à Educação Infantil, atender dentro do ensino remoto para uma avaliação do desenvolvimento das crianças, avaliando o que o DCNEI (2009) pautava:

Artigo 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; (BRASIL, 2009).

A comunidade escolar em especial os envolvidos na Educação Infantil, que tem por característica ser dinâmica e ativa, não estão preparados para um ensino remoto sem que comprometam a aplicabilidade das Leis, portanto o olhar dos profissionais que atuam na EI é um importante fator de análise e contribuição imprescindível para esta pesquisa.

A Educação Inclusiva e a Pandemia da Covid-19

A inclusão escolar vem se estabelecendo como prioritária na legislação brasileira a datar da década de 90, com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), além disso, esta vem sendo ampliada em toda a parte como um fenômeno social complexo, em virtude das lutas de pessoas com necessidades especiais diversas, seus familiares e de movimentos sociais, pelas transformações nas atitudes preconceituosas e segregacionistas que foram se instituindo no decorrer da história em relação ao tratamento dado a elas e pela busca de seus direitos na sociedade (FRIAS, MENEZES, 2009). Nessa perspectiva, Mantoan (2003) discorre sobre a necessidade de pensar em uma educação inclusiva sob o prisma da participação e do sucesso de todos os alunos, ou seja, a escola que deve se adaptar às crianças, de modo a atender a todos os estudantes, e não o contrário (MANTOAN, 1997).

Nesse sentido, é válido destacar o contexto da atual pandemia da Covid-19, onde a perspectiva de edificação de uma educação inclusiva se mostra com inúmeros desafios que se concentram na existência de desigualdades e dificuldades de acesso ao conhecimento por intermédio do ensino remoto pelos discentes com deficiência (NETA; DO NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Além disso, o convívio com outras crianças foi altamente reduzido e as chances de passarem por experiências sistemáticas de construção de outros conhecimentos, ações e valores tornaram-se limitadas ao ambiente familiar (DIAS; SANTOS; DE ABREU, 2021).

No que diz respeito às crianças com deficiência que estão nas classes de Educação Infantil, que comumente já encaram os dilemas da inclusão e nessa pandemia também se encontram em isolamento social, a discussão sobre o ensino remoto ganha mais elementos, e recaem sobre a falta de recursos da escola para lidar com a diversidade de seus educandos (SOUZA; DIAS, 2020). Nesse contexto, é necessário destacar sobre o processo de inclusão escolar, na qual Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 165) expõem que

[...] é uma política que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta de educação inclusiva, todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos do comportamento, de preferência sem defasagem de idade em relação à série. A escola, portanto, deverá adaptar-se às necessidades individuais desses alunos, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família-escola (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 165).

Nesse sentido, a suspensão das aulas não impactou somente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e ao processo de ensino-aprendizagem, mas mostrou ainda a importância da escola enquanto instituição e espaço social (PALÚ, 2020). Ademais, é sabido que os estudantes com deficiência, em uma maioria necessitam de recursos e de mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem (FRANCO; FRANCO, 2020). Sendo evidenciado que na área da Educação Infantil, a continuidade do trabalho docente por meio de atividades não presenciais causou um cenário de múltiplas inquietações (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021)

Metodologia

Buscando atender os objetivos propostos para que se obtivessem os dados necessários, o presente estudo fundamentou-se em uma pesquisa de opinião de natureza qualitativa pautada nos pressupostos de Minayo (2014), dado que neste trabalho o público-alvo foram professores de algumas escolas públicas da Educação Infantil localizadas na cidade de Quissamã, Rio de Janeiro, acerca dos impactos do isolamento social ocasionado no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a plataforma *Google Forms*, na qual 22 docentes responderam de acordo com seu entendimento e vivência no decorrer da sua atuação profissional em tempos de pandemia, além disso, o questionário consistiu-se de 15 perguntas de múltiplas escolhas, de seleção e semiabertas, onde a divulgação destas foi permitida com o subsídio da coordenadora da área de inclusão da cidade a qual as escolas se encontram.

Ademais, o intuito das perguntas foi, sobretudo, o de conhecer as especificidades inseridas no contexto educacional no decorrer do ano letivo de 2020 e 2021, visto que ao longo desse tempo houve a problemática da Covid-19 que atingiu o mundo inteiro, gerando inúmeras dificuldades em todas as esferas, entre essas, a de ministrar aulas.

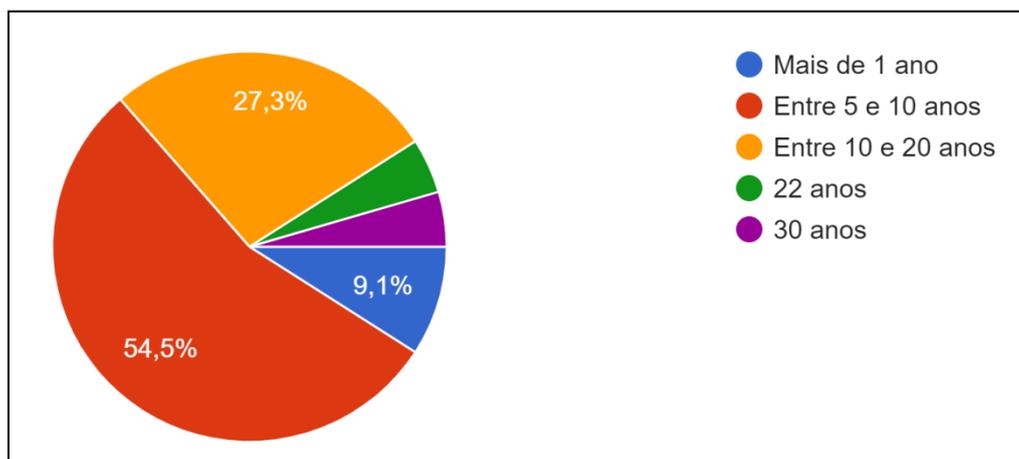
Cabe ressaltar que na plataforma na qual foram inseridas as perguntas, os professores não se identificaram, sendo tudo de maneira anônima, para não influenciar nas respostas e acima de tudo, resguardar a identidade do mesmo, além disso para citar a resposta desses educadores no decorrer da pesquisa foram criados códigos alfanuméricos (Professor 1 = P1) a partir da ordem em que as respostas eram gravadas no *GoogleForms*.

Resultados e Discussão

Buscando conhecer os professores, as duas primeiras perguntas feitas aos referidos foram sobre a formação acadêmica, assim, dos 22 docentes que responderam o questionário, 20 destacaram que possuem ensino superior completo, sendo que 15 têm pós-graduação, 1 ainda está em andamento, e desses, apenas 10 são na área da educação inclusiva, cabe ressaltar que dentre todos os professores, 2 possuem ensino superior incompleto. Autores como Martins e Andrade (2016) destacam que o professor da Educação Infantil possui um papel importante como mediador, e assim é fundamental que haja uma qualificação profissional, dado que a formação continuada desses deve ser vista pelas instituições de Educação Infantil, e por toda equipe gestora, como um aspecto relevante no que se refere à construção de práticas inclusivas, considerando as fragilidades da formação inicial dos professores, sobretudo para o atendimento de alunos com deficiência.

Assim, em relação ao tempo de trabalho na Educação Infantil, 54,5% dos professores disseram estar nesse âmbito entre 5 e 10 anos, 27,3% entre 10 e 20 anos, 9,1% mais de 1 ano, 4,5% 30 anos e 4,5% 22 anos (Figura 1).

Figura 1: Tempo de trabalho dos professores na Educação Infantil.



Fonte: Autoras, 2021.

Nessa vertente, os mesmos foram questionados se em suas salas de aulas tinham crianças da educação especial ou pessoa com deficiência (PcD), e a maioria, 54,5%, disseram que sim, onde nos casos afirmativos foram apresentadas 9 crianças autistas, 2 com Síndrome de Down, e 1 ainda em processo de investigação. A partir disso, os docentes foram indagados acerca de suas experiências no momento em que as aulas passaram a serem remotas, devido à pandemia da covid-19, os mesmos consideraram um desafio, tendo que se reinventarem e sobretudo se adequarem ao novo modo de ministrar aulas, como evidenciado na resposta do professor P13:

P13: “Foi muito diferente, pois sempre foi trabalhado na educação infantil a socialização, o contato físico e o lúdico. Tudo isso teve que ser adaptado onde a tela do computador impediu todo o contato com a criança, e o lúdico teve que passar a ser virtual sem o toque um com o outro”.

Outro ponto mencionado foi a participação familiar, assunto importante para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, visto que de acordo com Santos e Toniosso (2014) a instituição família, assim como a instituição escolar, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo, concomitantemente são transmissoras do conhecimento e dos valores éticos culturais. Desse modo, houve educadores que relataram que algumas famílias não participaram desse processo, mas outras acompanharam seus filhos e contribuíram de forma positiva no desenvolvimento da criança, como evidenciado pelos professores P4 e P20:

P4: “[...] a família não contribuiu para a aprendizagem, trabalhar em sala de aula com esses alunos requer muita adaptação ao que ele vai se interessar e conhecendo tão superficialmente fica difícil adaptar as atividades realizadas e a família, muitas vezes, não tem condições de arcar com essa responsabilidade, é um desafio para eles também”.

P20: “[...] trabalhei com a ajuda da família que foi surpreendente [...]”.

Nessa vertente, os docentes foram questionados se a pandemia tinha afetado as atividades na instituição na qual ministravam suas aulas, e 86,4% responderam que sim, onde o convívio, as interações, troca de experiências e as comunicações com a família foram as mais relatadas pelos educadores, visto que apenas os encontros de forma *online* desmotivaram algumas crianças, como relatado pelo professor P13:

P13: “[...] os alunos se sentiam desmotivados a participar das aulas online, pois não tinham o contato físico com o colega e as brincadeiras coletivas não podiam ser realizadas presencialmente, tudo isso fez com que muitos não quisessem participar das aulas”.

Já no que se refere às adaptações e interações com os alunos com deficiência, os professores relataram que não foram fáceis, não tendo uma participação com o grupo, no entanto, outros já consideraram satisfatórios e que a atuação da família foi de extrema importância para que isso acontecesse,

P11: “A minha aluna a mãe é muito dedicada, e sempre faz adaptações para ela assimilar tudo que é proposto”.

P2: “Ano passado tive um aluno com síndrome de down, a família era participativa, sempre interagindo e postando foto do aluno nas atividades”.

Nesse contexto, os profissionais da educação foram interrogados se haviam alterado a forma de avaliar o desenvolvimento aquisitivo de conteúdo desses alunos, onde 66,7% disseram que sim, enfatizando que de forma remota foi muito difícil avaliá-los, visto que os professores consideraram que presencialmente havia uma dificuldade, e em comparação ao atual momento se tornou mais trabalhoso ainda, como evidenciado na fala do professor P3:

P3: “De forma remota não dá para avaliar o aluno de forma global, apenas no que é postado no vídeo e nos módulos”.

Em contrapartida, houve casos nos quais os professores buscaram conhecer melhor o aluno, adaptar os módulos propostos, e de acordo com as conversas que aconteciam com os pais no decorrer das atividades. Além disso, foi relatado que os alunos com deficiência possuem alguns desafios, tais como, a aceitação da família, a falta de interação e socialização com os colegas de turmas e professor, sendo evidenciado ainda que os números de alunos nas salas de aulas atrapalham alguns aspectos em relação ao desenvolvimento de todos. Cabe destacar que se uma classe de Educação Infantil possui muitas crianças, o professor passa a ter bastante dificuldade em acompanhar cada um individualmente, logo a participação de um monitor é de extrema importância.

Em relação sobre como eles achavam que essa experiência coletiva (em tempos de pandemia) iria impactar o futuro da Educação Infantil e principalmente dos alunos com deficiências intelectuais pós pandemia, alguns discorreram que haverá atrasos na aprendizagem no que se refere os resultados que poderiam ser alcançados, já outros frisaram sobre o medo de se relacionar com próximo, devido à falta de contato nesses últimos anos, assim como os docentes também terão que está sempre em constante evolução, visto que as crianças se acostumaram com o “novo”, como destacado na fala do professor P13 e P20:

P13: *“Eu acho que muitos terão medo de se relacionar com o amigo, onde o contato físico vai precisar ser trabalhado novamente na cabeça das crianças, elas na pandemia aprenderam que não podia tocar e chegar perto das pessoas e agora vai ser difícil na cabecinha delas se relacionar com o outro”.*

P20: *“[...]Como professores teremos que nos preparar para fazer sempre mais, porque o nosso aluno está acostumado com coisas novas. Ele não vai aceitar somente o trivial, o que as escolas muitas das vezes oferecem. E os professores tiveram que reinventar, aprender a fazer o trivial de forma mais atraente”.*

Por fim, os docentes apresentaram algumas sugestões de como minimizar os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiências na Educação Infantil, enfatizando a respeito da reciprocidade, do afeto, do acolhimento e respeito acerca de cada um, priorizando o convívio social e, sobretudo a segurança de todos, como sugerido pelo professor P17:

P17: *“Respeitando o processo de cada um, tendo no planejamento a possibilidade de retomar conceitos, criar uma estrutura de aprendizagem que seja flexível”.*

O afeto é, sobretudo, o principal caminho no contexto da educação inclusiva, uma vez que o avanço das relações afetivas possibilita um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o educando, além disso, o docente que realiza essa prática em sala de aula adquire de seus alunos superações de barreiras e bloqueios que impossibilita, na maioria das vezes de aprender. Dessa forma, o educador, principal mediador, proporciona também, aprendizagens, com diálogo, colaboração e criatividade (MICHELS, 2004; ROCHA; CRUZ, 2017).

Considerações Finais

Com base na pesquisa realizada enfatiza-se a importância de se entender como foi garantindo o direito à educação integral das crianças com necessidades especiais no âmbito intelectual e mental no período da pandemia. Percebe-se que foram muitos os desafios enfrentados por professores, alunos e família, neste contexto atípico mundial, e entre as mudanças repentinas com relação as práticas educativas utilizando recursos tecnológicos. Além das ferramentas tecnológicas os professores se viram diante a necessidade de buscar por novas metodologias de ensino atrativas e envolventes que possibilitassem um processo de ensino e aprendizagem significativa na Educação Infantil. Nota-se o quão foi imprescindível buscar práticas pedagógicas voltadas para a interação e o lúdico, buscando a socialização, tão importante na educação infantil dentro do ensino remoto que tornou todos tão distantes, fisicamente falando.

Pôde-se perceber o quão desafiador foi esse processo, entre garantir as aplicabilidades das Leis e as realidades vivenciadas pelos professores e seus alunos, na qual para que estes últimos pudessem também de alguma forma se sentir parte do processo de ensino-aprendizagem, foi necessário que os docentes se reinventassem, possibilitando que as questões emocionais, as relações de afeto, as motivações constantes não fossem deixadas de lado no ensino remoto. Sendo assim, a partir dos resultados entende-se que ao longo desse período os professores tiveram que se adaptar nas novas práticas metodológicas, visando não tão somente os seus alunos, mas também que possam ser aplicadas pelos familiares com um acompanhamento de forma remota e contextualizada.

Por fim, é relevante abordar que os professores precisam tomar devidos cuidados principalmente no que se refere envolver a criança com atividade lúdicas (mesmo dentro do ensino remoto), e ressaltar que nesta pesquisa a participação, a parceria dos responsáveis dos alunos com deficiência apresentou-se de forma satisfatória.

