

ISSN 1518-0743 (impressa)
ISSN 2526-8449 (eletrônica)

LES

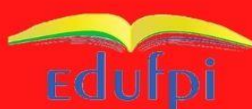
UFPI / CCE / PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da UFPI**

Ano 26 | n. 48 | mai.ago. | 2021

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor | Viriato Campelo

Pró-Reitor de Pesquisa | Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regilda Saraiva dos Reis Moreira-Araújo

Superintendente de Comunicação Social | Fenelon Martins da Rocha Neto

Diretor da EDUFPI | Cleber de Deus

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | CAMPUS MINISTRO PETRONIO
PORTELA**

Diretora | Eliana Sousa Alencar Marques

Vice-Diretor |

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora | Maria da Gloria Moura de Carvalho

Vice Coordenador | Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Editora |

Professora Doutora Neide Cavalcante Guedes

Editoras Adjuntas |

Dra Maria da Glória Carvalho Moura – Universidade Federal do Piauí

Dra Eliana Sousa Alencar Marques - Universidade Federal do Piauí

Dra Shara Jane Holanda Costa Adad - Universidade Federal do Piauí

Dra Carmen Lúcia de Oliveira Cabral- Universidade Federal do Piauí

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense

Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí

Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra-Portugal

Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa

Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí

Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália

Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí

Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão

Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa

Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais

Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará

Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo

Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará

Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal

Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí

Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo

Neide Cavalcante Guedes | Universidade Federal do Piauí

Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense

Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília

Vera Maria Vidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereço para contato
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web: <<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN 1518-0743 (IMPRESSA) ISSN 2526-8449 (ELETRONICA), Ano 26, n. 48, mai./ago. 2021.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação: Neide Cavalcante Guedes

Revisora do Idioma Inglês: Renata Cristina da Cunha

Instrução para os colaboradores/autores Vide final da revista

Pede-se permuta We ask for Exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 26, n. 48 (2020) – Teresina: Ed. UFPI, 2021 – 281p

Desde 1996

Periodicidade quadrimestral

(mai./ago. 2021)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)

ISSN 2526-8449 (ELETRONICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas en Educacion Superior e Investigacion Educativa –

Universidad Nacional Autónoma do México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Informacion em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espana y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

CAPES – Portal de Periódicos

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

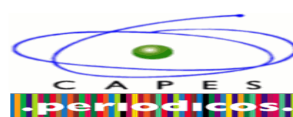
GOOGLE ACADÊMICO

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras

LATINREV – Red Latinoamericana de Revistas en Ciências Sociais

SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas

CARINIANA – Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital



UFPI/CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 26 | n. 48 | mai./ago. | 2021

Editorial | 13

Artigos

DIREÇÕES ATUAIS DA AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: APONTAMENTOS FREIREANOS | 17

HENRIQUE MANUEL PEREIRA RAMALHO

A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR | 51

CINTIA GOMES DA SILVA

ROSEANE MARIA DE AMORIM

LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERIÓDICOS CAPES. | 73

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA

ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE

FRONTEIRAS (TRANS) FORMADORAS: SUBJETIVIDADES NA LETRA DE COTA NÃO É ESMOLA | 99

VANILCE FARIAS GOMES

CONRADO NEVES SATHLER

O PODCAST NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM UBERLÂNDIA, MG, COM ÊNFASE NOS ALUNOS PROTAGONISTAS | 120

SARA FERNANDES TEIXEIRA RODRIGUES

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O EXERCÍCIO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020) | 145

MARCIANO ANTONIO SILVA

ALLENE CARVALHO LAGE

A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG | 167

ANA LUIZA SABINO DE SÁ E SILVA

GRAZIELLA MONTES VALVERDE

WALESKA MARCY ROSA

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS | 187

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

ALBERTINA MITJANS MARTÍNEZ

INTELECTUAIS DA VIOLA: A AÇÃO DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO COMO MEDIADORES CULTURAIS | 219

LUCAS FÍNGOLO CLARAS

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

**PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: UMA COMPREENSÃO NARRATIVA SOBRE A
FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR | 241**

LUCIAN DA SILVA BARROS

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS. NORMAS PARA COLABORAÇÕES | 269

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 279

FICHA DE ASSINATURA | 280

Editorial | 13

Articles

CURRENT DIRECTIONS OF AUTONOMY, ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF SCHOOLS IN PORTUGAL: FREIREAN NOTES | 17

HENRIQUE MANUEL PEREIRA RAMALHO

THE IMAGE OF INDIGENOUS PEOPLES IN THE SIXTH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION HISTORY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES SCHOOL EDUCATION CURRICULUM | 50

CINTIA GOMES DA SILVA
ROSEANE MARIA DE AMORIM
LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS WHO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN CAPES JOURNALS | 73

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA
ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE

(TRANS)FORMATIVE FRONTIERS: SUBJECTIVITY IN THE LYRICS OF COTA NÃO É ESMOLA | 99

VANILCE FARIAS GOMES
CONRADO NEVES SATHLER

PODCAST IN LITERATURE TEACHING AND LEARNING IN BASIC EDUCATION: A STUDY IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN UBERLÂNDIA, MG, WITH EMPHASIS ON THE PROTAGONIST STUDENTS | 120

SARA FERNANDES TEIXEIRA RODRIGUES
ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS

MAPPING SCIENTIFIC PRODUCTION ON THE EXERCISE OF MEN TEACHERS IN CHILDHOOD EDUCATION (2010-2020) | 145

MARCIANO ANTONIO SILVA
ALLENE CARVALHO LAGE

SOCIAL EMANCIPATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF JUIZ DE FORA-MG | 167

ANA LUIZA SABINO DE SÁ E SILVA
GRAZIELLA MONTES VALVERDE
WALESKA MARCY ROSA

LEARNING TO TEACH: CONCEPTIONS AND RESEARCH | 187

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER
ALBERTINA MITJANS MARTÍNEZ

VIOLA'S INTELLECTUALS: THE ACTION OF TIÃO CARREIRO AND PARDINHO AS CULTURAL MEDIATORS | 219

LUCAS FÍNGOLO CLARAS

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

TEACHING AND YOUTH PRACTICES: A NARRATIVE UNDERSTANDING ON THE TRAINING OF YOUNG WORKERS | 241

LUCIAN DA SILVA BARROS

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS

INSTRUCTIONS FOR SUBMISSION OF PAPERS. RULES FOR COLLABORATION | 269

EXCHANGE | 279

SIGNATURE | 280

Editorial |13

Artículos

DIRECCIONES ACTUALES DE AUTONOMÍA, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE ESCUELAS EN PORTUGAL: NOTAS FREIREANAS | 17

HENRIQUE MANUEL PEREIRA RAMALHO

LA IMAGEN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DE SEXTO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ESCUELA | 50

CINTIA GOMES DA SILVA
ROSEANE MARIA DE AMORIM
LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LAS REVISTAS DE LA CAPES | 73

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA
ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE

FRONTERAS (TRANS)FORMADORAS: SUBJETIVIDADES EN LA LETRA DE COTA NÃO É ESMOLA | 99

VANILCE FARIAS GOMES
CONRADO NEVES SATHLER

PODCAST EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, MG, CON ÉNFASIS EN LOS ESTUDIANTES PROTAGONISTAS | 120

SARA FERNANDES TEIXEIRA RODRIGUES
ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS

MAPEO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL EJERCICIO DE PROFESORES HOMBRES EN EDUCACIÓN INFANTIL (2010-2020) | 145

MARCIANO ANTONIO SILVA
ALLENE CARVALHO LAGE

EMANCIPACIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA-MG | 167

ANA LUIZA SABINO DE SÁ E SILVA
GRAZIELLA MONTES VALVERDE
WALESKA MARCY ROSA

APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA: CONCEPCIONES E INVESTIGACIONES | 187

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER
ALBERTINA MITJANS MARTÍNEZ

**INTELECTUALES DE LA VIOLA: LA ACCIÓN DE TIÃO CARREIRO Y PARDINHO COMO
MEDIADORES CULTURALES | 219**

LUCAS FÍNGOLO CLARAS

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y JUVENTUD: UN ENTENDIMIENTO NARRATIVO SOBRE
LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES JÓVENES | 241**

LUCIAN DA SILVA BARROS

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS

**INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS. NORMAS PARA LAS
COLABORACIONES | 269**

FORMULÁRIO DE PERMUTA | 279

FICHA DE ASSINATURA | 280

Editorial

Neide Cavalcante Guedes

Editora Chefe da Revista Linguagens, Educação e Sociedade

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí tem a grata satisfação de apresentar seu número 48, reafirmando o compromisso em publicar artigos que tragam contribuições para o campo da educação, além de promover a interação entre pesquisadores das diversas regiões brasileiras. Esta edição conta com 10 (dez) artigos que são frutos de estudos e pesquisas que aprofundam discussões em torno de temáticas variadas das quais destacamos: Aprendizagem da Docência; Formação Continuada de Professores e Gestão da Educação.

Abrindo a edição o artigo **“DIREÇÕES ATUAIS DA AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: APONTAMENTOS FREIREANOS”** de autoria de Henrique Manuel Pereira Ramalho tece considerações e relações entre o pensamento fundamental freireano e o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas, tendo como objetivo contribuir para ressituar as transformações ocorridas na gestão escolar em Portugal, procurando (re)interpretá-las com recurso à teoria educacional de Paulo Freire. Nas suas conclusões o autor enfatiza que a tendência para o regime de autonomia e administração das escolas se mostra refém da ideologia da despolitização da administração pública, subjugando os processos de participação escolar à política de resultados.

No artigo **“A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR”** Cintia Gomes da Silva, Roseane Maria de Amorim e Laura Cristina Vieira Pizzi apresentam uma discussão e análise das imagens dos povos indígenas brasileiros presentes em um livro didático de História do sexto ano do ensino fundamental. As autoras ressaltam que mesmo com as políticas afirmativas (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), é primordial levar em consideração o tipo de formação

histórica que nossos educandos estão tendo nas aulas de História e refletir sobre as questões atuais da sociedade brasileira, principalmente quando se refere aos povos que contribuíram e contribuem para nossa formação e concluem reafirmando que essa discussão tem sido um desafio para a prática docente destacando o papel do livro didático, da formação docente e o contexto autoritário que vivemos pós-2016.

“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERIÓDICOS CAPES” as autoras Marleide dos Santos Cunha e Anne Alilma Silva Souza Ferrete fazem uma análise das produções científicas sobre formação continuada de docentes da educação inclusiva, a partir de pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, realizada no site da CAPES, nos periódicos com marco temporal de 2010 a 2020, ou seja, nos últimos dez anos, buscando textos que tivessem como pressuposto a formação continuada de docentes na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados demonstraram que a formação continuada é reconhecida como fundamental para que haja uma prática pedagógica inclusiva compatível com os níveis de exigência e realidades da escola, bem como se evidenciou a necessidade de articulação entre universidade e escola no intuito de promover cursos de atualização para professores que atuam em sala de aula com alunos com deficiência.

14

Vanilce Farias Gomes e Conrado Neves Sathler no artigo **“FRONTEIRAS (TRANS)FORMADORAS: SUBJETIVIDADES NA LETRA DE COTA NÃO É ESMOLA”** analisam a letra da música Cota Não É Esmola, de Bia Ferreira (2018), apresentando como as fronteiras existentes para o acesso à Educação Formal atravessam a subjetividade de mulheres negras que podem, pelas suas resistências, produzir (trans)formações. Para os autores a análise possibilitou apontar como as fronteiras se confundem e como em suas margens surgem manifestações únicas e impossíveis em outros espaços e concluem afirmando que o Movimento Hip-Hop pode auxiliar os Processos Educativos da Educação Formal e, ainda, integrar a elaboração de Políticas Públicas de Inclusão e de Lazer das populações negras e periféricas jovens.

No artigo **“O PODCAST NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM UBERLÂNDIA-MG, COM ÊNFASE NOS ALUNOS PROTAGONISTAS”** Sara Fernandes Teixeira Rodrigues, Anderson Claytom Ferreira Brettas e Otaviano José Pereira apresentam resultados do estudos realizados sobre como o podcast pode contribuir para o

ensino e aprendizagem de Literatura na educação Básica, sob os conceitos da Educação Tecnológica. Os resultados evidenciam que o podcast teve boa aceitação entre os alunos como uma ferramenta educacional apresentando maior facilidade quanto ao uso em consonância com a Educação Tecnológica e o Ensino de Literatura na Educação Básica, reafirmando, ainda, a necessidade de que o professor em gerenciar essas habilidades e estimular a participação dos estudantes.

No artigo **“MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O EXERCÍCIO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020)”** Marciano Antonio Silva e Allene Carvalho Lage fazem um mapeamento da produção do conhecimento sobre o exercício de professores homens na Educação Infantil, no sentido de investigar os principais desafios, enfrentamentos e tabus que cercam os docentes homens que atuam nessa etapa da Educação Básica, mas, também, de denunciar os quadros de machismo, sexismo e LGBTfobia que tem sido reproduzido nesses espaços e concluem afirmando que o debate em torno do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil, carece de uma maior atenção no universo das pesquisas acadêmicas, principalmente, no que se refere as investigações tecidas no campo da educação.

Ana Luiza Sabino de Sá e Silva, Graziella Montes Valverde e Waleska Marcy Rosa no artigo **“A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG”** analisam a formação exigida dos professores especializados para o trabalho com estudantes com deficiência no município de Juiz de Fora, estabelecendo relação entre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e a sua emancipação social. Ao concluírem as autoras apontam, ainda, para a intrínseca relação entre a capacitação docente especializada e a emancipação social das pessoas com deficiência, confirmando o caráter libertador da educação inclusiva, como aquela feita para todos os estudantes.

No artigo intitulado **“APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS”** Valdívnia de Lima Pires Egler e Albertina Mitjans Martínez trazem uma revisão sistemática da literatura sobre a “aprendizagem da docência” de futuros professores; professores da educação básica e professores do ensino superior, apresentando as principais concepções de “aprendizagem da docência” em trabalhos nacionais no campo da formação de professores, produzidos de 2010 a 2020, e resultados de pesquisas fundamentadas nessas concepções. Para as autoras essas compreensões devem colaborar para que se avance em uma definição geral ainda mais precisa dessa categoria no campo da formação de professores. A

partir disso, as diversas abordagens teóricas e metodológicas poderão melhor contribuir para o reconhecimento da importância desta categoria ao campo, assim como para a ampliação, enriquecimento e comunicação das questões que a permeiam.

“INTELECTUAIS DA VIOLA: A AÇÃO DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO COMO MEDIADORES CULTURAIS” artigo escrito por Lucas Fíngolo Claras e Evelyn de Almeida Orlando analisam a ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho, uma dupla da música sertaneja raiz, e de que modo essa ação de intervenção social a partir da cultura possibilita a identificação desses artistas como intelectuais mediadores culturais com base no conceito proposto por Gomes & Hansen (2016). Em suas conclusões os autores destacam que a ação de identificação e expressão da realidade por meio das canções de Tião Carreiro e Pardinho permite efetivamente a construção de uma consciência social ao possibilitar a reflexão sobre a condição enfrentada por diferentes indivíduos.