Referências Bibliográficas

- BADIN, A. M. A.; PEDERSETTI, S.; SILVA, M. B. Educação Básica em Tempos de Pandemia: Tentativas para Minimizar o Impacto do Distanciamento e Manter o Vínculo entre os Alunos, as Famílias e a Escola. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 123-137.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 16 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso: 01 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Governo Federal, Brasília, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso: 16 set. 2021.
- BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>>. Acesso: 29 nov. 2021.
- DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; DE ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 101-124, 2021.
- FRANCO, L. R.; FRANCO, L. S. Educação Especial: Reflexões sobre Inclusão do Estudante com Deficiência em Tempos de Pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 179-192.
- FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Paranavaí, 2009. 29 p. Material Didático - Pedagógico.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: Que formação para professores? In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo. Memmon/SENAC.1997, p.119-127.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, C. de A. F.; ANDRADE, L. B. P. de. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. **Anais Eletrônicos - II SIPPEDS**. Franca: Unesp, 2016. p. 1-10.
- MICHELS, M. H. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. 170 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- NETA, A. de S. O.; DO NASCIMENTO, R. de M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.
- PALÚ, J. A Crise do Capitalismo, a Pandemia e a Educação Pública Brasileira: Reflexões e Percepções. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-106.

ROCHA, S. C.; CRUZ, C. L. P. Afetividade no contexto escolar inclusivo. In: I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão, 2017, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 1079-1090.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, J. N.; DIAS, M. A. **Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia**. E-book: Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 786-798. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73884>>. Acesso: 16 out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022

EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA, RS.

Lucas Visentini²⁰

Resumo

Este artigo aborda o contexto do ensino híbrido na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Caracteriza-se como um relato de experiências tecidas a partir das práticas pedagógicas em uma escola da rede. As seguintes categorias de análise foram utilizadas para a tessitura do estudo ora apresentado: modernidade líquida (BAUMAN, 2001); *momentos* ou *acontecimentos charneira* (JOSSO, 2004); Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA) MATURANA (1998; 2001), MATURANA; DÁVILA (2015); MATURANA; VARELA (2010); movimentos construtivos da docência VISENTINI; VEIGA; BARBIERO (2019); ser estudante (VISENTINI, 2019); formação de professores em contextos virtuais VISENTINI; BRANCHER (2019); *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020; 2021). Destacamos, como resultados da pesquisa, que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas nas práticas pedagógicas durante o ensino híbrido em 2021 proporcionaram desenvolvimento discente-docente sobre diversos temas relacionados à docência-docência, aos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino; Educação; Trabalho pedagógico.

Abstract

This article addresses the context of hybrid education in the Municipal Education Network of Santa Maria, RS. It is characterized as an account of experiences woven from the pedagogical practices in a school in the network. The following analysis categories were used to structure the study presented here: liquid modernity (BAUMAN, 2001); hinged moments or events (JOSSO, 2004); Biology of Knowing (BC) and Biology of Loving (BA) MATURANA (1998; 2001), MATURANA; DÁVILA (2015); MATURANA; VARELA (2010); constructive movements of teaching VISENTINI; VEIGA; BARBIERO (2019); being a student (VISENTINI, 2019); teacher training in virtual contexts VISENTINI; BRANCHER (2019); student-teacher self-transformative movements (VISENTINI, 2020; 2021). We highlight, as research results, that the knowledge built and the reflections carried out in pedagogical practices during hybrid teaching in 2021 provided student-faculty development on various topics related to the teaching-learning process.

Key words: Teaching; Education; Pedagogical work.

Introdução: Contexto investigativo: reflexões propedêuticas

A crise sanitária ocasionada pela pandemia, que causou danos irreparáveis à sociedade global desde princípios de 2020, provocou rupturas e descontinuidades nos mais diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas em todo o planeta. Conforme o pensamento de Bauman (2001), vivemos em um *mundo líquido* e a liquidez que define os tempos denominados “pós-modernos” encontrou expressão máxima nas consequências ocasionadas pela disseminação da pandemia, ao representar um abalo na arrogância de origem cultural do ser humano. Ficamos à mercê do vírus.

²⁰ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS/UFSM (Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação), do KITANDA/UFSM (Educação e Intercultura) e do G-DEV/UFPEL (Direito, Educação e Vulnerabilidade). Professor, escritor e pesquisador.

Certamente os efeitos devastadores da crise sanitária repercutirão em curto, médio e longo prazo, com consequências para as próximas gerações. É evidente que as repercussões concretas e incontestáveis da pandemia estão sendo – e assim o serão no futuro – sentidos nos mais diversos contextos, ao destacarmos as relações sociais. Por conseguinte, é notório que as relações sociais modificaram-se profundamente e é possível afirmarmos que provavelmente jamais tais relações serão caracterizadas novamente como as do período pré-pandemia.

A partir desse cenário, destacamos um dos contextos mais afetados pelo distanciamento social: o âmbito educacional. Eis que, em consonância com a conjuntura apresentada, socializaremos algumas reflexões tecidas a partir das experiências vivenciadas durante a pandemia sob a perspectiva discente-docente, ao ressaltarmos algumas práticas pedagógicas e momentos *autotransformativos* experienciados no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, cuja justificativa se deve aos *momentos* ou *acontecimentos charneira* vivenciados por estudantes, professores e demais atores da comunidade escolar.

Desenvolvimento

Crise sanitária e processos de ensino-aprendizagem

Durante a pandemia percebemos que as relações sociais, mais especificamente as relações no contexto educacional, modificaram-se substancialmente, como consequência da imposição do distanciamento social. E, nesse âmbito, talvez os mais afetados pelo afastamento coletivo tenham sido estudantes e professores, principalmente ao considerarmos a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos atores de todos cenários do âmbito educacional enfrentaram imensos desafios para ressignificar não somente os métodos e as metodologias concernentes aos processos de ensino-aprendizagem, mas aos sentidos e significados atribuídos aos seus próprios *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020).

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019, p. 395-96)

Ao considerarmos o contexto analisado, ressaltamos o conceito de *momentos* ou *acontecimentos charneira*, compreendidos por Josso (2004, p. 64) como os *momentos* ou *acontecimentos* “que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’ (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”. (VISENTINI, 2014)

É notório que os acontecimentos vivenciados no decorrer do período da pandemia se configuraram, tanto para estudantes quanto para professores, como *momentos* ou *acontecimentos charneira*, ao considerarmos que proporcionou, indubitavelmente, reflexões *autotransformativas* que possibilitaram ressignificar os seus percursos *autotransformativos*. Por conseguinte, as experiências *autotransformativas* tecidas no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, colaboraram para a aprendizagem dos estudantes – apesar das dificuldades enfrentadas – e para o desenvolvimento profissional docente.

Educação, ensino-aprendizagem e afetividade

Antes de efetivamente relatarmos as práticas, metodologias e recursos pedagógicos referentes ao contexto educacional investigado, apresentaremos brevemente algumas reflexões de natureza epistêmico-teórico-metodológicas, as quais orientaram a tessitura do estudo ora socializado. Destacamos o fato de que nem todos os vínculos existentes entre os humanos podem ser considerados como constituintes de relações sociais. As relações que não se fundam na aceitação mútua dos sujeitos a elas pertencentes não podem ser consideradas relações sociais, segundo o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), proposta por Humberto Maturana (1998; 2001), Maturana; Dávila (2015) e Maturana; Varela (2010). Eis que:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes. (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020, p. 39-40)

Nesse sentido, questionamo-nos: as relações que regem o nosso viver-conviver baseiam-se na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência? Orientamos o nosso ser-fazer diário no respeito a si e ao outro? Nossas relações podem ser consideradas efetivamente relações sociais? Em relação ao contexto educacional, podemos afirmar que nosso trabalho pedagógico é fundamentado na afetividade e no respeito à diferença?

Essas indagações são essenciais ao refletirmos sobre o âmbito educacional. Que educação desejamos? Que escola queremos? Que relações pretendemos construir com o outro? Relações baseadas na aceitação, realmente sociais, ou relações fundamentadas na exclusão do outro? Por meio do Ensino Híbrido podemos escolher as condutas de nossas práticas pedagógicas e processos educacionais: o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) representa uma diretriz seguida pelos professores de nossa escola.

De acordo com o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), o conhecimento é uma relação interpessoal, construída por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes, de acordo com determinados domínios sensoriais-operacionais-relacionais. Assim, ao refletirmos sobre os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* no âmbito educacional, conforme Visentini (2020), destacamos a importância da constituição de relações efetivamente sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, baseadas na emoção *amor*, considerando que, segundo Maturana (1998; 2001), somente o amor amplia a inteligência.

Com o advento do ensino remoto como consequência do distanciamento social ocasionado pela pandemia, tanto estudantes quanto professores precisaram se reinventar e criar possibilidades de resignificação de suas vidas, de seus *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020; 2021). Nesse contexto, destacamos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para a mediação das relações entre estudantes, pais, professores, coordenadores, diretores e toda comunidade escolar.

Ensino-aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Santa Maria (RS)

Nossa escola não parou. Nós, professores, não paramos. Podemos afirmar categoricamente que, mesmo com o advento da pandemia e do distanciamento social imposto, nós não deixamos de educar e ensinar a partir dos pressupostos epistêmico-teórico-metodológicos anteriormente apresentados, a saber, o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), ao destacarmos a interação e a afetividade entre os sujeitos cognoscentes, entre todos os atores do cenário da comunidade escolar.

Muitas foram – e estão sendo – as ações no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame para manter os vínculos com os estudantes, seus familiares e com toda a comunidade escolar, as quais serão brevemente descritas neste relato de experiências. Como consequência das ideias compartilhadas e das deliberações realizadas de maneira híbrida por professores, coordenadores e diretores, construímos coletivamente um plano de ação que culminaria na utilização do blog da EMEF Miguel Beltrame.

Outrossim, a coordenação e a direção da escola criaram grupos em aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) de modo que o contato entre os professores e os pais dos estudantes se estabelecesse de maneira síncrona. Assim, os professores permaneceram sempre à disposição para sanar dúvidas, orientar os pais sobre as atividades pedagógicas propostas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes individualmente. Com a consecução do Ensino Híbrido, ações educacionais presenciais e remotas foram concretizadas, ao respeitarmos as orientações relacionadas ao distanciamento social e a ações preventivas.

Por meio da Secretaria de Município da Educação (SMED), turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental de nossa escola foram contempladas com a plataforma educacional MANGAHIGH (disponível em: <https://www.mangahigh.com/pt-br/>), a qual foi amplamente utilizada em atividades pedagógicas de matemática (quizzes e games adaptativos inovadores em um ambiente de aprendizagem colaborativa, conteúdos alinhados com a BNCC e análise diagnóstica em tempo real com suporte de IA para instrução diferenciada). Felizmente, a maioria dos estudantes possui acesso às tecnologias e praticamente todos realizaram as atividades postadas na plataforma semanalmente (com acesso diário).



Figura 01: Relatório pedagógico da Plataforma Educacional de Matemática MANGAHIGH.

Também por meio da SMED as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola foram contempladas com a plataforma educacional APRIMORA (disponível em: <http://aprimora.educacional.com.br/>), a qual promove o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas áreas de matemática e língua portuguesa. É caracterizada por ser uma plataforma educacional adaptativa e gamificada, e suas atividades respeitam o ritmo e conhecimentos prévios de cada estudante, os quais, por meio da APRIMORA, traçam com a mediação do professor a sua própria trajetória de aprendizagem.

Outrossim, utilizamos no decorrer de 2021 o Google Classroom, o qual pode ser definido como um sistema de gerenciamento de conteúdo para ser utilizado no âmbito escolar. Durante todo o ano letivo o Classroom contribuiu de maneira decisiva para o sucesso do trabalho docente, ao considerarmos as ações concernentes ao Ensino Híbrido (presencial e remoto) realizados em 2021. Por meio do Classroom são enviados os planejamentos pedagógicos semanais para os estudantes (todos têm acesso), assim como a disponibilização de link do Google Meet para a realização de aulas virtuais síncronas semanais.

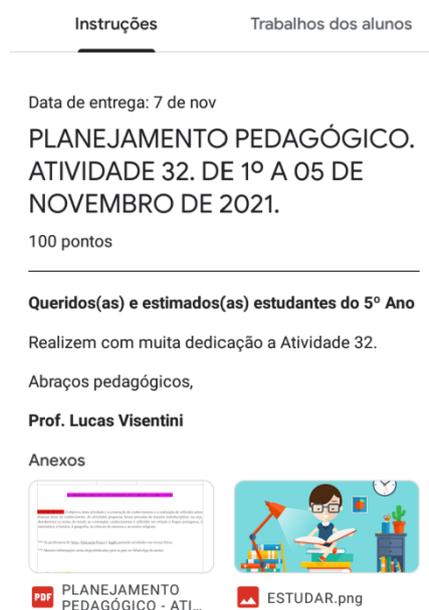


Figura 02: Planejamento pedagógico postado no Classroom semanalmente.

É importante salientar que muitas foram as experiências formativas, ou melhor, *autotransformativas*, vivenciadas pelos professores e toda comunidade escolar no decorrer de 2021. Por exemplo, o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Santa Maria (NTEM) proporcionou inúmeros eventos virtuais, tais como webconferências, rodas de conversa, palestras etc., por meio do seu canal no YouTube (disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHu6m1i-Vb04LQEjMabYHTw>). As referidas experiências *autotransformativas* foram e estão sendo essenciais não somente para a consecução dos *movimentos construtivos da docência* (VISENTINI; VEIGA; BARBIERO, 2019), mas também para a aprendizagem de todos integrantes da comunidade escolar.

Desse modo, a partir das experiências *autotransformativas* apresentadas, ressaltamos a importância do entendimento dos *movimentos construtivos da docência*, conforme os pressupostos de Visentini; Veiga; Barbiero (2019), ao considerarmos as atividades propostas pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Destacamos os meios virtuais para a construção de conhecimentos e a realização de reflexões em relação não somente aos *movimentos construtivos da docência*, mas também aos coordenadores e diretores das escolas e toda a comunidade escolar – com webconferências destinadas especificamente aos pais dos estudantes, por exemplo.

Destacamos o fato de que as referidas ações proporcionadas pela SMED por meio do NTEM estão em consonância com as principais diretrizes epistêmico-teórico-metodológicas relacionadas à formação de professores em contextos virtuais, conforme os pressupostos de Visentini; Brancher (2019).

Considerações finais

Experiências *autotransformativas* no contexto investigativo

Eis que, a partir do contexto investigativo apresentado, ao refletirmos sobre o momento de pandemia pelo qual passamos, especificamente em relação ao contexto educacional, podemos pensar que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas por meio das experiências vivenciadas no contexto em análise proporcionaram aprendizagens significativas sobre diversos temas relacionados à discência-docência. Ressaltamos que as ações desenvolvidas tanto no âmbito da escola quanto no contexto *autotransformativo* proporcionado à comunidade escolar estão em consonância com as principais diretrizes epistêmico-teórico-metodológicas relacionadas à formação de professores em contextos de Ensino Híbrido.

Destacamos, no decorrer deste relato de experiência, algumas ações desenvolvidas no contexto investigativo em questão, a saber, a EMEF Miguel Beltrame, assim como atividades *autotransformativas* promovidas na pandemia pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, pela SMED. Nesse sentido, podemos afirmar que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas se configuraram como *momentos* ou *acontecimentos charneira* nos percursos *autotransformativos* de todos os integrantes da comunidade escolar, a saber, os professores, os estudantes, as coordenações pedagógicas, a direção, as famílias dos estudantes etc.