Fechando essa edição Lucian da Silva Barros e Elizabete Cristina Costa-Renders trazem no artigo **“PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: UMA COMPREENSÃO NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR”** os resultados de uma pesquisa narrativa, sobre as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes em um curso de formação profissional e enfatizam que no cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, sendo fundamental a necessidade dos jovens, de todo Brasil, passarem a ter experiências educacionais satisfatórias, conectadas com suas realidades e, que os reconheçam como detentores de saberes e culturas próprios.

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade reafirma o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação contribuindo com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações e, diante da diversidade de estudos aqui apresentados, acreditando que as reflexões desenvolvidas pelos autores possam contribuir e estimular os debates pertinentes ao campo da educação, abrindo novas perspectivas de investigações.

Boa Leitura!

DIREÇÕES ATUAIS DA AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: APONTAMENTOS FREIREANOS

HENRIQUE MANUEL PEREIRA RAMALHO

Doutor em Educação, na Especialidade de Organização e Administração Escolar (Universidade do Minho, Portugal) Professor Adjunto de Nomeação Definitiva do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação-Escola Superior de educação, do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)

E-mail: hpramalho@esev.ipv.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5512-1278>

RESUMO

Este ensaio tece considerações e relações, mais ou menos dissonantes, estabelecidas entre o pensamento fundamental freireano e o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas portuguesas. O objetivo central é contribuir para ressituar as transformações ocorridas na gestão escolar em Portugal, procurando (re)interpretá-las com recurso à teoria educacional de Paulo Freire. Temos em confrontação um texto e respetivas narrativa e racionalidade de pendor oficial, com efeitos prescritivos de um modelo de organização e gestão escolar, e as propostas freireanas sobre a administração da educação. Porquanto, desenvolvemos o nosso ensaio em torno da metodologia do círculo hermenêutico aplicada ao estudo da administração e gestão escolares. Em termos conclusivos asseveramos a tendência para o regime de autonomia e administração das escolas se mostrar refém da ideologia da despolitização da administração pública, subjugando os processos de participação escolar à política de resultados.

Palavras-chave: Regulação e Governança; Administração e Gestão Escolares; Teoria Educacional de Paulo Freire.

CURRENT DIRECTIONS OF AUTONOMY, ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF SCHOOLS IN PORTUGAL: FREIREAN NOTES

ABSTRACT

This essay weaves considerations and relations, more or less dissonant, established between Freire's fundamental thought and the current regime of autonomy, administration and management of of portuguese public schools. The main objective is to contribute to reinstate the transformations that have occurred in school management in Portugal, seeking to (re) interpret them using the educational theory of Paulo Freire. We have in confrontation a text and respective narrative and rationality with an official slant, with prescriptive effects of a model of organization and school management, and Freire's proposals on the administration of education. Therefore, we developed our essay around the methodology of the hermeneutic circle applied to the study of school administration and management. In conclusive terms, we affirm the tendency for the school's autonomy and administration regime to be held hostage to the ideology of depoliticization of public administration, subjecting the processes of school participation to the policy of results.

Keywords: Regulation and Governance; School Administration and Management; Educational Theory of Paulo Freire.

DIRECCIONES ACTUALES DE AUTONOMÍA, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE ESCUELAS EN PORTUGAL: NOTAS FREIREANAS

RESUMEN

Este ensayo teje consideraciones y relaciones, más o menos disonantes, que se establecen entre el pensamiento fundamental de Freire y el actual régimen de autonomía, administración y gestión de las escuelas públicas portuguesas. El objetivo principal es contribuir a restablecer las transformaciones ocurridas en la gestión escolar en Portugal, buscando (re) interpretarlas utilizando la teoría educativa de Paulo Freire. Tenemos en confrontación un texto y respectiva narrativa y racionalidad de carácter oficial, con efectos prescriptivos de un modelo de organización y gestión escolar, y las propuestas de Freire sobre la administración de la educación. Por ello, desarrollamos nuestro ensayo en torno a la metodología del círculo hermenéutico aplicada al estudio de la administración y gestión escolar. En términos contundentes, afirmamos la tendencia a que el régimen de autonomía y administración de la escuela sea rehén de la ideología de despolitización de la administración pública, sometiendo los procesos de participación escolar a la política de resultados.

Palabras clave: Regulación y Gobernanza; Administración y Gestión Escolar; Teoría de la educación de Paulo Freire.

INTRODUÇÃO: UMA PRÉ-COMPREENSÃO SEMÂNTICA DA REGULAÇÃO E GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO E SUA LIGAÇÃO À ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS

18

Tratando-se este ensaio de uma perspetivação da forma como o pensamento freireano pode subsidiar uma leitura crítica do regime de autonomia, administração e gestão da escola pública portuguesa (PORTUGAL, 2008a), cremos ser muito relevante dirimir as noções de regulação e governança adjudicadas àquele regime. Ensaíamos uma hermenêutica de confrontação concetual das definições sistémicas, com o objetivo de consolidar um modelo analítico logicamente articulado entre si. Do ponto de vista procedimental, adotamos a metodologia do círculo hermenêutico, assim concetualizado:

O que se tenta estabelecer é uma certa leitura de textos ou de expressões e as bases a que se recorre para essa leitura só podem ser outras leituras. O círculo também pode ser formulado mediante as relações entre a parte e o todo: tentamos estabelecer a leitura do texto como um todo e para isso recorremos a leituras de suas expressões parciais; mas como estamos lidando com significado e com atribuição de sentido, em que as expressões fazem ou não sentido apenas em relação a outras, a leitura das expressões parciais depende da leitura das outras e, em última análise, da leitura do todo. (TAYLOR, 1971, p. 18).

Avançamos, assim, para a pré-compreensão dos conceitos de regulação e de governança com base em diversas referências textuais, circunstanciando-nos no seguinte posicionamento hermenêutico:

A pessoa que tenta compreender um texto está sempre projetando. Ela projeta um significado para o texto como um todo tão logo algum significado inicial emerge no texto. O significado inicial só emerge porque a pessoa lê o texto com expectativas particulares em relação a um certo significado. A elaboração dessa projeção, que é constantemente revisada conforme o que emerge ao se penetrar no significado, é a compreensão do texto (GADAMER, 2003, p. 267).

Ainda que advertidos para o facto de se tratar de conceitos de difícil precisão, dada a sua diversidade e complexidade semânticas, destacam-se pela sua parte comum em associarem-se a manifestações de poder, controlo, dominação, comando, previsibilidade e regularidade, de entre outras incursões semânticas congêneres. Mais precisamente, sobre a regulação, podemos fazê-la corresponder a

Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições. (MAROY, 2005, p. 1).

19

A ideia de regulação surge conectada a quatro categorias alternativas: “... homeostase (biologia), de controle (mecânica), a ideia de poder e dominação (ciências políticas), autorregulação (economia)” (OLIVEIRA, 2014, p. 1199), em que “O próprio termo é moderno e os dicionários aceitam-no, ainda, com prudência, buscando suas origens no século XV onde ele expressava, muito mais, a ideia de dominação” (LEMOIGNE, 1988, p. 6). Numa tentativa de precisar um pouco mais o seu sentido, Isaura Reis (2013, p. 104) concretiza a sua ideia assim:

O termo regulação, nos dicionários, significa o ato ou o efeito de regular, entendendo-se por regular, designadamente, o encaminhar segundo a regra, sujeitar a regras, moderar. Porém, no vocabulário científico, consoante uma dada área do saber, regulação pode traduzir conceitos diferentes. Segundo Boyer (1990), a primeira aceção remete para as ciências físicas, biologia e teoria dos sistemas, significando o modo como se ajusta a ação. Na segunda, o

conceito é entendido como intervenção ativa e consciente do Estado ou de outras organizações coletivas. Na terceira, regulação é compreendida como a “conjugação de mecanismos que promovem a reprodução geral, tendo em vista as estruturas económicas e as formas sociais vigentes” (ibidem: 46). (...) em estudos político-económicos desenvolvidos em França, no seio da teoria da regulação, o conceito de regulação tem um significado mais distintivo, remetendo para a ideia de uma trama de coordenação específica que põe em coerência elementos contraditórios.

Coerentemente, o predomínio da concepção relativa a sistemas e processos de controlo e à consequente ação reguladora mostra-se substancialmente conectado à ideia de governança, fazendo evoluir as teorias francesas da regulação desde o seu embrião (as teorias do Estado), para um outro plano: as teorias do mercado (AGLIETTA, 2000). Assim, a ideia de governança composta na linha de análise que nos importa, na sua essência epistemológica, apresenta-se com um hibridismo semântico estabelecido entre a economia, a sociologia e as ciências políticas, estando conectada às questões normativas, às regras sociais, sobretudo explícitas, de onde sobressaem os papéis subsidiários e/ou alternativos do Estado e do mercado e a forma como se intersejam como entidades reguladoras, servindo de mote para a discussão clássica sobre a necessidade (ou não) de haver um controlo do mercado pelo Estado (OLIVEIRA, 2014; D’HOMBRES, 2007), como suscitavam as primeiras incursões da escola francesa da regulação (ver, sobretudo, AGLIETTA, 2000). Além disso, e em linha com a sua matriz ideológica mais afeta a um mercantilismo global, a ideia de regulação tenderá a emergir como recurso tecnológico dos modelos de governança (económica e social) emergentes, enquanto artefacto técnico com a função de regular a ação social, muito sustentada nas incursões constitucionalistas e neoconstitucionalistas (FERRAJOLI, 2003) do século XX, como sejam as ideias de restrição e de disciplinamento da ação social, normas de conduta, meios de coação e penalização, onde imperam as ideias de controlo, vigilância de regularidades e de punição de irregularidades do comportamento humano. Como tal,

[...] os modelos de governança participam no processo de regulação dos sistemas educativos, enquanto “modelos teóricos e normativos” que incluem “normas e valores e são instrumentos de interpretação da realidade e guias para a ação” (Maroy, 2004: 35). Esta linha de raciocínio parece decorrer da ideia de que, na atualidade, o Estado tende a assumir um papel «regulador», abrindo espaço a mecanismos de governança que, segundo Stoker (1998: 20-21), se caracterizam pela intervenção de agências e atores que não pertencem necessariamente à esfera governativa. E isto porque o Estado, no seu novo papel, usando novos instrumentos e técnicas de coordenação e controlo, lida com situações em que as suas responsabilidades económicas e sociais são

menos claras, em termos de atribuições, e mais interdependentes, abrindo campo à intervenção de redes de atores autónomos. (REIS, 2013, p. 113).

Por sua vez, propriamente, a ideia de governança aparenta ter origem funcional nas lides das agendas economicistas daquele ímpeto regulatório, nos termos seguintes:

Foi Ronald Coase que, num artigo intitulado “The nature of the firm”, em 1937, se refere pela primeira vez ao termo *governance*, a propósito dos dispositivos adotados pelas empresas para reduzir os custos de transação, resultantes da coordenação económica. Mas é em 1975 que este conceito se formaliza com o trabalho do economista americano Oliver E. Williamson, *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. (...). Com efeito, o significado de governança não é sinónimo de governabilidade nem tem como objeto de estudo a arquitetura institucional de um dado sistema jurídico-político. O seu significado é simultaneamente mais aberto e distintivo, na medida em que se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais. O termo *regulação*, nos dicionários, significa o ato ou o efeito. (REIS, 2013, p. 104).

De todo o modo, o arquétipo da governança surge sob a configuração de um vademecum da agenda do Banco Mundial, ao que corresponde uma espécie de manual de instruções sobre a forma como o poder deve ser exercido na administração dos recursos e equipamentos sociais e económicos, respeitando à capacidade das entidades governantes e administrativas de planear, regulamentar, controlar e cumprir as suas funções sociais. Dito de outra forma, a expressão *governance* decorre dos cânones do Banco Mundial, “(...) tendo em vista aprofundar o conhecimento das condições que garantem um Estado eficiente” (DINIZ, 1995, p. 400). Não obstante, as teorias da reforma do Estado esclarecidas resvalam para uma tendência muito atual: a privatização do Estado, traduzidas na diluição das fronteiras entre público e privado ou em uma espécie de corporativismo estatal, que procura articular os interesses privados com as funções do Estado, com a propensão para o segundo se subordinar aos interesses do primeiro. Algo que, aliás, corresponde às mais recentes mudanças associadas às relações entre as funções do Estado com as diferentes esferas sociais, desde uma perspectiva local, regional, nacional, até à escala supranacional. E isso, independentemente de decorrer de esforços advindos da ação do ator, seja de esforços centrados nas instituições (MAYNTZ, 2009), consolidando-se, dessa forma, “(...) um padrão fragmentado de intercâmbio com o Estado em busca da garantia de benefícios particulares” (DINIZ, n.d., p. 40), ao que equivale dizer que chegou-se a uma fase em que o Estado dispõe-se a partilhar o seu poder de governar as diferentes esferas sociais com o mercado.

Uma dessas esferas sociais em que esta evolução das relações estabelecidas entre Estado e mercado tem sido mais notória é a educação, sendo transformada numa espécie de plataforma abrangente suscitadora da intenção, por parte do mercado, em apropriar-se dos sistemas públicos de educação, seja pela simples liberalização, seja pela sua privatização (GIDDENS, 2000). A propósito, a Teoria do Regime Internacional ganha especial preponderância sobre as lógicas locais, regionais e nacionais (RITTBERGER, 1993), com incidências muito concretas ao nível da educação comparada sinalizadas por Marcelo Parreira do Amaral (2010). Ou seja, no que reporta à esfera da educação, a governança diz respeito às mudanças das agendas culturais e ideológicas de escala supranacional, no que concerne à forma de pensar, planear e organizar os serviços públicos de educação, com a entrada (premeditada) de novos atores educacionais a jogo (AMOS, 2010). Acresce a isto o facto de os propósitos da chamada educação comparada estarem a mudar de rumo, precisamente com a intencionalidade de que

[...] os indicadores de políticas educativas da OCDE servem, não só para comparações dos sistemas educativos, mas também para formatar as agendas políticas e prioridades educativas dos Estados, contribuindo essencialmente para uma homogeneização cultural. Isto torna-se especialmente evidente nos documentos designados “Analysis” em que são apontadas recomendações de ação para os países, baseadas nos indicadores educativos. Tal acontece porque, de acordo com os autores, entre as elites políticas e burocráticas prevalece um consenso epistemológico de um novo paradigma de política baseada em números. (LEMOS, 2014, p. 52).

Com efeito, o enviesamento da teoria da educação comparada (FERREIRA, 2008; NÓVOA, 2018) ganha aqui especial preponderância, pois deixa de se focar na mera comparação e eventuais relações de troca, ainda assim, tolerante para com a diferença de sistemas, para se passar a desenvolver em prol de relações produtivas de serviços educativos, exibindo um novo tipo de relações de política educativa de escala internacional entre Estados: de importadores versus exportadores de políticas educacionais, de credores versus devedores, de produtores versus reprodutores, embasadas na ambição de se instituir uma governança da educação sem governo (ainda que com centro de comando definido), de feição multilateral (MUNDY, 1998; JONES & COLEMAN, 2005) e multirrelacional (JONES; COLEMAN, 2005), rumo a uma governança verdadeiramente global da educação. Daqui sobressai o papel decisivo das instâncias supranacionais na modelação das políticas educativas, como disso são exemplo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Europeia (CE). A título

de exemplo, veja-se, primeiro, a concepção da ideia de governança do Banco Mundial, assente nas premissas da administração gerencial dos sistemas educativos, almejando a qualidade, a redução dos gastos do erário público, a elevação dos índices de produtividade, a otimização dos indicadores de performance e rendibilidade, e a institucionalização de processos de accountability:

Los programas del Banco alentarán a los gobiernos a dar más prioridad a la educación y a la reforma de la educación, en particular a medida que la reforma económica se establece como un proceso permanente. En los proyectos se tendrán más en cuenta los resultados y su relación con los insumos, utilizando explícitamente los análisis de costo-beneficio, los métodos participatorios, las evaluaciones del aprendizaje y la vigilancia y la evaluación mejoradas. [...] Se fomentará la gestión flexible de los recursos educacionales, junto con una evaluación nacional y sistemas de exámenes nacionales para proporcionar incentivos. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 17).