Por fim, ressaltamos que o afastamento, a lonjura, somos nós que criamos – seja no ensino presencial ou remoto – e, para experienciarmos uma educação sem distâncias, devemos tecer em nosso viver-conviver cotidiano relações efetivamente sociais, baseadas na aceitação do outro como um legítimo, fundamentadas na emoção *amor*.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición: octubre 2015. Matrízica – Chile: MVP Editores, 2015.
- VISENTINI, Lucas. **Experiências *autotransformativas* em tempos pandêmicos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)**. Revista Querubim – Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ano 17, n. 43, Vol. 01, p. 51-57. Fevereiro de 2021. ISSN: 1809-3264.

VISENTINI, Lucas. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA): transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.

VISENTINI, Lucas; SCOTT Jr., Valmôr. **Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores**. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.

VISENTINI, Lucas; BRANCHER, Vantoir. R. **Literatura Infantil e Formação de Professores: Reflexões na Pedagogia EaD** – ISSN: 2358-0801. TEXTURA – ULBRA. Vol. 21, p. 230-253, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4737>>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

VISENTINI, Lucas; VEIGA, Adriana M. R.; BARBIERO, Danilo. R. **Estrada de tijolos amarelos: movimentos construtivos da docência na formação de professores em cursos a distância**. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 15. N. 38. Vol. 5, p. 92-98, 2019.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022

ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO POPULAR E DO TRABALHO DE BASE SINDICAL

Sandra Pottmeier²¹

Marcelo Blanck²²

Resumo

Este artigo, assentado em uma abordagem qualitativa, objetiva refletir acerca das aprendizagens que emergiram na/da/pela/entre e com a dialogicidade na/pela/com/entre um coletivo de professores inscritos em um curso de formação continuada intitulado “Princípios e Pressupostos da Educação Popular e do Trabalho de Base” promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Dentre os temas estudados, optou-se pelo aprofundamento das Teorias Pedagógicas da Educação Popular, abordadas no módulo 3. Considera-se necessária a formação continuada vislumbrando uma base de luta em prol de uma Educação para todos, todas, *todes*.

Palavras-chave: Formação Docente. Movimento Sindical. Educação Popular.

Abstract

This article, based on a qualitative approach, aims to reflect on the learning that emerged in/from/through/between and with the dialogicity in/through/with/between a collective of teachers enrolled in a continuing education course entitled “Principles and Assumptions of Popular Education and Basic Work” promoted by the Union of Workers in Education of Santa Catarina (SINTE/SC) in partnership with the Federal University of Fronteira Sul (UFFS). Among the themes studied, it was decided to deepen the Pedagogical Theories of Popular Education, addressed in module 4. It is considered necessary to continue training, envisioning a basis of struggle in favor of an Education for all.

Keywords: Teacher Training. Union Movement. Popular Education.

Ancoragens Iniciais

O presente texto, de abordagem qualitativa, é tecido por quatro mãos que buscaram refletir acerca das aprendizagens que emergiram na/da/pela/entre e com a dialogicidade na/pela/com/entre um coletivo de professores que se inscrevem no curso de formação continuada para professores da Educação Básica no ano de 2021, promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), intitulado “Princípios e Pressupostos da Educação Popular e do Trabalho de Base”, o qual ocorreu em oito encontros aos sábados de manhã, na modalidade *online*, em decorrência da pandemia da Covid-19. Corroboram com a dialética, os temas apresentados nos quatro módulos debatidos, tensionados, mobilizados e socializados entre seus professores mediadores e professores-aprendizes, a saber: Módulo 01 - História da Profissão Docente; Módulo 02 - Como Funciona a Sociedade; Módulo 03 - Teorias Pedagógicas da Educação Popular; Módulo 04 - A Escola Pública no Contexto das Reformas Educacionais da Atualidade.

²¹Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação (GELCE/UFSC). Docente na rede pública estadual de ensino, no município de Blumenau.

²²Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Integrante do Núcleo de Estudos de Gênero – Vozes Livres na Universidade Regional de Blumenau. Docente na rede pública estadual de ensino, no município de Blumenau.

Ancoragens Teórico- Metodológicas

A partir das reflexões empreendidas por meio das leituras dos materiais disponibilizados neste curso de formação e dos entrelaçamentos com as vivências e experiências enunciadas pelos/as professores/as durante os encontros virtuais e, considerando a pluralidade de vozes que reverberam de e em distintos lugares de fala, nos permitiram/permitem compreender que a Educação Popular se inscreve nesse lugar de constituição singular de cada um/a nas/pelas/sobre/entre/com as relações humanas, situadas histórica e ideologicamente. Neste sentido, o sujeito marca sua posição quando enuncia: concorda, discorda, tensiona, reflete, produz sentidos e aprendizagens nas/pelas/entre e com as relações dialógicas/dialéticas entre o eu-outro e o outro-eu (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]; FREIRE, 2011[1981], 2019[1968], 2019[1996]).

Neste sentido, há uma compreensão de que o devir da escola é não ter uma atitude neutra, no sentido de como já enunciou Miskolci (2010), não se calar diante do silenciamento/invisibilização/marginalização/estereotipização sofridos e praticados, principalmente diante de algum incômodo vivenciado/experimentado por uma/um estudante/criança/adolescente/aprendiz. Convidamos, a partir deste ponto, a (re) pensarmos os valores, as crenças e, quem sabe, abrimo-nos para o *novo* e para (re) pensarmos as práticas pedagógicas, senão, como já enunciavam Preciado e Nogueira (2013): *quem defenderá as crianças que são consideradas diferentes?*

Neste sentido, o Módulo 03 - Teorias Pedagógicas da Educação Popular, do presente curso, é aquele o qual sublinhamos nosso interesse nesta tessitura que compreende os entrelaçamentos teórico-práticos acerca da formação de professores da Educação Popular e do Trabalho de Base Sindical. Isto, pois cabe lançar um olhar endógeno e exógeno para/da/na/sobre e com a escola pública e seus atores sociais (gestores/as, professores/as, estudantes, famílias dos estudantes etc.) em se pensando no cenário educacional atual, pontualmente, com a aprovação e a publicação da Base Comum Nacional Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2017, 2018)²³ e com ela, mais especificamente, o da implantação e implementação do “*Novo Ensino Médio*” ou “*Reforma do Ensino Médio*” na rede pública estadual de Santa Catarina e, em outras redes públicas brasileiras a partir de 2022.

Segundo discutem Ferreti e Silva (2017, p. 400) sobre a Reforma do Ensino Médio, trata-se de pensar em um currículo de “[...] pela hegemonia político-ideológica [...]”, pautado na BNCC (BRASIL, 2017, 2018) que mobiliza discursos e ações que reverberam no chão da escola no sentido de como e em que condições de produção têm sido apresentadas para os/as professores/as, coordenadores/as, gestores/as - verticalmente (de cima para baixo). Isso destoa e se distânciava das concepções de sujeito e de aprendizagens inscritas na proposta da primeira versão do documento, quando no governo Lula e, *a posteriori*, no governo Dilma, “[...] **pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora**, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social [...]” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400, grifos nossos).

Ou seja, o desenvolvimento das competências e habilidades descritas na BNCC (BRASIL, 2015, 2016) nas suas versões iniciais (1 e 2) estavam direcionados para uma formação humana e integral do sujeito, do aprendiz com vistas ao desenvolvimento do ser humano como cidadão e da sua posição ativa na sociedade.

²³ Sobre este documento, sugere-se a leitura da obra “Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes” escrita por COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição da Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer, publicada pela editora Mercado das Letras (Campinas/SP), em 2019.

Já nas suas versões finais (3 e 4), é possível vislumbrar um interesse pautado na perspectiva neoliberal do sujeito formado de maneira única e exclusiva para atuar tão somente no mercado de trabalho. Nesse entendimento, há uma redução da proposta inicial, a de instigar o protagonismo, considerar o projeto de vida, o lugar de fala deste sujeito (aprendiz) que chega na escola e de promover, antes e acima de tudo, a sua inclusão nesta esfera social da atividade humana.

Assim, como relatou Freire (1967), de que é necessário ter uma atitude crítica permanentemente. Partindo deste pressuposto, produzir conhecimentos sobre e com a (dês) construção social/cultural do gênero, da heteronormatividade dentre outros temas relevantes e pertinentes a serem discutidos, socializados e mobilizados na Educação Básica, na Educação Popular para além da (des)construção pessoal. É uma reflexão-ação necessária e urgente no cenário nacional atual, de modo a não reproduzir os binarismos que trazem desigualdades não apenas entre os gêneros, mas acabam por homogeneizar, classificar e excluir os sujeitos pelas suas distintas subjetividades constitutivas. Consideramos ser interessante ouvirmos, dar voz e vez às crianças, aos adolescentes, aos jovens respeitando a sua singularidade na esfera escolar.

Ao compartilharmos as discussões/reflexões sobre entendimentos cotidianos de saberes referentes aos conceitos de Educação e Pedagogia (suas diferenças, aproximações e possíveis imbricamentos), e de igual forma nos vemos diante dos contextos propostos/apresentados pelas professoras e pelos professores em nossos encontros. Isso exige-nos pensar e nos posicionar em relação as nossas respectivas responsabilidades e atuações como educadoras/es e pedagogas/os. Depreendemos que uma possível aproximação com a temática de/da interseccionalidade das categorias das diferenças (classe, raça-etnia, regionalidade etc.) e dos discursos que controlam os gêneros e sexualidades desde a infância e seguem por toda a existência do sujeito, se entrelaçam nas/pelas/entre/sob e com as dinâmicas em que se aplicam e debruçam na Educação e na Pedagogia. Diante disto, entendemos que estaremos dispostos a resistir e a(des)construir os estereótipos, quaisquer que sejam, pois a perpetuação das normalizações, as quais vêm legitimando e resultam em racismo, misoginia, machismo, homofobia, transfobia e tantas outras opressões e discriminações, infelizmente ainda existem em nossa sociedade e precisam ser discutidas para que se possa respeitar o outro na sua singularidade.

Por isso, nossas lutas não devem se fragmentar. É um movimento contra hegemônico, em busca de igualdade social, econômica e política para todos, todas e *todes*. Se esta sociedade patriarcal foi construída, existe a possibilidade de (des) construí-la, ou causar no mínimo uma fissura nessas estruturas, iniciando no micro, mudanças de atitudes diárias em distintas esferas sociais da atividade humana, a saber: no lar (com a família), nas salas de aula (com gestores/as, professores/as, estudantes), lançando um olhar para o macro. Enseja-se lutar por todos, todas e *todes*, criando espaços e meios de (re) existência e de respeito ao singular.

Cabe também problematizarmos enquanto e como professores/as da Educação Básica filiados em uma instituição sindical, uma outra temática: em que medida a educação se consolidou e/ou se inovou diante da pandemia da Covid-19, atentando-se para corpos dóceis a partir do dispositivo da “uberização”, segundo aponta Abílio (2020)?

Houve e tem havido uma flexibilização do trabalho docente, contudo, se depreende a partir destes novos/outros *modos operandi* de um “[...] novo tipo de gerenciamento, controle e organização do trabalho.” (ABÍLIO, 2020, p. 579)²⁴. Evidencia-se a partir destes outros/novos dispositivos de controle que as classes populares e, pontualmente, o jovem negro que reside nas periferias, já vem/tem vivenciando, conforme destaca a autora “[...] já nasce tipicamente juvenil, negra e periférica.” (ABÍLIO, 2020, p. 579).

Ancoragens finais

Diante do escopo aqui apresentado em relação à Educação Popular, a importância dos movimentos sindicais (GOETTERT, 2014; MONLEVADE, 2014) coadunam com ações necessárias e urgentes quando se passa a pensar em discursos que ecoam, produzem, reproduzem e induzem àquilo que já tem sido vivenciado no chão da escola pública - , discursos dominantes, válidos, oficiais que autorizam e desautorizam quem pode e quem não pode dizer e o que dizer em um dado cronotopo (tempo e espaço) (BAKHTIN, 2011[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) e das relações estabelecidas entre opressor e oprimido (2019[1968]). Questionamos: A quem interessa a educação atual? Para quem ela está endereçada, qual é o seu público?

Trata-se em um primeiro momento de pensar que está de fato voltada para a classe popular e para uma formação humana e integral, contudo, concordando com Chauí (1992, p. 46 apud MONLEVADE, 2014, p. 19) “o discurso ideológico se caracteriza, justamente, pelo ocultamento da divisão, da diferença e da contradição”. Neste caso, o ocultamento dá-se pelas *relações de poder, de verdade e de saber* (FOUCAULT, 2014[1970], 2014[1975]) que ocultam as intenções reais a que e para quem interessa ou deva interessar a educação atual e da tentativa e/ou do apagamento da constituição subjetiva dos sujeitos (gestores/as, professores/as, estudantes).

Assentados nas palavras de Goettert (2014, p. 102), compreendemos que “Assim, faz parte da luta sindical a profissionalização crescente, tanto como formação inicial quanto continuada, dos professores e professoras dos funcionários e funcionárias”. Nesta direção, é papel fundamental dos/as professores, gestores/as, comunidade escolar refletir e resistir às “mudanças” impostas e não postas para a discussão, uma vez que entendemos que sindicato somos todos, todas, *todes/nós* sujeitos de produção do saber/do conhecimento, sujeitos de diálogo, sujeito singulares.

Referências

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e Juventude Periférica. **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 579-597, set-dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. 1. versão. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. 2. versão. Brasília: MEC/SEB, 2016.

²⁴ De acordo com Abílio (2020, p. 580) “[...] a uberização é o processo em que o trabalhador informal se vê despojado de direitos, garantias e proteções associados ao trabalho e arca com riscos e custos de sua atividade. O trabalhador uberizado está disponível para o trabalho, mas só é utilizado de acordo com a demanda, consolidando-se então na condição de trabalhador *just-in-time*.” Sugere-se a leitura do artigo de Abílio intitulado “Uberização e Juventude Periférica” publicado no periódico *Novos Estudos*, Cebrap, São Paulo, no volume 39, número 3, páginas 579-597, em set-dez. de 2020.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF. 3. versão. Brasília, DF:MEC/SEB., 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. EI/EF/EM. Versão integral final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **DOSSIÊ, Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, Apr-Jun, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014[1970].
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[1975].
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar nº 1405. Rio de Janeiro: Distribuição exclusiva: Civilização Brasileira, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011[1981].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1968].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].
- GOETTERT, Jones Dari. **Introdução à história do movimento sindical**. 3. ed. 1. reimp. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. 123 p.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-26.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Movimento Sindical dos(as) trabalhadores(as) em Educação**. 3. ed. 1. reimp. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. 111 p.
- PRECIADO, Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Quem defende a criança queer. **Jangada**: crítica, literatura, artes, Viçosa, n. 1, p. 96-99, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17>. Acesso em: 05 set. 2021.
- Enviado em 30/12/2021
Avaliado em 15/02/2021

ISTO NÃO É UM BLÁ, BLÁ, BLÁ: INTERFACES ENTRE ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno²⁵

Resumo

O presente artigo discute as intersecções entre a proposta ecopedagógica e a educação do campo no Brasil. Trata-se de um ensaio teórico, de cunho exploratório. Este artigo mostra que os valores ecopedagógicos devem ser elementos fundantes das práticas ambientais desenvolvidas na educação do campo, pois, juntas, elas buscam novas formas de relação e vivência, na luta por um planeta sustentável. A Ecopedagogia a partir de ações significativas tende a colaborar com o desenvolvimento da cidadania planetária local, fortalecendo uma nova percepção de mundo e vislumbrando alternativas viáveis à superação das relações degradantes, que colaboram com a crise planetária.