Num segundo exemplo, veja-se como a posição oficial da União Europeia é particularmente elucidativa, com o documento de trabalho Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos (COMISSÃO EUROPEIA, 2012), cujo discurso se apresenta especialmente incisivo na necessidade de “(...) centrar esforços no desenvolvimento de competências transversais [...] em particular as competências empresariais (...)” (COMISSÃO EUROPEIA, 2012, pp. 3-4), asseverando que

A Europa só conseguirá retomar a via do crescimento através de uma melhor produtividade e de uma mão-de-obra altamente qualificada, desideratos que dependem obrigatoriamente de uma reforma dos sistemas de educação e de formação. [Recorrendo a] plataformas de diálogo a nível da UE, como sejam o método aberto de coordenação no domínio da educação e da formação, o processo de Bolonha para o ensino superior e o processo de Copenhaga para o EFP. (COMISSÃO EUROPEIA, 2012, p. 21).

Eis, que a planificação técnico instrumental da agenda europeia para a educação emerge sob a forma de Educação Aberta (EA) ou Recursos Educativos Abertos (REA), ao instituir uma concepção de qualidade e eficácia educativas assentes “(...) numa combinação de diferentes materiais didáticos. Nesta ótica, o acesso alargado aos REA (com o desenvolvimento da sua utilização) deve ser acompanhado de normas claras de qualidade e de mecanismos para avaliar e validar aptidões e competências adquiridas através deste meio” (COMISSÃO EUROPEIA, 2012, p. 12). Neste caso, a ideia de governança e a sua forma política e ideológica apropriam-se de um sentido ultra instrumental da pedagogia, em que os coletivos sociais passam a ser arrebanhados por uma tecnologia bucólica de governo da

educação, simbolizando uma espécie de reinvenção da grande invenção que foi a administração da coisa pública, agora, de matriz neoliberal, rumo ao paradigma da pedagogia tecnicista, de base behaviorista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao educador e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o educando, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o educador e o educando posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do educador e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p.382).

Ante a velha trilogia de Estado, escola e pedagogia (AMOS, 2010), eis que emerge um novo e poderoso ator educacional: o mercado mostra-se mais interessado do que nunca como entidade processadora de produtores, também, com alcance ao nível da neoliberalização da coisa pública, sob a forma da New Public Management (LESSARD, 2002). A isto deverá, também, corresponder a introdução de importantes alterações ao nível da conceção organizacional de escola, imprimindose-lhe um novo núcleo tecnológico (AMOS, 2010), agora caldeado à medida das expectativas dos múltiplos ambientes externos (famílias, empresas, etc.). A velha e exclusiva conformidade da escola com o seu ambiente interno deixou de fazer sentido. Ou seja, governar a escola de dentro para dentro é um modelo de administração ultrapassado, dando lugar a posições híbridas entre o governar de dentro para fora e, eventualmente, de fora para dentro. Tudo em prol da institucionalização do paradigma da escola eficaz, numa clara apologia à “grandeza industrial e (...) grandeza mercantil” (DIONÍSIO, 2010, p. 310). Um dos sinais mais importantes daquela mudança surge com as teorias da school effectiveness (DIONÍSIO, 2010), legitimadas pela retórica dos rankings escolares (MELO, 2007), entretanto convertida em fluxogramas de procedimentos normalizados a partir dos manuais de gestão e garantia de qualidade e dos referenciais centralistas da avaliação externa e interna, aos quais as escolas e seus atores aderem com relativa naturalidade e, até, com elevado sentido de compromisso e devoção. Eis a governança educacional, emergida das alegações construídas em prol da eficácia das escolas, do controlo

comunitário, dos processos de accountability, assembleias e conselhos gerais transbordantes de atores externos à escola, um novo e reforçado protagonismo dos pais e a emergência de líderes especialmente vocacionados para serem fortes na inoculação de um modelo de governança que satisfaça as expectativas da sociedade. Ao mesmo tempo, são promovidas lógicas de liderança para se apresentarem numa condição de subordinação ante aquelas expectativas externas, muito próximas de um líder naturalmente responsivo perante as exigências de diferentes grupos de pseudoclientes.

Uma governança apresentada como um dos mais importantes cânones da governança de feição neoliberal, em que os diferentes subsistemas de avaliação educacional (relativos a alunos, professores e escolas) são operados como mecanismos de extração de informações de controlo, prestação de contas, responsabilização material e simbólica e, ainda, com um alinhamento meritocrático do exercício profissional dos atores escolares, tal como é exposto nos seguintes termos:

Una mayor autonomía de la escuela reconoce la importancia de la rendición de cuentas (accountability) cuyo objeto es entregar información que permita a la comunidad, a la autoridad y a la sociedad en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas y funciones acordadas. El sistema de rendición de cuentas se asocia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos no sólo porque faculta a actores extra-escuela – desde padres has instancias centrales de planificación y evaluación – para exigir una oferta pertinente y de calidad, sino porque también introduce en la escuela rutinas de compromiso y monitoreo, que imponen mayor sentido de responsabilidad por el funcionamiento y los resultados. Un compromiso con la rendición de cuentas requiere incentivos. En general, las remuneraciones o la promoción de los maestros no están condicionadas a su desempeño en la sala de clase, precisamente porque este desempeño no es evaluado ni monitoreado. Es importante ligar la rendición de cuentas a sistemas meritocráticos de premios y sanciones al personal docente y a los directivos de las escuelas. (CEPAL/UNESCO, 2004, p. 71)

A propósito desse sentido utilitário (no sentido econométrico), a autonomia plasmada no atual regime de administração e gestão das escolas reforça, curiosamente, esse seu lado utilitário ao ser agregada às funções técnico gestionárias das escolas, precisamente cometidas à função de diretor (PORTUGAL, 2008a). Para tal, esse sentido de autonomia é consolidado em instrumentos de gestão escolar, com repercussões ao nível da prestação de contas, cuja iniciativa pertence ao diretor (ainda que devam ser submetidos à apreciação do conselho geral), como sejam: o orçamento, a conta de gerência, as propostas de alterações ao regulamento interno, as propostas de planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual

de atividades, a aprovação do plano de formação e as propostas de celebração de contratos de autonomia.

Eis o super-gestor escolar, depositário de uma tecnoestrutura de longo alcance, garantindo-lhe o estatuto de *deus ex machina* (sugerindo a ação de um deus de dentro da máquina para fora), com o estatuto de ser onnipotente, onnisciente e ominipresente (art.º 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), com efeitos ao nível do reforço da “centralidade periférica do diretor”, em que “A concentração de poderes no diretor e a sua centralidade na vida escolar é correlativa com a sua periferação face à administração central” (TORRES; SÁ; LIMA, 2020, pp. 284, 287). Insere-se, assim, a figura do diretor escolar na “encruzilhada de formas de accountability múltipla” (AFONSO, 2018, p. 330), precisamente porque lhe é cometida a responsabilidade de responder a um conjunto de “... diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação, representa um dos maiores desafios que as escolas – e os seus diretores, em particular, – estão a enfrentar” (BARZANÒ, 2009, p. 28), sendo

[...] muito provável que os diretores das escolas públicas, enquanto gestores públicos, tenham uma constante preocupação (quando não obsessão) em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (três pilares fundamentais da accountability) e se confrontem, em razão disso, com dilemas e tensões decorrentes das diversas pressões e expectativas, internas e externas, advindas de uma pluralidade de atores (individuais e coletivos). (AFONSO, 2018, p. 330).

A propósito, o autor confirma, ainda, que

[...] se considerarmos a realidade portuguesa, os diretores da escola pública (gestores) não podem deixar de prestar contas e de justificar (em circunstâncias e com prioridades diversas) as suas ações e opções, desde logo, ao ministério da tutela, inspeção da educação, tribunal de contas, autarquias e outros órgãos e departamentos da administração pública, bem como, de forma mais imediata, aos diferentes membros da comunidade educativa, nomeadamente aos seus representantes no Conselho Geral (com destaque para os professores, pais/encarregados de educação e aos próprios alunos). E, ainda, numa aceção mais ampla, a outros stakeholders, nos quais podem ser incluídos os partidos políticos, os sindicatos, os media e outras entidades com quem se estabelecem parcerias e protocolos de colaboração (câmaras municipais, comissões de proteção de crianças e jovens, empresas, igrejas, ONGs, associações profissionais ou de outra natureza, instituições privadas de solidariedade social, etc.) e, mais recentemente, fundações privadas filantrópicas (sobretudo as que se assumem como think tanks para a educação e que financiam projetos nessa área). (AFONSO, 2018, p. 330).

Em grande medida, as pretensas reformas do sistema educativo português têm passado pela intenção de mexer na configuração do sistema educativo, no respetivo aparelho administrativo e no(s) modelo(s) de organização e gestão das escolas, tendo como denominador comum o exercício do poder de quem e para quê governar a escola pública portuguesa, no seguinte sentido: “Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos 5 centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em 10 metros de arbítrio” (FREIRE, 2001, p. 201). A ideia de poder, comportando, mais ou menos intensamente, o substrato da autonomia e da participação dos atores, foi, desde o início, esboçada pela arquitetura legislativa referente aos sucessivos regimes de autonomia, administração e gestão das escolas, adjudicando-se-lhe a configuração de um “fenómeno, efeito e facto de poder” (FRIEDBERG, 1993, p. 255), no sentido de atribuir mais poder a uns atores, em detrimento de outros. Uma ideia de poder, francamente, associada à institucionalização da livre escolha articulada com as correntes da parentocracia e da meritocracia escolares (SAUNDERS, 1996; YOUNG, 2008), à normalização da disciplina e da inoculação dos dogmas da qualidade, da eficiência e eficácia escolares, legitimados pelo fenómeno dos rankings escolares e pela emergência de lideranças escolares mais aprestas à nomeação e designação e menos cometidas aos processos participativos de eleição (ESTÊVÃO, 2006; RAMALHO, 2019). Em última análise, trata-se de uma perspetivação do sistema educativo plasmada na ideia de uma

[...] administração aliada aos interesses do capital [que] deixa de manter um compromisso com a transformação e com a superação do sistema social de dominação e exploração. Quando o “Seu chamado conteúdo ‘geral’ e ‘universal’ não passa de uma forma ideologizada de apresentar a administração como uma prática neutra e inofensiva, escamoteando seu carácter de instrumento de controle e exploração na organização do trabalho alheio, em benefício dos interesses do capital” (Fortuna, 2000, p. 16-17) então, admite-se que a administração escolar se encontra colonizada pela mesma racionalidade da administração empresarial. Esta colonização teórica assenta na ideia de que a administração empresarial se baseia em pressupostos universais, válidos para qualquer organização, independentemente da natureza dos seus objetivos. (CARVALHO, 2013, p. 216).

Eis que nos vemos no momento de dar o mote para passarmos à discussão do seguinte tópico do nosso ensaio, vincando, a propósito das anteriores incursões, a grande contradição da evolução dos sistemas de administração educacional: de uma conceção cultural, política e participativa para uma conceção de feição econométrica e tecnocrata. Com efeito, vemo-nos numa circunstância social em que

[...] a ideologia democrática burguesa liberal capitalista, na era da globalização, acarretou uma descaracterização ontológica e epistemológica do campo da educação: nos moldes tayloristas, regida pela lógica do mercantilismo econômico, dirigida por organismos internacionais, aplicada cada vez mais pelas novas tecnologias, a educação é usada com fim utilitarista, tornou-se uma mercadoria, um serviço atendendo às demandas sociais e aos clientes, formando mão de obra para o mercado. (FREITAS, 2012, p. 17).

Assim, a educação (contemplada no respetivo processo de regulação e governança), numa alusão bourdieusiana (BOURDIEU, 1983), é o campo onde se opera esta contradição entre pressupostos e princípios em oposição: de um lado temos a versão mais política, filosófica e cultural, alusiva aos valores éticos, morais, humanos e democráticos, conectados à solidariedade, igualdade, justiça e fraternidade sociais. Do outro, deparamo-nos com valores de feição mercantilista, como sejam o individualismo, a competição, a competitividade, a diferenciação meritocrática e a produtividade máxima, atingindo o seu auge com as tradições behavioristas e as suas máquinas de ensinar. Uma contradição que podemos sintetizar da seguinte forma: administração escolar emancipatória e autónoma versus administração escolar efficientista e produtivista.

OS RUMOS ATUAIS DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Quando antes nos debruçamos (Ramalho, 2019) sobre as figuras principais do atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, concretizamos, de entre várias, duas ideias fundamentais: “o diretor gerencialista: guardião da meritocracia escolar” e “o conselho geral: fórum de accountability comunitário”. Sobre o sentido dado a essas incursões, e em coerência com os nossos anteriores argumentos, diríamos que tal representa o âmago da racionalidade autónoma, administrativa e gerencial instituída pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (PORTUGAL, 2008a). Ou seja, de alguma forma, e ante a necessidade de proceder a uma confrontação hermenêutica entre a racionalidade inerente ao regime de administração das escolas em vigor e a conceção freireana de administração presente na sua teoria educacional, retomamos, primeiro, alguns daqueles argumentos, especialmente focalizados na função de diretor e nas atribuições funcionais cometidas ao conselho geral.

Relativamente ao diretor, somos convocados para a discussão da influência do gerencialismo no exercício da função do diretor e a forma como essa influência tem operado

ao nível da (re)configuração organizacional da escola, precisamente na perspectiva de “(...) dividir o trabalho; racionalizar o processo e desqualificar o trabalhador, transposto para a realidade escolar, seria o responsável pelas mazelas do ensino e de sua gestão, bem como pelo ‘engessamento’ da escola” (MACHADO, 2008, p. 50). Emerge, aqui, uma fusão entre o interesse por uma esfera pública de charneira – a educação – e o gerencialismo de feição privada, fazendo-a, eventualmente, resvalar desde um interesse social mais amplo para uma circunstância em que as políticas públicas educacionais passam a ser uma espécie de propriedade reorganizada em função de pré-requisitos privados-empresariais (CHAVES; ZWICK, 2016). Afere-se, aqui, a uma transformação importante, a que, a propósito, a função de diretor de escola parece corresponder de forma plena: a redefinição do sentido dado à ideia de interesse público, quando essa ideia se mostra convergente com os principais dogmas do neoliberalismo. Primeiro que tudo, será importante assumir a racionalidade com que a ideologia neoliberal se tem vindo a afirmar perante as suas investidas sobre a captura das políticas públicas de educação, observando-se, a propósito que se trata de:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (...). Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2014, p. 12).