Palavras-chave: Práticas ambientais, Cidadania Planetária, Cotidianidade.

Resumen

Este artículo analiza las intersecciones entre la propuesta ecopedagógica y la educación rural en Brasil. Es un ensayo teórico, de carácter exploratorio. Este artículo muestra que los valores ecopedagógicos deben ser elementos fundamentales de las prácticas ambientales desarrolladas en la educación de campo, porque, juntos, buscan nuevas formas de relación y experiencia, en la lucha por un planeta sostenible. La Ecopedagogía a partir de acciones significativas tiende a colaborar con el desarrollo de la ciudadanía planetaria local, fortaleciendo una nueva percepción del mundo y vislumbrando alternativas viables para superar las relaciones degradantes que contribuyen a la crisis planetaria.

Palabras-clave: Prácticas ambientales, Ciudadanía Planetaria, Cotidianidad.

Introdução

Com o acirrado desenvolvimento científico e tecnológico, vivenciado nas últimas décadas, o mundo vem passando por constante evolução. São novas políticas, ideologias e formas de convivência, que inserem a vida cotidiana numa cultura do imediatismo e da falsa felicidade, assinalada, sobretudo, por uma geração egoísta e do auto interesse.

Se, por um lado, há pessoas desfrutando dos incríveis avanços, na contramão, muitas outras, sentem as transformações socioculturais, ambientais, de valores, costumes e, navegam num marasmo de pobreza, violência e negligência a direitos básicos, incluindo um meio ambiente saudável e equilibrado. Sim, o avanço é evidente e definiu novas dinâmicas planetárias, no entanto, o retrocesso também é perceptível, especialmente, na articulação das relações mantidas com o Planeta Terra.

A sociedade enfrenta uma crise socioambiental sistêmica, decorrente, dentre outros fatores: iniquidade na distribuição de renda, consumismo, individualismo (BOFF, 2015), ocasionando, sobretudo, um colapso nas relações humanas e ambientais. Certamente, a crise, ora vivenciada, pode ser interpretada como uma crise da razão, da insustentabilidade, do conhecimento, falta de

²⁵ Doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA) e Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Sustentável (GIPEDES) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

sentido, a qual possui suas raízes no próprio âmago educacional (CAPRA, 2006). A precarização da educação no contexto do capitalismo ultrapassa a sala de aula e conduz a interpretação mais aprofundada sobre aquilo que tem sido ensinado nas práticas ambientais formais.

O modelo de desenvolvimento adotado pela atual civilização, que prioriza o capital e a desigualdade social (GADOTTI, 2001), direciona os olhares para a necessidade de repensá-lo e, concomitantemente, desenvolver estratégias educativas significativas para a formação ambiental. Não se trata apenas de afirmar que o planeta vivencia uma crise em diversos âmbitos, pelo contrário, nessa crise encontra-se a lacuna necessária para repensar as ações ambientais diárias, para refletir o entorno e a práxis educativa nas escolas.

É, importante ressaltar que o desenvolvimento para a sustentabilidade, requer uma postura ética e crítica, especialmente, acerca das relações sociais e nas relações com a natureza. De acordo com Gadotti (2001), este desenvolvimento é tarefa coletiva e solidária, onde pessoas, sociedade e Estado, precisam ofertar sua parcela de colaboração para a promoção de cidades e campos saudáveis. Esse processo encontra na educação a oportunidade de formação de uma nova postura. Segundo o autor, ela trata-se de “[...] uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2001, p. 89).

A Ecopedagogia não se opõe à Educação Ambiental, temática obrigatória segundo a Lei nº 9.795/99. Elas possuem nexos, se complementam e embora tenham fundamentos distintos, a Ecopedagogia indica rotas para a realização da Educação Ambiental (GADOTTI, 2000). Assim, torna-se fundamental aglutinar as discussões sobre a Educação Ambiental que vem sendo desenvolvidas na Educação do Campo, pois, ambas possuem objetos comuns: o sujeito e seu ambiente de vivência.

Em vista disso, o presente artigo propõe um ensaio teórico, que pretende discutir as intersecções entre a proposta ecopedagógica e a educação do campo no Brasil.

Educação Ambiental transformadora

A Educação Ambiental registrada pela primeira vez durante o Encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza, em Paris, no ano de 1948 (BRASIL, 2007), diante da preocupação com a problemática ambiental. Desde então, outros acontecimentos e eventos mundiais passaram a auxiliar na sua solidificação e no estabelecimento de novas reorientações, quanto às ações direcionadas ao planeta e seus elementos.

A integração da temática ambiental na legislação brasileira ocorreu pela primeira vez e de forma superficial, na década de 80, pela criação da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 e, seguidamente na Constituição Federal de 1988. E o que se verificou de lá para cá é um viés comum entre as determinações: a Educação Ambiental como prática que deve permear por toda a sociedade.

Como resultado da Constituição de 1988 e dos compromissos firmados na Eco92, instituiu-se no ano de 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) que repercutiu como uma grande progressão acerca de sua institucionalização (BRASIL, 2007). Somente em 1999 que houve a legitimação de uma política específica de Educação Ambiental, pela promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, conforme a Lei nº 9.795. Nessa legislação a Educação Ambiental é reconhecida como elemento fundamental à educação brasileira e, assim ressalta sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Este constituiu-se em um grande marco legislativo, na busca por estratégias educativas permanentes rumo ao enfrentamento da crise socioambiental.

A Educação Ambiental abrange processos requisitados para a reconstrução de saberes ambientais, que podem promover ações direcionadas à transformação das relações socioambientais. Enquanto temática incutida em diversos contextos, constitui-se na perspectiva educacional, tanto como ferramenta pedagógica, quanto “[...] uma nova função social da educação, não constitui apenas uma dimensão, nem um eixo transversal, mas é responsável pela transformação da educação como um todo, em busca de uma sociedade sustentável” (LUZZI, 2014, p. 461). Por meio dela, aprimoram-se as atitudes em relação ao meio, os modos de vivência adotados, transformação de condutas e o entendimento da interdependência.

No entanto, a forma como a Educação Ambiental vem sendo concebida, tem a tornado muito frágil, pela escassez de resultados significantes e condução metodológica de sua prática (GUIMARÃES, 2020). Ainda de acordo com Compiani (2017), em mais de 30 anos de sua existência, tanto pela formulação de políticas brasileiras quanto pela própria práxis de Educação Ambiental, é possível apenas verificar uma lenta propensão para transformações.

Nessa conjuntura, as práticas de Educação Ambiental necessitam, se apoiar em ações pedagógicas que encurtem a distância entre aquilo que se pratica e o meio, a comunidade do aluno; onde o local se contextualiza ao global e o conhecimento se vincula ao real (GADOTTI, 2000; GUIMARÃES, 2016). Assim, as práticas de Educação Ambiental, sejam elas em escolas urbanas ou do campo, necessitam, sobretudo, estar em consonância com a compreensão mais ampla das questões abordadas, para que possa oferecer um aprendizado significativo e integrado.

Educação do Campo e sua vinculação aos princípios da Educação Ambiental

A educação ao ser considerada um elemento transformador, de função social, norteia a definição da escola do campo como um espaço de resistência. Nesse contexto, a Educação do Campo, nasceu como consequência de um processo de mobilização dos movimentos sociais, ela não é apenas o oposto do urbano e não é um tipo de escola diferente, pelo contrário, é a escola fortalecendo os povos do campo. A Educação do Campo está ligada a um projeto de humanização, de valorização dos saberes, da cultura e da identidade desses sujeitos sociais (CALDART, 2003).

Ela ergue-se na luta por uma escola singularizada em termos curriculares e de objetivos em relação ao modelo urbano. No entanto, só é reconhecida, a partir de legislações nacionais e estaduais, como as diretrizes operacionais e curriculares, as quais não vem sendo completamente colocadas em ação, mesmo nos ambientes específicos (SANCHES, 2016). Apesar disso, procura-se nessa especificidade da educação, encontrar a razão para o trabalho de melhoria das práticas educativas e os modos de tratamento ao planeta.

Para a Educação Ambiental, buscam-se frequentemente, estratégias voltadas à educação básica, ensino superior e pós-graduação, visando a formação de cidadãos autônomos, aptos a tomada de decisões em diversas esferas da sociedade. Nessa perspectiva, estudos de Buczenko (2018) evidenciam a ausência da articulação entre Educação Ambiental e do campo, na qual as ações desenvolvidas não fomentam a transformação da realidade vivida pelos sujeitos da escola.

Pode-se notar que esses elementos ratificam o entendimento ampliado da Educação Ambiental e, indicam, inclusive, a necessidade de reavaliar as práticas ambientais desenvolvidas. A Educação Ambiental no campo anseia uma vida com equidade; uma educação pensada do e no campo, de valorização da vida, para além dos muros da escola e junto ao dismantelo de moldes urbanos. Segundo Andreoli e Mello (2019, p. 175):

A Educação Ambiental, na perspectiva da transformação social, tem como ponto de partida e chegada a realidade dos estudantes, ou seja, sua prática social. Assim também orientam os princípios da Educação do Campo, quando trazem

que essa abordagem pode ser considerada uma dívida histórica que a educação tem com os povos do campo, uma vez que, seja pelas políticas da educação, ou mesmo pelos próprios livros didáticos, sofreram e ainda sofrem pressões que procuram enquadrá-los aos moldes da vida urbano-industrial, negando suas culturas e necessidades locais.

Compreende-se com isto, que ninguém; nenhuma forma de vivência e, nada pode ser negado. A Educação Ambiental, assim, como a do Campo, tem em uma sua trajetória histórica, contribuições da Educação Popular de Paulo Freire e Moacir Gadotti, cuja defende o respeito, a abordagem permanente de conteúdos e formulação de currículos a partir da realidade concreta, que valoriza o sujeito (FERREIRA et al., 2020).

No entanto, a escola, por si só não desenvolve a educação. Além da estrutura física é necessária a integração entre estudantes e professores, além dos demais elementos que formam esse sistema. Dessa forma, fica a encargo dos professores a promoção do processo de ensino e aprendizagem, por isso, a formação docente representa peça fundamental para sua atuação. De fato, como afirma Arroyo (2013) ser professor ou professora do campo exige reconsiderar o entrecruzamento de posições sobre a escola, a educação, os estudantes, currículo e sua própria formação. Daí deriva as implicações em não ser mero transmissor de conteúdos e, em função disso, reivindica outro pensar e fazer com relação à formação do professor do campo.

Pelo entendimento mais profundo e enriquecimento dos elementos que circundam e influenciam as práticas ambientais, as escolas do campo poderão se desenvolver enquanto um local de pluralidade de ideias, esteado pela justiça, ética, criatividade e valorização das inter-relações existentes. Considerando, então, esse enredo, a Educação Ambiental representa a única forma de desenvolver o processo educativo e fornecer as condições para isso? Acredita-se que não e, dessa forma apresentam-se os princípios amparados pela proposta ecopedagógica.

A Pedagogia da casa comum–Ecopedagogia

A Ecopedagogia consiste numa pedagogia do holismo direcionada ao meio ambiente, cunhada por Gutiérrez e Prado, na Costa Rica, na década de 90 (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). Ela surgiu do imperativo de elaborar uma proposta pedagógica que fosse capaz de adequar-se às exigências e complexidades dos processos educativos que permeiam a sociedade e, isso, por sua vez, exige que ela culmine em mudanças dentro e fora dos espaços educativos.

De modo genérico, a Ecopedagogia não se resume apenas a mudança das ações, mas sobretudo na promoção de reflexões, capazes de reorientar a aprendizagem cotidiana. De acordo com Silva (2017, p. 674) “[...] a Ecopedagogia não surge como uma nova teoria da educação, mas como um processo e concepção, que estará direcionada a sustentabilidade e a uma nova visão do trabalho com a Educação Ambiental, priorizando as interações e vivências do dia a dia”. Apesar disso, a Ecopedagogia precisa ser aprimorada, segundo as tecnologias disponíveis, as regionalidades e cada realidade.

Representa, portanto, a busca pelo equilíbrio do ser humano com seu entorno, seu eu; por isso vai além da preservação da natureza. A Ecopedagogia não anseia somente ofertar uma visão da realidade, mas reorientar os olhares para as formas de convivência, de interação com o meio ambiente (GADOTTI, 2001). Ela se destinada a toda sociedade, no sentido de fornecer os subsídios necessários para a superação de paradigmas tradicionais e desafios atuais

Por este motivo, a Ecopedagogia pode ser entendida sob dois vieses diferentes: como movimento pedagógico e abordagem curricular. Enquanto movimento pedagógico, ela é compreendida como uma pedagogia social em construção, que pretende ampliar o leque de

entendimento acerca das questões ambientais. Como abordagem curricular, requer a reorientação dos currículos, tencionando a incorporação das orientações defendidas por ela (GADOTTI, 2001).

A Ecopedagogia o campo de abrangência e ação da Educação Ambiental. Assim, Albanus (2012, p. 56) destaca a relação entre elas:

A Ecopedagogia deve favorecer inúmeras mudanças de mentalidade e de comportamento em relação ao meio ambiente, por meio da Educação Ambiental. O papel da Ecopedagogia então é fazer-se valer dos estudos, dos métodos e das práticas pedagógicas em favor da Educação Ambiental, conscientizando os formadores do cidadão crítico e Ambientalmente envolvido.

No entanto, a Ecopedagogia não pretende solucionar todos os impasses ambientais, tampouco começar novamente. Ou seja, tem em seu âmago a intenção de mostrar outras formas e caminhos para manejar as questões socioambientais. Ao incorporá-la junto às práticas ambientais clarificam-se os caminhos que poderiam ter sido percorridos, o que já foi desenvolvido e o que ainda se pode fazer.

Um conceito fundamental da Ecopedagogia é a noção de cidadania planetária, que expressa “[...] um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade” (GADOTTI, 2008, p. 30). Consiste na reorientação da percepção de mundo, como um local que é ao mesmo tempo, local e global. A principal ponderação que reside aqui, se centra na formação da cidadania planetária a qual requer que os procedimentos, meios e estratégias ambientais culminem em uma nova forma de significação para as ações e para sua vida cotidiana. Neste caso, a Ecopedagogia precisa ser uma aliada do currículo, de forma a negar a fragmentação educacional e planetária.

Isto conduz a Ecopedagogia a transcender “[...] o limite de ações pontuais no cotidiano, inserir a crítica à sociedade atual em diversos aspectos, projetar uma nova relação com a natureza fundamentada em outra relação entre os seres humanos” (ARAÚJO; FRANÇA, 2013, p. 247). No âmago das práticas ambientais desenvolvidas atualmente, aliás, vê-se a exigência de ressignificação das ações ambientais práticas e teóricas, nas quais a proposta ecopedagógica tem significativo potencial para colaborar com a valorização de uma aprendizagem esteada em sentidos

Ecopedagogia na perspectiva da Educação do Campo: para que e quem?

Em face do cenário apresentado anteriormente, a Educação Ambiental tem sido apontada como o principal processo para o enfrentamento dos problemas atuais. E, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), ela precisa, fundamentalmente, ser desenvolvida em todos os espaços, inclusive no escolar, de modo permanente e interdisciplinar. No entanto, ao notar sua imobilidade, estrutura-se um olhar com menos afincado, acerca das práticas ambientais realizadas no ensino formal, cujo trabalho é mediado com base em uma pedagogia desengajada.

Entre as diversas facetas e funções da escola, vê-se sua responsabilidade planetária, como instituição educadora e formadora para a sociedade (SAMMARCO et al., 2020) e, conseqüentemente para o entorno e sustentabilidade do planeta. Nesse contexto, cada instituição escolar se estrutura conforme sua localidade, apresentado, assim, características específicas em relação às suas diretrizes e abrangência, adequadas conforme sua realidade local.

A Educação do Campo emerge como possibilidade de resgate da identidade do sujeito do campo, tendo por base a valorização dos conhecimentos da prática social desses e, enfatizando o campo como local de desenvolvimento sustentável, pela vinculação de questões do cotidiano. Esse debate torna-se uma luta social pelo direito a educação “[...] feita por eles mesmos e não apenas em

seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 263).

Por essa razão, a Educação do Campo e a Educação Ambiental são complementares, mas interdependentes, representando, portanto, luta contra os interesses do capital, que tenciona o lucro, mesmo que isso coloque em xeque a vida na terra. Partindo dessa reflexão, entende-se que o homem nos seus mais diversos modos de vida, faz parte da natureza (da dimensão global) e, não está ao lado, fora e nem acima dela. O homem integra o planeta, logo, torna-se fundamental que ele se compreenda como parte do todo (GADOTTI, 2001), assuma sua responsabilidade na construção de uma civilização sustentável, planetária; trazendo maior sentido para sua forma peculiar de se relacionar com a natureza e valorar a vida na terra.

Para alcançar tal propósito, entra em cena a Ecopedagogia, como uma possibilidade para ressignificar as práticas ambientais, que muitas vezes vem sendo desenvolvidas sem sentido para os praticantes, de forma fragmentada, disciplinar, sem relação com o território de vivência dos estudantes. Por intermédio dela, poder-se-á compreender os meios e caminhos para a concretização de uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta. Segundo Gadotti (2000) a Educação Ambiental, recorrentemente, limita-se a um currículo estático e genérico, sem relação com os valores sociais, com o outro e a solidariedade. Nos termos dessa aliança, a Ecopedagogia defende a aprendizagem alocada ao seu meio ambiente, onde conteúdos, vivências, atitudes e valores adquirem maior relevância.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se discutir as interseções entre a proposta ecopedagógica e a educação do campo no Brasil. É possível compreender claramente a relação entre a Ecopedagogia e os fundamentos da educação do campo, na luta por novas formas de vivência, relacionamento, produção e comunidades sustentáveis.

Este estudo indica que embora, as especificidades da Educação do Campo sejam claras, ainda se encontram brechas, acerca das posturas e práticas ambientais adotadas nessa modalidade, de forma especial em relação à perspectiva ecopedagógica. Isso não se refere apenas às ações propriamente desenvolvidas, mas também ao significado que é atribuído a elas e, sobretudo, como elas podem impactar o dia a dia dos estudantes e no desenvolvimento da cidadania planetária local e, conseqüentemente, global.

A Ecopedagogia, na perspectiva educacional, oferta a possibilidade para o reconhecimento das ações antrópicas, cuja função é embasada na construção de uma percepção de integração, onde todos são capazes de se entender como integrantes do todo: o planeta. Isso é complexo, mas não impossível! E, é aqui, que reside a necessidade de conhecer as práticas educativas ambientais, as quais podem atuar no planejamento estratégico do cidadão planetário.

Compreender a interseção entre Ecopedagogia e educação do campo não é apenas pertinente da perspectiva acadêmica, mas, torna-se socialmente relevante, pois, busca a ampliação da visibilidade de um grupo historicamente desprivilegiado e seu papel na construção de processos produtivos e sociedades sustentáveis. Em adição, este artigo aponta como a Educação Ambiental na perspectiva da Ecopedagogia pode atuar na melhor compreensão da forma como as práticas educativas engajadas na Educação do Campo podem ser pertinentes, não só na crítica das relações estabelecidas com o planeta, mas no vislumbre de alternativas viáveis à superação dessas relações.

Algumas limitações foram verificadas neste estudo. Apesar de ser uma revisão bibliográfica este artigo não traz em seu bojo dados primários. Como a Educação Ambiental não deve ser tratada como algo distante do cotidiano dos estudantes, mas como parte de sua vida, entender como ela é

desenvolvida nas escolas do campo é urgente, por isso sugere-se que estudos futuros realizem análises de práticas educativas ambientais, desenvolvidas em escolas do campo, de forma a estabelecer indicadores que colaborem com a cidadania planetária, defendida na Ecopedagogia.

Referências

- ALBANUS, Livia Lucina Ferreira. Ecopedagogia. In: ALBANUS, Livia Lucina Ferreira; ZOUVI, Cristiane Lengler. (Orgs.) **Ecopedagogia: Educação e meio ambiente**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 51-56
- ANDREOLI, Vanessa Marion; MELLO, Lilian Medeiros. Educação ambiental como articuladora dos saberes e fazeres do mar nas escolas do campo das ilhas do litoral do Paraná. **Ambiente & Educação**, v. 1, n. 2, p. 162- 182, 2019.
- ARAÚJO, Monica Lopes Folena; FRANÇA, Tereza Luiza de. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. **Educar em Revista**, v. 1, n. 50, p. 237-252, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres - Dignidade e direitos da mãe terra**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Lei Federal nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Diário Oficial, Brasília, DF, 31 agosto 1981.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.
- _____. **Lei Federal nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial, Brasília, DF, 27 abril 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.
- BUCZENKO, Gerson Luiz. **Educação ambiental e educação do campo: caminhos em comum**. Curitiba: Appris, 2018.
- CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 259-267.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COMPIANI, Maurício. Utopias e ingenuidades da educação ambiental? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 559-562, jul. 2017.
- FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu Montagnini. Educação ambiental dialógico-crítica e educação do campo: buscando caminhos contra hegemônicos. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 417-447, 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 5.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C.A. (Org.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81-132.
- _____. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. p. 11-22, 2016.
- _____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2020.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUZZI, Daniel. Educação Ambiental: Pedagogia, política e sociedade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Orgs.). **Educação Ambiental e sustentabilidade**. 2.ed. Barueri: Manole, 2014. p. 445-464.

SAMMARCO, Yanina Micaela; RODRIGUEZ, Ivan Borroto; FOPPA, Carina Catiana. Educação ambiental, educação do campo e ambientalização escolar: diálogos entre diversas paisagens escolares. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 310-340, 2020.

SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. **Educação ambiental na escola do campo: processos, procedimentos e práxis pedagógicas no contexto escolar**. 2016. 337f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, Daniele Gonçalves. Educação ambiental e a Ecopedagogia no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 672-676, 2017.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022

CONVERSA ENTRE WALLON & FERNÁNDEZ: UM ESTUDO DE CASO

Olívia Biss Mathias²⁶
Regina Célia Mendes Senatore²⁷

Resumo

O tema proposto surgiu nos atendimentos psicológicos realizados no ano de 2019 e aulas administradas pela professora Dra. Rita de Cassia Cristofoletto Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2021, a qual a pesquisadora pode ter acesso a autores como Fernández & Wallon que compreendem a não aprendizagem com outros olhares e propõem novas ressignificações e reelaborações diante desta.

Palavras-Chave: Artigo Científico. Conversa entre Autores. Não Aprendizagem. Um Estudo de Caso.

Resumen

La temática propuesta surgió en las consultas psicológicas realizadas en el año 2019 y clases impartidas por el profesor Dr. Rita de Cassia Cristofoletto Programa de Posgrado en Docencia en Educación Básica, del Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) en el año 2021, al que la investigadora puede tener acceso a autores como Fernández & Wallon que entienden el no-aprendizaje desde otras perspectivas y proponen nuevas resignificaciones y reelaboraciones frente a él.

Palabras clave: Artículo Científico. Conversación entre Autores. Sin aprendizaje. Un caso de estudio.

Introdução

O tema do projeto “Conversa entre Wallon & Fernández: Um Estudo de Caso” surgiu no ano de 2019 quando a pesquisadora atendia em uma clínica psicológica na cidade de Sooretama/ES, cujas demandas eram frequentemente da Instituição Escolar que tinham como queixa a não aprendizagem dos alunos que por seguinte eram medicalizados. Durante as aulas administradas pela Professora Dra. Rita de Cassia Cristofoletti a autora do artigo pode ter acesso a vários saberes e conhecimentos perpassados em volta da aprendizagem e não aprendizagem, ao longo do desenvolvimento Wallon e Fernández propõem formas singulares para explicar a não aprendizagem dos alunos e conseqüentemente ocorre a reelaboração no ato de quem ensina e aprende.

Desenvolvimento

O primeiro passo é fazer com que o leitor conheça um pouco da história de cada autor descrito: Segundo Silva (2007, p.1):

Henri Wallon, era um filósofo, médico e psicólogo francês, contribuiu para a psicologia não apenas com uma teoria da emoção ou ainda com suas discussões e divergências com Jean Piaget. Dentre suas contribuições pouco discutidas estão sua teoria sobre a inteligência, suas

²⁶ Formação em Psicologia. Mestranda: UFES.

²⁷ Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Associada I do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) do Ceunes da Universidade Federal do Espírito Santo.

discussões sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento discursivo nas crianças e, talvez menos conhecidas, suas reflexões e proposições sobre a transição entre uma inteligência sensório-motora (caracterizada pela capacidade de resolver problemas práticos, mas sem o auxílio da reflexão) e uma outra, inteligência discursiva (caracterizada pela utilização e intermediação dos símbolos e representações).

O autor apresentado traz diversas colaborações para o campo social, embora tenha diversas formações acadêmicas, dedicou-se grande parte as questões relacionadas a psicologia. Fernández cuja formação em psicopedagogia é uma autora que a pesquisadora estuda a alguns anos, a mesma possui domínio e técnica para explicar problemas perpassados ao ensino, principalmente dentro das instituições escolares.

Uma questão despertava a atenção da psicopedagoga argentina Alicia Fernández na década de 1980. A maioria dos casos relacionados a dificuldades escolares que chegavam ao consultório dela se dava com meninos e não com meninas. Um estudo realizado entre 1986 e 1989, com crianças e jovens menores de 14 anos, comprovou uma observação: 70% deles eram do sexo masculino. A constatação de que o cenário se repetia em outros países estimulou a investigação sobre o assunto (MARANGON, 2007).

Wallon & Fernández farão parte do projeto descrito em articulação com um estudo de caso narrado na íntegra, a pesquisadora utilizará iniciais de um nome fictício para o sujeito descrito, W.V.E, 09 anos, 03º ano do ensino fundamental, encaminhamento realizado pela escola, cuja queixa era comportamentos agressivos e dificuldades na aprendizagem, assim sendo a pesquisadora foi à escola para poder compreender o caso e posteriormente acompanhar a família “que possamos levar teoria e prática há diversos sujeitos, o ser humano padece por não autoriza-se a conhecer”. Ao chegar na escola havia várias pessoas entre elas, professores, pais dos outros alunos, diretor, coordenador e pedagogo, todos queriam respostas para as manifestações do aluno, ambos não conseguiam refletir sobre as suas falas tampouco sobre o aluno, mãe analfabeta, pai omissivo, família em extrema vulnerabilidade social, entender o contexto em que os alunos estão vivendo é extremamente importante para solucionar algumas questões que evidenciam a não aprendizagem, não culpabilizar ou responsabilizar a família, pelo contrário propor ações em conjunto.

O caso manifestado no projeto fez com que ocorresse uma somatização no corpo físico, o inconsciente estava falando, mas naquele momento não houve a escuta, foram inúmeras agressões dirigidas a um ser de apenas 09 anos, como relata Wallon a criança é um sujeito de “emoção composta de reações orgânicas, controladas por centros cerebrais específicos, e caracterizada por transformações corporais visíveis” (SILVA, 2007, p. 4). A autora Fernández (1994, p.75) analisa a agressão de forma complexa como evidenciado, todo ser que agride algum dia foi agredido:

Hoje adultos, mas já foram crianças e essa criança permanece dentro de cada um com muitas coisas que precisa elaborar, analisar e redescobrir. Quem não foi agredido quando criança? E atualmente, como professores, também permanentemente vítimas das desmentidas e das múltiplas agressões desqualificadoras; daí a tendência a se identificar com o agredido e atacar o agressor.

A autora evidencia em seu relato uma questão extremamente importante, o aluno que bate no outro é emoção, como afirmado acima, entretanto os professores na maioria das vezes se identificam com o agredido devido a sua história pessoal.

O contexto em que o menor está inserido faz parte da sua constituição, não pode negar, o social, família, amigos e instituições podem ser potencializadoras da aprendizagem e inibidoras. A articulação entre diversos campos de saberes e conhecimentos fazem com que os sujeitos possam se apropriar de forma satisfatória como afirma Wallon:

A psicologia pode oferecer muito à pedagogia, seja propondo teorias mais condizentes com a tarefa de educar, seja esclarecendo os vários estágios e períodos do desenvolvimento pelos quais passa o aluno. Mas a pedagogia, igualmente, pode complementar o olhar psicológico, fornecendo-lhe não só o material para seu trabalho, mas indicando e problematizando situações não perceptíveis ao psicólogo (SILVA, 2007, p.8).

Dessa forma ocorrerá uma troca e possivelmente melhores soluções para os problemas evidenciados, foi percebido dentro da instituição uma “falta” de controle dos envolvidos, foi perguntado à escola, professores, diretor e pedagogo o que estavam fazendo para ajudar esse sujeito, ninguém conseguiu responder ao questionamento, somente relataram que realizaram os devidos encaminhamentos médicos pois necessitava de um neurologista e da medicação controlada e o “aluno problema” precisava ser transferido para outra escola, diante dessa fala ocorreu um novo questionamento, por qual motivo o estudante teria que ser transferido, à escola se manteve em um posicionamento sutil cheio de mandatos inconscientes, respondendo que a melhor escola para acolher o aluno é perto do seu bairro, colocando novamente a responsabilidade em outra instituição.

Algumas instituições parecem omissas a muitos casos descritos, quando ocorre uma determinada situação todo âmbito escolar paralisa ou encaminha, abdicando da sua ação e compromisso educacional, deixando a responsabilidade sempre na mão do outro. “O ato de ensinar é planejado e seguido, não está aberto para os improvisos”, quando os alunos trazem algum objeto da sua casa-vivência, os professores negam e repudiam, precisam seguir o cronograma acadêmico, “como a muitos de nós, não a haviam ensinado a escrever, disseram que havia aprendido a escrever exitosamente, quando só registrava a palavra de outro” (FERNÁNDEZ, 1994, p.59).