A articulação do atual regime de administração escolar com aquela agenda é imediata, na medida em suscita, mais do que uma reforma de efetiva descentralização e autonomia das escolas, uma reforma gerencial especialmente focalizada na figura cimeira e estratégica do diretor, claramente absorvida por nuances e critérios de gestão empresarial, rumo a um dos mais signatários preceitos associados aos mais recentes planos de regulação e governança das políticas públicas de educação (BARROSO, 2006): a eficácia das organizações escolares, numa clara aproximação aos modelos gerenciais das empresas (LIMA, 2018), ao que equivale falar de Estado eficiente, estruturalmente, com menor aptidão de regulação sobre o mercado,

num claro interesse em instituir a ideia de Estado gerencial (NEWMAN; CLARKE, 2012).A tudo isto corresponde a emergência, a partir da década de oitenta do século XX, do gerencialismo como subideologia do neoliberalismo, que permitiu uma interferência decisiva do setor privado nas políticas públicas de educação. Para compreender, mais profundamente, essa interferência devemos, antes de tudo, perspetivar o gerencialismo como

[...] uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359).

Não obstante a matriz gerencialista poder apresentar-se com várias versões, destacam-se as correntes de gestão neotayloristas e as resultantes do pragmatismo racional que articula os meios sociais com os fins económicos, estas últimas desaguadas no que hoje se conhece como novo gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012). Ainda que a primeira se mostre francamente subsidiária da segunda, cremos que a versão do pragmatismo econométrico tende a prevalecer no quadro da agenda da regulação e da governança que antes discutimos, por ser “(...) mais centrada nas pessoas e orientada para qualidade e excelência; aqui os programas de mudança de cultura procuram deixar a força de trabalho livre para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361). A tradução mais fiel dessa interferência do setor privado nas políticas públicas de educação foi a transformação das escolas, e de tudo que representa a sua ação organizada, em instâncias de gestão reestruturadas à imagem da empresa privada, segundo os critérios da eficiência, eficácia, da ação performativa, do desempenho dos trabalhadores escolares submetidos a fluxogramas de procedimentos arranjados e instituídos por políticas e práticas de gestão da qualidade e, inclusivamente, exigindo-se à escolas e seus diretores (e ademais órgãos e atores) que adotassem o espírito da competitividade interna e externa, exigindo que se “(...) tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que

privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

Então, o diretor escolar emerge no atual regime de administração escolar como um agente amplamente celebrado e enaltecido: “(...) gestor-como-herói sendo articulado no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358). Blindado pela subideologia do gerencialismo, o diretor de escola configura, na sua forma mais radical, o processo de legitimação do acesso e exercício do poder de gerir as escolas segundo aqueles princípios, ainda que numa condição de elevada centralidade subordinada à administração central (TORRES; SÁ; LIMA, 2020). Na agenda desta nova gestão estão inerentes pressupostos muito fortes da relevância estratégica da própria gestão de recursos humanos. Em primeiro lugar, porque o próprio diretor é um produto dessa gestão e, em segundo, porque hoje, de uma forma muito mais preponderante, ele emerge como o detentor exclusivo das principais funções de gestão de recursos humanos (formação, afetação e avaliação), ocorrendo-nos, por exemplo, a faculdade de proceder à livre nomeação e destituição de gestores intermédios da escola, oportunidade de perpetuar a ocupação da cadeira do poder, a obrigação de responder perante um colégio mais restrito que no passado, apresentando-se com especial permeabilidade aos processos de avaliação e de accountability de origem externa, via o próprio conselho geral, com a prerrogativa de aprovar os planos de formação contínua, contando, ainda, com a sua substancial ascendência sobre os processos de avaliação organizacional (interna e externa) e do desempenho de docentes, alunos e não docentes.

Face a este cenário de governança escolar, entre a opção mais flagrante de importar gestores da esfera privada para as escolas e a opção de converter os gestores públicos já sedeados nas escolas, a segunda mostrou-se menos problemática e, visivelmente, mais eficaz (PORTUGAL, 2008a). Com efeito, o instrumento legislativo emerge como utensílio para criar as condições ideais para que os velhos gestores da casa fossem rápida e eficientemente convertidos às liturgias gerencialistas, precisamente no enalço da ideia “do poder transformacional de gestão, e de gestores como indivíduos heroicos, que podiam transformar organizações consideradas em falência, formava um recurso muito significativo para os governos que buscavam reconfigurar estados de bem-estar e serviços públicos” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361). E, com efeito, razões temos para falarmos de uma gestão amplamente focalizada na pessoa do diretor e não tanto à dimensão estrutural da organização

escolar, concebendo, inclusivamente, a figura do diretor repleta de uma carga simbólica e cultural alinhada com o discurso gerencial que

[...] institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasada na ideologia técnico-burocrática, incorporando o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o servidor burocrático num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas também a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola. (SHIROMA; CAMPOS 2006, p. 225).

Nessa linguagem, sobressaem os termos autonomia e avaliação como artefactos discursivos com um poderoso efeito de tecnocratização da função de diretor. Estando especialmente sensível à pressão da performatividade (CARVALHO, 2020), por um lado, transforma-o num novo vigilante e guardião da eficiência e eficácia organizacionais da escola pública, segundo o pressuposto de atuar na base de uma alegada maior

[...] autonomia por parte do trabalhador e o controle dos resultados ao invés do processo. Outra mudança trazida pelas ideias gerencialistas para o âmbito educacional é a ênfase dada à avaliação, o que acarreta uma nova forma de controle por parte do Estado: ao invés de controlar/avaliar o processo, o gerencialismo foca o resultado. Na educação, tal pressuposto se traduziu, principalmente, em avaliações escolares. (LIMA; GANDIN, 2012, p. 81).

Por outro lado, insere-o, definitivamente, na agenda da school-based management, sendo esta a expressão da ideia-chave de reestruturar a ação escolar no sentido de permitir

[...] que pessoas diretamente envolvidas com atividades de ensino (diretores, professores, pais) sejam os principais responsáveis pela decisão sobre como os recursos educacionais das escolas podem ser empregados. O objetivo pretendido seria o de favorecer maior flexibilidade, eficiência e eficácia na alocação de recursos. As escolas mantêm dependência das autoridades públicas com relação a diversos aspectos organizacionais como currículo, seleção de profissionais etc. Mas são adotadas medidas destinadas a aumentar a participação da comunidade escolar no gerenciamento dos recursos disponíveis e/ou na captação de recursos próprios. (DUARTE, 2005, p. 836).

A alusão à “pele tecnocrata” e ao “engodo tecnocrata” (MASCARENHAS, 2013, p. 27) em que o diretor escolar se vê enjaulado reveste-se, contudo, de um poderosíssimo efeito

sedutor: reposiciona-o na estrutura organizacional, sendo isso compatível com a ideia de ocupar uma posição preponderante na elite do poder no interior da escola.

No que concerne ao conselho geral, trata-se de um órgão que consolida aquele “engodo tecnocrata” em detrimento dos argumentos da participação e da autonomia mais progressistas. Ou seja, as lógicas da autonomia e participação são tecnocraticamente reduzidas aos propósitos da school accountability sedimentados na ideia de prestação de contas e recorrendo a um discurso normativo balizado por procedimentos de avaliação externa, desempenho, metas, resultados e qualidade relativos à ação de alunos, professores e trabalhadores não docentes (PORTUGAL, 2008a). Sendo o colégio do conselho geral composto por, pelo menos, 50% de membros oriundos de contextos não escolares, clarifica-se, aqui, a perspetivação deste órgão como um fórum de accountability comunitária (RAMALHO, 2019), remetendo os representantes escolares à circunstância de uma relativa submissão às demandas e expectativas vindas do exterior, na exata medida em que

[...] fica claramente exposto que a efetiva participação da comunidade local, não apenas dos pais e encarregados de educação, mas, no fundo, de todas as forças e sinergias do meio, constitui doravante o campo alargado de atuação das práticas de poder referentes à escola. Cabe à escola e, portanto, aos que nela trabalham, enquadrar-se positivamente no meio em que está inserida. (CAETANO, 2018, p. 6).