A pesquisadora levanta esses questionamentos para fazer com que o leitor entenda a importância da crítica diante dos fatos, Fernández (1994) psicopedagoga e com uma perspectiva psicanalítica apresenta que o professor quando está dentro da sala de aula nega o tempo todo, sua feminilidade, atravessamento, família, o ser mãe, filha e esposa, a sala remete o seu lugar de serva, mas ela nega e impõe cada vez mais sacrifícios aos seus estudantes, tentando minimizar a sua falta, que jamais deixará de existir, a aprendizagem é perpassada aos processos inconscientes, o sujeito não se dar conta dessa manifestação, embora está a todo momento na sua constituição, não se pode negar, de alguma forma ele sai, o mestre explica e o aluno não aprende, será possível? Claro, ambos estão mergulhados nessa relação inconsciente. Educar é impossível, existem muitas demandas entorno da educação; O que o professor quer do aluno? Quais são seus reais anseios? Objetivos e perspectivas? O que o educador entende por aprendizagem? Qual movimento relata que o educando está aprendendo? Somente o copiar e reproduzir? Ou a autonomia do pensamento? Dentro do âmbito escolar há espaço para a construção de novos saberes, ou a metodologia é arcaica? Essas questões devem ser analisadas e principalmente reelaboradas. Wallon mostra em sua teoria a explicação sobre afetividade, a pesquisadora traz esse termo para propor novas explicações sobre o estudo de caso.

Chama-se a afetividade de “conjunto” por esta fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo em sua totalidade. Afetividade é a “qualidade do fruto”, na raiz da palavra. O termo “qualidade” abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM,2013, p.3).

Existem uma gama de afetações no caso retratado, violências físicas, verbais e psicológicas, abandono do genitor, vulnerabilidade econômica e social, ambas situações emergem na genitora, assim como na criança.

A afetividade está presente no sujeito desde o seu nascimento, sendo sua expressividade possibilitada por meio prioritariamente corporal, o que indica a satisfação ou não de suas necessidades de sobrevivência e daquilo que lhe traz agrado e desagrado. Nos primeiros anos de vida, constata-se também o desenvolvimento motor mais acentuado, pois é dessa forma que o ser humano dialoga com seu mundo externo, por meio de suas atividades corporais (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p.4).

A genitora em um diálogo particular com a pesquisadora relatou que W.V.E já presenciou e entrevistou em várias agressões dirigidas a ela, ou seja, os companheiros que a mesma encontrava eram agressores, diante de sua fala e teoria evidenciada percebe-se que esse ser de apenas 09 anos passou por milhares de afetações.

Wallon descreve ainda mais sobre o “conjunto motor ele possibilita os movimentos e a expressão da vida psíquica por meio do corpo, é o primeiro que precisa desenvolver- se para possibilitar a sobrevivência, mas ele continua a permear todas as idades” (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM,2013, p.4). O corpo “fala”, “apresenta”, “narra” é por meio dele que o ser humano consegue vivenciar as situações a sua volta, o autor expõe essa afirmação, W.V.E segundo a professora “não gosta de realizar as atividades propostas, não para quieto, não entra nada em sua cabeça, bate nos colegas de classe e ainda por cima pula o muro da escola”, percebe-se movimentação, o corpo está falando, o sentar e copiar não corresponde o cultural dessa criança, pelo contrário, ao realizar essas ações ocorre mais violência.

A criança, desde muito pequena, está inserida em grupos que constituem o seu meio social, e esses espaços são oportunidades de comparações e feedbacks entre pares e adultos, os quais geram elementos que vão construindo seu self e sua identidade. Portanto, os pares também são elementos significativos nessas construções, pois são meios de avaliação externa, bem como base para a autoavaliação de suas conquistas (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p.7).

As teorias são apresentadas e discutidas há diversos anos, entretanto ainda falta o colocar em prática, para ocorrer esse movimento os professores necessitam fazer uma análise das suas ações, acima disso precisa acontecer o pensar sobre. Quando penso, analiso, evidencio e reelaboro minhas atitudes para com o outro, e o mesmo sente-se livre para dialogar, a conversa faz parte do aprender e nessa ação que a aprendizagem vai sendo construída.

Não existe análise, espaço para trocas e opiniões diversas, há uma massificação, sendo que cada aluno tem a sua subjetividade sempre emergindo no ambiente. Os professores necessitam ser o suporte ou o mediador não o saber, precisam ouvir os seus alunos, quais são as dificuldades deles, juntos poderão solucionar os problemas apresentados, professores e alunos são protagonistas do conhecimento e saber.

Na clínica psicológica existem muitas demandas com urgência da instituição escolar, quando abre espaço para o falar, ouvir e escutar, percebe-se o quanto eles não se escutam; Medo de errar? Falar o que não deve? Eu falei isso? É pecado? Ponto forte esse, escolas que “obrigam”, mandatos inconscientes as crianças a fechar os olhos e orar, o ensino é laico, não religioso, quantas violências inconscientes são administradas pela instituição de forma delicada e mascarada, Fernández (1994, p.74):

Os mandatos não são ordens, não se enunciam de maneira explícita e menos ainda agressiva. Não precisam disso, pois sua função é justamente mascarar a agressão patógena para confundir; para que pareça que sou eu quem desejo e penso aquilo que o outro está desejando e pensando para mim, para que eu creia que seja meu, o que é de outro. Por isso, os mandatos são oferecidos muito docemente.

As autoridades apontam o seu papel ativamente, enquanto os “servos-alunos” passivamente. Não posso questionar, perguntar nem ao menos argumentar, é pecado tia? Deus castiga? Tenho que ser submisso ao meu superior? Sou pequeno, né? Quantas indagações, sem nenhuma resposta, diversos mandatos submersos ao inconsciente desse ser.

Segundo Zatti (2007, p.9) “condições sociais desfavoráveis como extrema vulnerabilidade, favelamento e analfabetismo, em que grande parte da população brasileira vive, são elementos que dificultam e impossibilitam a aprendizagem”. Cada aluno vive em um contexto familiar diferente, mas ao chegar na escola necessita ser igual a todos a sua volta, a genitora de W.V.E é analfabeta, somente ele sabe escrever e ler, que por sinal ajuda a mãe.

A aprendizagem está diretamente ligada ao viés inconsciente, o sujeito ensinante e o aprendente não conseguem ter acesso real a essa dinâmica, Fernández (1994, p.38) explana essa afirmação quando realiza um questionamento:

Por que é importante para um professor, educador ou um psicopedagogo dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço de aprendizagem? A principal transmissão no ensino se dá através do não dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado, sendo que os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores, tanto econômicos, sociais, políticos e ideológicos com aspecto consciente e outro inconsciente, sendo que o saber está ligado a segunda opção.

O ensinante detém todo saber e conhecimento, mas o aprendente é visto como um ser raso, ou seja, uma tábua rasa, sem nenhuma teoria ou conhecimento sobre, não podendo manifestar as suas vivências e levar o seu saber para as aulas administradas, se no estudante reside uma dúvida não pode levantar a mão para receber a devida explicação, precisa primeiro ouvir, caso ocorra a dúvida, levante a mão, embora não garanto que irei responder, essas narrações perpassam exatamente o campo escolar, todo ser humano em algum momento do seu desenvolvimento já foi aluno ou professor e sabe o quanto isso é prejudicial.

Segundo Loos-Sant’Ana; Gasparim (2013, p.7) é necessário propor novas ações dentro do âmbito escolar, como por exemplo:

O trabalho em grupo proporciona situações em que a criança lidará com momentos de conflito e de cooperação. A criança aprende com outras crianças a partilhar, a resolver mais rapidamente um desafio, a conquistar seu espaço no grupo e, desde muito cedo, a importância das atividades realizadas em equipe. Identifica-se e pertence aos grupos com afinidades e identidade cultural. As crianças comparam desenhos, trocam ideias, ajudam e pedem ajuda para concluir as tarefas solicitadas.

É essa cooperação, dinâmica, identificação e envolvimento afetivo e corporal que poderá abrir novas possibilidades de aprendizagem para as crianças que por algum motivo sofreram ou sofrem maus tratos.

Em uma conversa recente com W.V.E (2021) descreveu que está tomando Ritalina, após o seu uso a escola descreve que os seus comportamentos mudaram radicalmente, calmo, compreensivo e não levanta mais, uma paralisação, esse ser tão pequeno com 9 anos de idade era o protagonista da aprendizagem e não o patológico da mesma, a patologia não está no ser que aprende e não aprende, mas no ato de quem ensina e não propõe novas alternativas diante das dificuldades evidenciadas pelos alunos.

A instituição escolar precisa ser um espaço de troca, de acordo com Fernández (1994, p.46) “aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante e ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente”, e nesse jogo simbólico que o conhecimento é adquirido e outorgado. O saber e o conhecimento estão para além, sendo visto e adquirido nos livros, manuais e normativas, porém o conhecimento é vivência e contato. “O saber é inconsciente, o conhecimento é objetivante e circula no nível da consciência”. Dessa forma quando se pensar em aprendizagem é fundamental levantar essas análises.

As queixas trazidas do âmbito escolar as clínicas médicas e psicológicas são inúmeras: não aprende, falta disciplina, coordenação, desejo, vontade, perseverança, os pais são omissos, não castigam e tampouco educam, percebe-se que na fala narrada a responsabilidade é sempre do aluno ou responsáveis, existindo sempre uma falta, mas quem possui são os alunos, seres faltosos, permeados por indisciplina. Essa pronúncia evidencia que os seres humanos desejam porque existe a falta, não pode ser considerado uma patologia ou transtorno, entretanto parte de um funcionamento inconsciente, quando a instituição realizar essa análise o processo de aprendizagem se dará de outras formas, menos penosa e violenta, o objetivo não é propor ações, opiniões, críticas ou produzir culpados, entretanto é levar o leitor aprendente ou ensinante a conduzir da melhor forma possível as suas afetações.

Fernández (1994, p. 87) “nunca uma única pessoa pode ser culpada do que acontece em um vínculo. O contrário da culpa é a responsabilidade. Para ser responsável por seus atos, é necessário poder sair do lugar da culpa”.

A Autora traz várias posições com relação a aprendizagem:

Todo escrever implica um registrar, mas nem todo registrar é escrever, o gravador registra a palavra do outro; o escritor escreve quando se autoriza a registrar sua própria palavra, o gravador copia, reproduz a palavra ouvida, quem escreve, ainda quando reproduz a palavra do outro, escreve sempre a palavra escutada. O gravador reproduz sons e a impressora decodifica estes sons, assimilando-os a letras, a impressora imprime letras, só o escritor escreve palavras, já que as palavras são expressões de um sentido, de uma significação que nenhuma máquina pode outorgar (FERNÁNDEZ, 1994, p.59).

Outra posição, indispensável, vomitar e engolir, fazendo referência a essa transcrição a pesquisadora coloca o cuspir, o estudante necessita vomitar o que não quer, mas o ato de vomitar significa que o mesmo engoliu, embora o de cuspir merece outras explicações, pois ele não irá se aprimorar da fala administrada pelo mestre, nem mesmo engolir ou vomitar, sendo o cuspir uma ação importante na construção da sua aprendizagem.

Considerações Finais

A sala de aula é permeada por um vasto conhecimento e saber, várias disciplinas e alunos para um só professor, mas quando o ensinante acredita que o poder está em suas mãos acaba por emitir e entregar um mandato inconsciente para si e posteriormente para os alunos, os mandatos fazem parte da constituição de cada ser, de forma escondida, envergonhada e pecaminosa, professores não entendem por que explicam o conteúdo e os seus aprendizes não conseguem absorver, apresentando diversos sintomas que necessitam ser avaliados, dificilmente ocorre dentro das escolas essa avaliação, ao contrário os mesmos são encaminhados para outras áreas.

O problema sempre está atravessado no aluno, os sintomas não dizem sobre a estrutura e funcionamento escolar, porque é inconsciente, sendo manifestado nos alunos, essa dinâmica está evidenciada, mas não enxergada, para poder olhar e mudar é necessário avaliar e analisar a prática enquanto educador. A aprendizagem é improvisada, não dada ou construída só por uma pessoa.

Toda mudança começa de um ponto, sem colocar a responsabilidade em um ser ou algo específico, mas na relação, o envolvimento precisa ocorrer para possivelmente pensar em estratégias eficazes para amenizar o alto índice de não aprendizagem nas séries iniciais, a autora relata essa fase pelo motivo da repetição, caso os estudantes não consigam sair dessa repetição os mesmos na fase adulta não conseguiram avançar no seu processo, é evidente essa exposição, quantos adultos frustrados existem no mundo, os jovens não conseguem mudar o planeta, só repetem e repetem, não existe a recordação nem menos a reelaboração das suas ações, é fácil “esquecer”, o difícil é recordar, pois exige um papel ativo e não passivo do ser humano. O esquecer é inconsciente ele está recalado, mas sairá de alguma forma, seja benéfica ou maléfica, dependerá dos envolvidos na relação para que ocorra a transformação satisfatória.

Assim sendo, esses autores trazem enormes contribuições para o ensino, fazendo com que o leitor possa se implicar no processo de mudança e analisar as suas significações e representações, nada é dado, mas construído, o social muitas vezes exige algo de forma brusca e cheio de imposições inconscientes que o sujeito acaba aderindo sem nenhum questionamento, as respostas estão dentro de cada um, pois o ser humano é singular e subjetivo, a norma veio para normatizar e patologizar, tudo que foge dela é saudável, embora socialmente é doente, o social pode dizer que o aluno apresenta um transtorno, entretanto o aluno não pode apropriar-se dessa fala sem antes fazer uma análise, analisar é olhar para si, somente o si e não o todo, pois o todo sempre é maior, mas o si é uma força inabalável, você encontrará todas as respostas e perguntas, “o que move o mundo, planeta e nação são as perguntas e não as respostas”.

Por isso a afirmação de que as crianças e os adultos necessitam fazer perguntas, indagações e críticas. E nesse processo ocorre a ressignificação e precisa haver um espaço de troca e criatividade, o aprender está no fazer e entender, jamais no resultado final, não existe final para a aprendizagem, ela é contínua, assim como a análise “somos todos seres desejantes e faltosos é isso que nos fazem prosseguir no caminhar e querer aprender”.

Referência bibliográfica

- FERNÁNDEZ, A. **A mulher Escondida na Professora: Uma Leitura Psicopedagógica do ser Mulher**, da Corporalidade e da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LOOS-SANT'ANA, H; GASPARIM, L. **Investigando as Interações em Sala de Aula: Wallon e as Vinculações Afetivas entre Crianças de Cinco Anos**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009, Acesso em: 18 de março de 2021.
- MARANGON, C. **Alicia Fernández: "Aprendizagem também é uma Questão de Gênero"**, 01 de novembro de 2007. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/867/alicia-fernandez-aprendizagem-tambem-e-uma-questao-de-genero>, Acesso em: 17 de março de 2021.

SILVA, D.L. **Do Gesto ao Símbolo**: A Teoria de Henri Wallon sobre a Formação Simbólica. Educ. rev. [online]. 2007, n.30, pp.145-163. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022

RESENHA

Referências: LITTLE, P. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da Territorialidade**. Brasília: Anuário Antropológico, ISSN 2357-738X, ISSN-e 0102-4302, Vol. 28, Nº. 1, 2003, págs. 251-290

MEGA, O. J. **Paisagens Sagradas: conflitos em torno de territórios sagrados ameríndios. Humaitá – AM: Revista EDUCamazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Ano 11, Vol XXI, Número 2, Jul-Dez, 2018, pág.12-25**

Bruna Borges de Araújo

(Universidade Federal do Pará)

Leonardo Matheus Pereira Aguiar

(Universidade Estadual da Feira de Santana)

Lilian Lopes Guedes

(Universidade Federal do Pará)

Rodrigo Fraga Garvão

(Universidade Federal Rural da Amazônia)

Essa resenha consiste na compreensão acerca da importância do território e da paisagem para os povos tradicionais do Brasil. Para além de uma visão desses lugares como sendo apenas seus locais de morada, eles são fundamentais para manutenção das suas sobrevivências física, social, simbólica e espiritual, carregando sua memória e identidade. Tal percepção parte da junção dos artigos “Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade” e “Paisagens sagradas: conflitos em torno de territórios sagrados ameríndios”, de Little (2004) e Mega (2018), respectivamente.

O artigo de Little (2004) analisa a pluralidade de noções de territórios sociais e territorialidades ligadas as populações tradicionais do país por um olhar antropológico, evidenciando as principais razões históricas para essa compreensão, como o regime de propriedade comum, o sentimento de pertencimento a um lugar e os processos históricos de ocupação.

Por outro lado, Mega (2018) mostra as profundas relações que alguns povos desenvolveram com algumas paisagens e como tais paisagens são fundamentais para sobrevivência física e espiritual destes povos. Como estudo de caso apresentou as relações que os Mbyá-Guarani desenvolveram com algumas paisagens localizadas nas regiões sul e sudeste do Brasil.

Partindo dessa introdução, Little (2004) elucida que referente à questão fundiária o Brasil possui uma grande diversidade de sociedades tradicionais em seu território, que historicamente passam por processos de ocupação e lutam pelo reconhecimento territorial das suas localidades, a exemplo estão os indígenas e quilombolas que se esforçam para demarcação e titulação de suas terras. O autor ressalta que a antropologia reconhece a noção de território como um elemento importante aos mais variados grupos humanos, por ser um espaço que possibilita ocupação, uso, controle e sentimento de pertencimento. Dessa forma, destaca que território é um produto histórico desses variados processos sociais.

A respeito das transformações territoriais ocorridas nos país nos últimos séculos, a expansão das fronteiras é evidenciada como sendo o principal motivo para isso. A colonização do litoral, a ocupação da Amazônia, expansão da agropecuária, as frentes de mineração, são exemplos de encontros socioculturais que contribuem para processos de territorialização marcados por conflitos, onde terras são apropriadas e persiste a resistência dos povos tradicionais para manter seus territórios, o que ocasiona confrontos entre esses diferentes atores.

O autor afirma que frente aos processos de expansão das fronteiras tem-se a consolidação da hegemonia do Estado-nação e de suas territorialidades, que está ligada ao nacionalismo com a idéia de um espaço geográfico para uso exclusivo dos componentes de sua nação e o Estado no papel de controle de seu território. À vista disso, Little (2004) chama atenção à existência de outros territórios no Estado-nação, o que representa um grande desafio para sua soberania sendo uma das razões da dificuldade de reconhecer territórios de povos tradicionais como parte importante da sua problemática fundiária.

Partindo desse pressuposto, compreende-se a noção de terra em duas categorias principais, que são as terras privadas e as terras públicas. Na primeira tem-se um dono que tem o direito de controle dessas terras e o poder de decidir o que quer fazer com mesma, já na segunda categoria o controle da terra está nas mãos do Estado, em tese essas terras pertencem a todos os cidadãos, mas é o Estado que regula o seu uso.

Little (2004) chama atenção para os regimes de propriedade comum que são importantes na construção identitária dos grupos tradicionais, pois abrange a maneira que os membros de uma sociedade usam regras como forma de organizar sua apropriação da natureza. Nas sociedades indígenas a terra privada não existe, o acesso aos recursos é coletivo e pertencem as comunidades que os utilizam; nas comunidades quilombolas o controle sobre a terra é marcado pela coletividade com base em limites étnicos de parentesco, práticas culturais e relações de reciprocidade. Já nas populações extrativistas as “colocações” são exploradas por famílias, a caça e a pesca são de esfera coletiva, assim como a coleta de recursos para o mercado.

É destacado que outra forma de compreender esses territórios sociais é a partir do sentimento de pertencimento a um determinado local, ou seja, os vínculos afetivos e simbólicos com seu território de origem sejam eles primeiros ou não. Como exemplo, estão os indígenas Paraná que devido a construção da Rodovia Cuiabá-Santarém tiveram que sair do seu local e buscar outro território pra viver, passando por vários locais até se fixarem na Bacia do Rio Peixoto de Azevedo onde identificaram como sua nova terra. Os territórios dos povos tradicionais estão consolidados há séculos e carregam consigo um peso histórico, mais do que títulos esses territórios carregam a memória e a identidade de um povo.

Retomando a questão das frentes de expansão como figura importante para uma reconfiguração territorial, Little (2004) salienta que as migrações compulsórias, os incentivos e investimentos em infraestrutura modificaram as relações fundiárias do país. Nesse sentido os povos tradicionais elaboram novas táticas para defender seus territórios, pressionando o Estado a admitir a sua existência, o que gerou resultados como a criação e consolidação de categorias fundiárias que foram possíveis por causa da luta dos movimentos sociais e da nova Constituição. Onde os indígenas foram os primeiros a ter seus territórios reconhecidos, diferentemente da luta que os quilombolas até pouco tempo enfrentavam com sua “invisibilidade” para o Estado.

Outro fator importante no processo de transformação da dinâmica territorial foi a consolidação de movimentos ambientalistas de duas vertentes: o preservacionismo e o socioambientalismo. No preservacionismo Little (2004) salienta que impera a noção da natureza no seu estado inalterado, sem a presença do homem, com isso populações residentes dessas áreas teriam que ser expulsas dali, não levando em consideração a relação desses povos com seu local. Em contrapartida expõe o socioambientalismo que considera os povos tradicionais na busca pelo desenvolvimento sustentável, com base na relação harmônica dessas populações com seus ecossistemas.

Little (2004) aborda um ponto importante na análise territorial que é a razão instrumental do Estado frente aos direitos dos povos tradicionais, elucidando que as políticas de ordenamento do Estado estão pautadas na questão militar e de segurança do território e não na sobrevivência dos povos que vivem nesse local. Tanto que os planos desenvolvimentistas ainda continuam vigentes no século XXI com a construção de grandes obras de infraestrutura (estradas, usinas hidrelétricas, hidrovias e outros) que passarão, mais uma vez, onde estão localizados os territórios dos povos tradicionais. Revelando desse modo uma luta desigual de poder, onde o Estado detém soberania e controle dos policiamentos e os povos tradicionais são politicamente desarticulados entre si.

O conceito de povos tradicionais considera as diversidades fundiárias do país e também as lutas territoriais que essas populações enfrentam historicamente pra permanecerem nas suas terras.

Nesse sentido, no seu artigo Mega (2018) evidencia que o processo de invasão e colonização do continente americano pelos europeus causou grandes abalos não só nas estruturas sociais dos povos indígenas, mas também em suas estruturas cosmológicas. Principalmente por terem de incorporar um novo elemento ao cosmos. O encontro entre europeus e ameríndios teve como produto a necessidade, por parte de todos os lados envolvidos neste encontro, de uma reelaboração mítica a fim de dar lugar aos novos membros do cosmos.

O autor evidencia que as paisagens sagradas têm forte presença nas mitologias ameríndias, encontrando muitos territórios que são considerados sagrados. Tal característica sagrada faz destas terras um importante definidor de identidades étnicas. As paisagens sagradas também podem ser vistas como catalizadoras de tensões políticas e sociais crescentes que demandam um maior entendimento e estudos a respeito, a fim de mitigar conflitos entre as diferentes sociedades nacionais e os povos indígenas pela manutenção ou recuperação de paisagens sagradas, constitui um elemento comum em todo o continente americano.

Dessa forma, Mega (2018) apresenta exemplos de locais sagrados no continente americano como: Picos San Francisco na América do Norte, que são considerados sagrados para um conjunto de treze povos indígenas da região, entre eles os Navajos, que utilizam o local para a coleta de plantas medicinais e agradecerem os espíritos. O parque Kuna no Panamá América Central, é considerado sagrado para os povos indígenas da região. As florestas são lares de espíritos que podem se tornar agressivos caso estas florestas sejam destruídas. Na América do Sul o parque nacional Lanin, localizado na Argentina, lugar de veneração para os índios Mapuche.

A questão das paisagens sagradas indígenas está intimamente ligada à questão dos mitos indígenas. Os mitos estão presentes em várias ações cotidianas dos povos indígenas atuais, por muito tempo o "discurso" indígena foi esquecido ou repudiado no que se referia às suas próprias origens ou mesmo sobre questões mais práticas como a posse de territórios tradicionais. Entretanto, tal situação começa a mudar, gerando a necessidade de um maior entendimento sobre as relações entre identidade étnica e mitologia, assim como, em alguns casos, entre identidade étnica, mitologia e território. No território brasileiro encontramos muitas paisagens sagradas que, infelizmente, nem sempre são reconhecidas pelas autoridades. Estas paisagens constituem o palco de conflitos entre os povos indígenas e determinados setores da sociedade nacional.

A exemplo dessa relação harmoniosa com seu território, Mega (2018) fala dos Mbyá-Guarani, que constituem um grupo indígena que habita os atuais territórios do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. No Brasil, os Mbyá-Guarani habitam, sobretudo, as regiões sul e sudeste do país. É um grupo cujo idioma pertence ao tronco Tupi-Guarani e que possui como uma de suas principais características a mobilidade de seus membros através de suas diferentes localidades de habitação, que são conhecidas como tekoá.

As paisagens tradicionais dos Mbyá-Guarani, os lugares propícios para se praticar os costumes Mbyá têm diminuído significativamente, tendo início na colonização. Para que um lugar seja considerado uma tekoá, ele tem que atender a alguns requisitos ambientais de grande importância para o Mbyá. Um dos mais importantes requisitos ambientais é a presença de vegetação nativa. Há uma ligação muito forte entre a mobilidade característica dos Mbyá e suas narrativas míticas que possuem como cenário alguns pontos das paisagens que os Mbyá consideram como sendo parte de seu território tradicional. Ao se deslocarem por seus territórios, eles não estão apenas buscando por áreas propícias para estabelecerem uma tekoá, mas também que estão em busca de um aprimoramento espiritual ligado à sua mitologia.

Um dos mitos que exercem grande influência no deslocamento dos Mbyá-Guarani é o da “Terra Sem Mal”, denominada por eles como Iwy Mara Ey, uma paisagem mítica que, de acordo com os mitos Mbyá-Guarani, estaria localizada a leste da “grande água”, isto é, o oceano atlântico. Os Mbyá-Guarani fizeram migrações que, grosso modo, seguiam do interior da América do Sul para o litoral atlântico das regiões sul e sudeste do Brasil, estabelecendo neste trajeto inúmeras tekoá. Por receber esta carga mítica como fronteira entre mundo se entre estados de ser (corruptível/incorruptível), as áreas litorâneas ocupadas pelos Mbyá podem ser consideradas paisagens sagradas, pois são espaços diferenciados por um conjunto de narrativas míticas.

Além das áreas litorâneas habitadas ou reivindicadas pelos Mbyá-Guarani, algumas áreas localizadas no interior do continente também podem ser consideradas sagradas –tekoá Tavaí. A tekoá Tavaí é uma terra indígena Mbyá Guarani localizada no município de Cristal, estado do Rio Grande do Sul. A área da tekoá Tavaí é de 251 hectares. Neste espaço existe a presença de áreas florestais, que os Mbyá denominam de kaaguy. Há também a presença de áreas de campos antrópicos em lento processo de reflorestamento natural, à estas áreas os Mbyá denominam inhu. Para os Mbyá, as áreas de kaaguy são habitadas por um conjunto de entidades espirituais coletivamente conhecidas como kaaguyjá e que, de modo geral, são benéficas. Já as áreas de inhu são habitadas por entidades espirituais denominadas inhujá e que, de modo geral, são maléficas (campos antropizados). Essa divisão é carregada de influências místicas da mitologia desse povo.

Mega (2018) reforça essa afirmação evidenciando que o etnocídio é a destruição sistemática de modos de vida e de pensamento de pessoas diferentes daquelas que conduzem a empresa de destruição, pensado como um amplo conjunto de ações que pode levar ao extermínio de determinada cultura. Nas Américas, onde a obra etnocida tem sido desenvolvida há cinco séculos, pode-se apontar para os efeitos da “mercadorização” da terra, a transformação da terra em mercadoria a fim de atender às necessidades econômicas das potências coloniais, como elemento de dessacralização de paisagens e, conseqüentemente, destruição de culturas.

Ainda hoje, em pleno século XXI, as paisagens sagradas ameríndias são vítimas de tentativas de “mercadorização” e, conseqüentemente, dessacralização. Dessacralizar uma paisagem é retirar, menosprezar ou ignorar a carga mitológica que há nela, diminuindo-lhe sua eficácia simbólica como um núcleo de manutenção espiritual e étnica.

Desse modo, a partir do que foi compreendido dos dois artigos o território e a paisagem apresentam uma grande relevância para os povos tradicionais, na conservação dos seus modos de vida. Esses territórios carregam suas histórias, religiosidades, experiências e tradições, ou seja, a luta desses povos vai além da titulação ou demarcação, está ligada a toda a significação que esses territórios carregam.

Os povos tradicionais do Brasil historicamente sofrem com ameaças externas, desde a colonização até as grandes frentes de expansão das fronteiras que mantêm-se até o presente, sendo invisibilizados e esquecidos pelo Estado. Para os atores externos o território é visto como uma fonte de lucro, riquezas, mas pra esses povos tradicionais são considerados parte essencial do seu cotidiano e sua vida, por isso estabelecem uma relação harmônica com tudo que envolve o seu lugar.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022

RESENHA

SAMOYAUULT, Tiphaine. *Roland Barthes: biografia*. Tradução de Sandra Nitrini e Regina Salgado Campos. São Paulo. Editora 34. 2021. 616 p.

BARTHES E A VIDA COMO TEXTO

Rodrigo da Costa Araujo²⁸

Escrever é abalar o sentido do mundo, aí, fazer uma interrogação indireta, que o escritor, em vista de um suspense derradeiro, abstém-se de responder. A resposta é dada por cada um de nós, que para aí transporta sua história, sua linguagem, sua liberdade; mas como história, linguagem e liberdade mudam infinitamente, a resposta do mundo do escritor é infinita: não se para jamais de responder ao que foi escrito longe de toda resposta

Roland Barthes

O verdadeiro jogo não está em mascarar o sujeito, mas em mascarar o próprio jogo.

Roland Barthes

Qualquer pretensão a uma conclusão abrangente sobre a vida/biografia e produção crítica de Roland Barthes (1915-1980) está inapelavelmente fadada ao insucesso. Consciente dessa limitação, Tiphaine Samoyault em *Roland Barthes: biografia* (2021), lançado recentemente pela Editora 34, trata da história da vida do crítico dando substância e coerência à sua trajetória, movida pelo desejo, pelo discernimento e pela extrema sensibilidade as questões do mundo. Ao que se pode acrescentar uma significativa relutância a qualquer discurso de autoridade.

Roland Barthes: biografia, de Tiphaine Samoyault é a terceira biografia dedicada a Barthes, na França. A primeira, em 1990, foi dirigida por Louis-Jean Calvet e se baseou em diversos depoimentos de primeira mão, tanto no âmbito familiar quanto no intelectual. A segunda, escrita por Marie Gil e editada em 2012, foram acionados livros de memória pessoal, como o de Roland Barthes, de Patrick Mauriès (1992) e a terceira, uma combinação de rememoração e ensaio que Éric Marty captou em *Roland Barthes, o ofício de escrever* (2006). Juntam-se para esse recorte biográfico, inúmeros estudos críticos de Philippe Roger, Susan Sontag ou Bernard Comment e das estudiosas brasileiras Leyla Perrone Moisés e Leda Tenório da Motta. Nesse mosaico caleidoscópico, entra ainda a autoficção que o próprio crítico-escritor ofereceu em 1975 (*Roland Barthes par Roland Barthes* oferece registros de memórias fragmentárias, organizadas em ordem alfabética por assunto).

De um prólogo e das dezoito rubricas que compõem suntuoso volume de 616 páginas, Tiphaine Samoyault mostra Barthes em diferentes ângulos e pluralidades, e lança luz sobre aspectos e episódios diversos. Os recortes vão desde sua paixão pela tragédia grega na juventude e sua participação ativa como ator em um grupo teatral, até sua obsessão por dietas; desde sua breve, mas intensa passagem pela Romênia, como professor e bibliotecário no Instituto Francês de Bucareste, até o ano em passou no Egito, em Alexandria (1949-50), onde conheceu o linguista russo Algirdas Greimas, que lhe apresentou a obra de Saussure, Hjelmslev e Merleau-Ponty; do gosto pela pintura nos anos 70 à experiência como ator. Para isso, a biógrafa e também escritora, teve acesso a

²⁸ Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Literatura infantojuvenil e Arte Educação, da FAFIMA - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé e de Língua Portuguesa e Redação da SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces, Leituras em Educação 7 e 8* (2021) e *Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite* (2019), todas lançadas pela Editora Opção.

inúmeros materiais inéditos, como todas as correspondências e manuscritos e, sobretudo, o arquivo pessoal de Barthes.

O primeiro gesto biográfico da obra inicia-se com um prólogo intitulado *A morte de Roland Barthes* como se para desconstruir, imediatamente, este episódio mítico. O recorte e escolha estratégica, além de desconstruírem e inverterem a trajetória do biografado, é uma alusão ao clássico ensaio *A Morte do autor* - que se dirige não ao indivíduo, mas a figura de um governante do texto, quem ordenaria cada elemento, anunciado pelo crítico esteta em 1967. Desfaz-se assim, a interpretação popular que deu a esta vida uma lenda, tornando-a um acidente de necessidade trágica, o que pelo viés acadêmico são desmistificadas as causas com um relato exato e detalhado desta morte, que combinam o acidente e com um estado fragilizado de saúde de Barthes.

Os capítulos mais significativos do livro de Samoyault são as rubricas ou longas seções que apresentam as relações ou proximidades de Barthes com seus pares e outros atores da intelectualidade francesa da época. De Camus a Foucault, passando por Lucien Goldmann, Sartre, Jaques Derridá, Edgar Morin ou Lévi-Strauss, entre muitos outros. Tudo isso sem desconsiderar os seus laços, pelo menos variáveis como o chamado *nouveau roman* - movimento do qual costuma resgatar, sobretudo, Claude Simon -, a sua resistência a esse slogan, o de um novo romance, que a seu ver “reúne todos os ingredientes de uma manobra estratégica”, como se lê na biografia. A vida, a obra e os recortes confirmam surpreendentemente, logo em primeira instância seus leitores, por sua variedade, sua abertura e sua atenção a quase todos os assuntos. Debruçando-se sobre os mais diversos objetos (Barthes parece falar sobre tudo: de Sade e de Beethoven, da moda e da pintura, de Racine e do bife com batatas fritas) e utilizando-se das mais variadas metodologias, integrando diversos contornos ideológicos (parceiro do marxismo no seu começo - por força da introdução na França das teorias e dos textos de Brecht -, tornou-se ainda defensor de um certo formalismo que nascia com Robbe-Grillet e o *Nouveau roman* e de um certo hedonismo reabilitando, em termos estéticos, o valor da noção de prazer), sua obra parece como uma série de blocos distintos, até mesmos contraditórios, tornando-se uma tarefa difícil, em uma primeira leitura, localizar um denominador comum.

Crítico de uma obra altamente teórica e eminentemente pessoal, o semiólogo e leitor de atitudes/discursos sociais com suas mitologias subjacentes, crítico de arte, de teatro, de literatura, da moda e pensador incomum da fotografia - ensaísta por excelência e que por isso mesmo conferiu e consagrou a esse gênero certa modernidade literária - Roland Barthes é o inventor de uma escrita em primeira pessoa. Sua escritura rasura e se constrói entre o reflexivo e o autobiográfico que continua a alimentar uma produção fortemente literária contemporânea. Suas influências, se mantêm, portanto, pautadas em duas matrizes fortes que se desenvolvem a partir de *Mitologias* e *Sistema da Moda* (p.294).

A essas duas vertentes, Samoyault chama de “lucidez metacrítica” e “melancolia do pesquisador”. A primeira é, segundo ela “uma maneira de tomar o programa pelo avesso”, já na segunda vertente, o pesquisador “não se isenta da história e pode encontrar o tempo” (2011, p. 295). É justamente a presença do autor em sua obra, que Barthes se mostra ser “consciente dos riscos de falsa distância”. Nesse caso, tal como os mitos, definidos nas *Mitologias*, são sistemas de sentidos segundos, assim também a moda, em o *Sistema da Moda*, é abordada, não no seu nível de denotação - a prática de vestimentas como tal - mas a partir da linguagem de conotação que ela desenvolve, a legenda da revista de moda como uma expressão segunda, uma articulação dos sentidos do sistema primeiro.

Pelas inúmeras leituras e composições de Tiphaine Samoyault, a voz de Barthes permanece ao fundo. Ela, de alguma forma, orienta, organiza, lidera esta vasta operação de descoberta, alguma síntese hábil e delicada para os recortes, as recolhas e escolhas feitas para traçarem um perfil. Pois para compor esse mosaico delicado, a biógrafa precisou de uma enorme e considerável abundância

de textos e documentos convocados para compreenderem os contextos da época, citações de livros críticos e teóricos; o exame inesgotável e criterioso das correspondências. Somente assim, constata-se, pela escrita de Samoyault, que surge uma proposta de leitura da vida gentil e, ao mesmo tempo, afirmativa e discreta, com clareza atenta à transmissão, com delicado esforço para relacionar os materiais dispersos.

De acordo com a escritora Paloma Vidal, no paratexto inicial da capa da obra, texto de apresentação, o pensamento do crítico francês é fundamental para se compreender o século XX. Na narrativa, a vida do filósofo que se dedicou ao estudo de mitos, linguagens, criadores e obras se confunde com seu próprio tempo - do qual foi uma espécie de filho e criador. Aos seus olhos o “trabalho de exame e de reflexão minucioso, este livro nunca se exime de explicar, esclarecer, desambiguar, posicionando-se em relação aos pontos cegos desta vida, às polêmicas, aos dilemas, às ambivalências na teoria, na política, no amor”, conduz Vidal, nessa primeira apresentação ao leitor.

Assim, pelas dezoito rubricas apresentadas por Tiphaine Samoyault, nesta obra, percebe-se uma homenagem inteligente e fiel ao autor de *o prazer do texto*. Sem imitar a sua frase, a biógrafa, de posse do olhar arguto e destemido de Barthes vai apresentado uma vida e uma obra através de sendas iluminadas pela escrita e pela paixão da Literatura e das artes. Assim, a vida vai surgindo pela lição “final”, a obra vai sugerindo a aprendizagem “definitiva”.

Das delicadas lições essenciais e semiológicas de Barthes, ficam pelas palavras de Samoyault, que o mais enigmático da vida é pensar o traço de uma presença tecida na discrição. Ou mesmo, o sentido de uma produção literária sem alardes; o timbre de uma escritura cujo perfil pronunciava-se quase aos sussurros, como que assustada frente à própria provocação que suscitava com sua obra ou descoberta. Aprendendo suas lições pela vida, a biógrafa ensina o leitor a aprender pelos aspectos do biografado.

A riqueza de ideais e conceitos que abrigam no discurso do crítico Roland Barthes permite ao leitor de *Roland Barthes: biografia*, de Tiphaine Samoyault percorrer e rever o universo barthesiano. Íntima do prazer do texto, a biógrafa aponta os sinais reveladores da vida e da obra indicando a profusão de caminhos que podem ser percorridos. Esta obra é um resumo de toda a sua trajetória produtiva, das preocupações, das permanências e paixões apregoadas pelo eminente crítico-escritor.

Referências:

BARTHES, Roland. *Sobre Racine*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022



Figura 2 - capa dura em papelão cru

Reforçando esse olhar e entretecida aos retratos de bichos, está a capa dura (figura 2) em papelão cru, com impressão em serigrafia e lombada em tecido. Espécie de livro-caderno, o projeto gráfico sugere ao leitor os encaminhamentos para o lugar do artista, para percorrer juntos o mesmo caminho. Metáfora para um caderninho de desenhos, anotações e rabiscos, registros de palavras ou recortes, *Vida animal* é uma delicadeza semiótica. A capa lembra materiais que remetem à mesma simplicidade do instrumento de desenho do artista e, ao mesmo tempo, agrega sensações táteis familiares.

Vida animal, pelo design e paratextos que o anunciam, é livro-caderno, caderneta que marca o papel com tinta e forma. Tudo é visto e notado com a ponta dos dedos, em letras do próprio autor. Ao folheá-lo, o leitor perceberá, pelo tato e não apenas pela visão, as fibras do papel, encorpado e livre de revestimentos como demarcação do gesto do artista no material. Tudo sugere que o artista desenhou ali mesmo, na caderneta.



Figura 3 - miolo; ilustrações internas

Pelo percurso interno, atento aos retratos dos bichos, é preciso acompanhar a galeria de tipos diversos. As páginas (figura 3) delicadas desse caderno-diário de artista abrigam 51 bichos-metáforas e, ao final, a sequência dessas metáforas visuais tornam-se verbais. A partir daí todas elas convidam o leitor a entrar na brincadeira dos significantes onde gente vira bicho e bicho vira gente. As 51 formas de ser interrogam o leitor de forma sugestiva: qual bicho você seria? Ser ou não bicho, não faz diferença para uma catalogação aleatória nessa galeria dos tipos.

Outros paratextos verbais, na obra, tornam-se significativos pelos encaminhamentos que sugerem. A homenagem do autor, para seu cachorro, - “Para o Babu, meu cãopanheiro” -, logo no início do livro reforça, além do diálogo com a vida, o afeto. Também potencializa a ambiguidade do título, o aforismo de Pascal - “O homem não é o único animal que pensa. No entanto, é o único animal que pensa que não é animal”,- que estabelece uma intertextualidade relacionando-se com uma reflexão prática, assistemática e filosófica com leitores que amam bichos. Por fim, fechando o livro, a expressão “Qualquer semelhança com personagens da vida real não se trata de mera

coincidência” sugere que o leitor pode ter semelhança com qualquer retrato animal, mas isso não é, necessariamente, uma ação planejada, e sim poderá ocorrer de forma espontânea.



Figura 4 - sobrecapa e marcador que acompanha a obra

A sobrecapa (ou jaqueta) é um paratexto delicado à parte (figura 4). Um resumo-guia visual (semelhante a um sumário) e elogio para o olhar desse caleidoscópio que não é colorido, mas que guarda o gesto do rascunho nas faces e retratos delicados. O livro é protegido por esta sobrecapa, com 50 imagens do miolo, dispostas em mosaico. Nessa espécie de resumo ou mapa visual que se abre aos olhos atentos do leitor, a arte mostra os retratados para quem os procura, aproximando-se de um facebook animal em que pela variedade demarca-se o individual.

Com um projeto gráfico divertido, Odilon Moraes e Debora Barbieri, em *Vida animal*, evidenciam, de forma estética, os rituais do artista. O desenho, o planejamento, o pensamento, o improviso, o imprevisto são práticas que podem ser registradas no caderno de anotações, fazem parte dos gestos e dos signos em rotação sobre a página. Imitando anotações do ilustrador, o movimento do gesto do artista no papel assemelha-se ao movimento giratório e interminável do texto (da escrita no papel), do sujeito e dos conceitos de um ilustrador que não deixa de colocar o leitor em duplo estado de arrebatamento e de estranheza (por de sentir-se/ver-se bicho), já que a leitura dos retratos só se torna possível com a inserção do ritmo vertiginoso da escrita.



Figura 5 - detalhe de ilustrações internas

Além disso, os paradoxos, as incertezas, as metáforas e as perguntas (que são sugeridas) sem respostas não legitimam uma verdade para ninguém: tudo é desenho, rascunho, perfis, máscaras, traçados provisórios. Mesmo se propondo a buscar um sentido final, de sua própria arquitetura e, em decorrência disso, todo texto (ou desenho) que tente explicá-lo ou parafraseá-lo, tende a ser uma repetição. O desenho-escritura de Odilon, nesse caderninho, é decorrência de imagens e jogo de analogias que evidenciam esses traços construídos com canetas bic pretas, em folhas de papel sulfite A3.

Sua escritura-desenho também comparece, mas sem qualquer sistematização conceitual, em *Vida animal*. Sob a acepção de espaço textual/visual onde se dá - simultaneamente - a produção e a anulação/interrogação de sentidos, ela surge sempre em diálogo com a palavra leitura. Em Odilon, as duas palavras estão de tal forma interligadas, por isso é possível dizer que, para ele, escritura é soma de escrita (desenho) e leitura.

Para Odilon, escreve-se com o desenho; ele é forma de escrita. *Vida animal* traz isso em seu projeto poético, alguma sequência de brincadeiras visuais que se tornam verbais, convidando o leitor a entrar nessa diversão, ao seu jeito. A obra configura-se, aos seus olhos, um lugar íntimo, lugar em que o leitor deve se sentir à vontade. Além disso, a simplicidade e sensações táteis formam gestos desse trabalho em formato pequenino, conjuntamente com tecido, papelão cru, impressão que marca o papel com tinta e forma. Todos eles são alguns dos recursos utilizados na obra e mecanismos de registrar uma poética.

Vida animal é, também, resultado de uma comemoração dos trinta anos de carreira de Odilon Moraes. Se a sua obra revela nela mesma, pela superfície de sua escritura, a paixão pelo livro infantojuvenil, que é sua obsessão e sua marca, com a ajuda de Debora Barbieri esta paixão se reduplicou. Com um olhar atento, propiciador de uma abordagem privilegiada do ilustrador-pesquisador, a estudiosa, minuciosa e perfeccionista, lê o diário de Odilon de forma a perseguir e ressaltar os meandros do trajeto e o brilho poético que dele irradia.

Intertextual, poético e delicado, *Vida animal*, de Odilon Moraes é um elogio ao gesto do ilustrador com o qual descreve e no qual se inscreve os seus múltiplos retratos de bichos. Ao fazê-lo, põe em causa a linguagem, a imaginação, a representação, as metáforas, a poética. Compõe, criativamente, roupas, poses, penteados, gestos, manias e maneiras de ser, enfim, delicados retratos para ver/ler. Nomes, bichos-nomes, bichos-palavras, bichos-símbolos, bichos-signos são retratos suscetíveis de uma busca, busca de um retrato. Qual você quer ser?

Enviado em 30/12/2021

Avaliado em 15/02/2022