Portanto, a ideia de autonomia mantém-se refém de um clientelismo emergente, ainda que sob a capa de um efeito de democratização traduzido pela integração no colégio restrito do conselho geral de “novos” atores, mas que, em rigor, é reduzida à ideia de escola autónoma “... dentro das margens dos gostos dos consumidores” (GIMENO SACRISTRÁN, 2001, p. 61) aí representados. Enfim, uma autonomia autogerida a partir de dentro, mas monitorizada a partir de expectativas externas, com recurso, por exemplo, à tecnologia do contrato, sendo “... celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa” (PORTUGAL, 2008a, p. 2344). Algo que continua a assumir-se como a mais importante prerrogativa do regime de autonomia, administração e gestão das escolas em Portugal:

O aprofundamento da autonomia das escolas decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia (...). Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa (...). (PORTUGAL, 2012, p. 3341).

Esta perspetivação, seja do diretor, seja do conselho geral, remete-nos para uma especial sensibilidade de ambos os órgãos a pressões externas à escola, retomando, aqui, a ideia do novo núcleo tecnológico escolar (AMOS, 2010), definido, como já antes dissemos, à medida das expectativas dos múltiplos ambientes externos (famílias, empresas, etc.). O resultado tenderá, paradoxalmente, a refletir-se num logro dos processos participativos, autonómicos e, conseqüentemente, de democratização da escola pública portuguesa (RAMALHO, 2019; TORRES, SÁ; LIMA, 2020). Algo que acarreta conseqüências ao nível do uso dado à ideia de participação nos processos de decisão, enquanto critério fundamental para balizar um maior ou menor incremento da democraticidade da constituição e do funcionamento, mais ou menos democrático, do conselho geral enquanto órgão de direção por excelência. A este respeito, Licínio Lima é particularmente elucidativo, alegando, por um lado, que

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno. É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensões de eleição e de colegialidade democráticas. (LIMA, 2014, p. 1072-1073),

e, por outro, que

O reforço do poder dos gestores, assessores e outros técnicos, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados, tem contribuído para conceções mínimas de democracia no governo das escolas, para o reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e para a concentração de poderes no líder formal. (LIMA, 2020, p. 181).

E, com efeito, o artefacto isolado da gestão, no plano geral da regulação e da governança escolar “se constituiu em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quo quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir” (PARO, 2010, p. 185).

CONCLUSÃO: PROCESSANDO O PASING¹ EM TORNO DE APONTAMENTOS FREIREANOS SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

As relações que aqui procuramos compreender entre o pensamento educacional freireano e o governo das escolas centram-se em contemplações tecidas acerca do atual regime da autonomia, administração e gestão e o modo como resulta ao nível da institucionalização do modelo standard de governação das escolas públicas portuguesas. Portanto, questionamo-nos sobre o estágio em que se encontra o compromisso da governação democrática da escola pública portuguesa, referenciado a partir do regime de administração em vigor e, simultaneamente, tendo como referente a agenda freireana sobre os sentidos e significados de um governo democrático das escolas. Com tal propósito, mobilizamos alguns conceitos freireanos, dada a sua centralidade face a esta discussão: politicidade, democracia, participação, dialogicidade e comunicação. De um modo geral, a conceção freireana de administração e gestão educacionais pode ser sintetizada na sua ideia de politicidade, enquanto “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p. 36), recusando, enquanto pressuposto hermenêutico, a neutralidade das opções inerentes tanto à planificação como ao ato de educar:

para que a educação fosse neutra, era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 1996, p. 57).

A isto, o autor (2000, p. 27) acrescenta que “... a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.”

¹Atendendo ao seu espectro de interpretabilidade e análise, no dizer de Chrysostomos Mantzavinos (2014, p. 63), “... parsing é o processo que transforma as palavras na expressão em uma representação mental com o significado combinado das palavras.”, em que as incursões “... semânticas e sintáticas são integradas para obter a compreensão de um enunciado ou de um texto”, resultando no que Pinker (1994, p. 227) considera ser a compreensão, enquanto processo que exige a “... a integração de fragmentos obtidos a uma sentença em uma vasta base de dados mental. Para que isso funcione, os falantes não podem simplesmente lançar um fato após o outro na cabeça do ouvinte. O conhecimento não é uma lista de fatos especificados em uma coluna, mas uma organização em uma rede complexa. Quando uma série de fatos são apresentados de maneira sucessiva, como em um diálogo ou texto, a linguagem precisa ser estruturada de tal maneira que o ouvinte possa inserir cada fato no quadro existente.”

Ainda que, no âmbito normativo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o legislador arrole um compósito de ingredientes que podem ser encontrados em sistemas sociais e organizacionais tipicamente politizados, como eleição, participação, autonomia, representação, etc., a verdade é que entra em importantes contradições quanto à sua efetiva realização, seja em extensão, seja em profundidade. Vejamos o caso da eleição: quando o legislador se refere à “eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (PORTUGAL, 2008a, p. 2343) ao conselho geral, dessa eleição, contempla, apenas os atores internos à escola. Os restantes elementos da referida comunidade local, ainda que referenciados como representantes, são designados, indicados ou cooptados (PORTUGAL, 2008a), desvirtuando o pressuposto de que qualquer representante em regimes típicos de uma efetiva democracia representativa deverá ser eleito pelos seus representados. Além disso, o processo de formalização do exercício de cargo de diretor, finalizado por um procedimento a que o legislador se refere como eleição, é antecedido por um processo de recrutamento e por um subsequente procedimento concursal (PORTUGAL, 2008b; PORTUGAL, 2009; PORTUGAL, 2012), que decorre da avaliação curricular, da apreciação de um projeto de intervenção escolar e, ainda, do resultado da entrevista dos candidatos a concurso. Tal procedimento mostra-se especialmente focalizado no mérito dos candidatos, com a tradução desse enfoque na realização, por parte de uma comissão especializada do conselho geral, de relatórios de avaliação (PORTUGAL, 2012). Na verdade, após este procedimento concursal, o que vai a processo de eleição, ao que, realmente, corresponde uma seleção disfarçada de eleição, é um relatório de candidato produzido por um grupo reduzido extraído de um colégio eleitoral, já de si, diminuído, sobre o qual esse mesmo colégio se pronuncia em formato de eleição. Assiste, ainda, a prerrogativa de o diretor em funções poder ser reconduzido, por mais um mandato, sem ter que recorrer a procedimentos seletivos/concursais/eletivos, mediante deliberação por maioria absoluta do conselho geral (PORTUGAL, 2012).

Numa outra vertente, ainda que subsequente, sendo o cargo de diretor unipessoal, este tem a capacidade de nomear uma equipa de assessoria composta por um subdiretor e adjuntos, podendo proceder à sua exoneração de forma fundamentada, ainda que unilateralmente. Ou seja, no fim, a formalização da função do cargo de diretor, de subdiretor e adjuntos pouco o nada têm a ver com procedimentos democráticos que envolvam atuações típicas de eleição política dos representantes pelos representados. Antes, porém, estamos perante a configuração de um diretor escolar que incorre na prerrogativa da autorrepresentação (TORRES; SÁ; LIMA, 2020). Transparece, aqui, uma especial predisposição de o legislador ter incidido

numa racionalização das estruturas de administração e gestão escolar na base de um racional híbrido pensado entre a necessidade de legitimar as suas opções sobre o regime de administração educacional com recurso a ingredientes que salvassem a face política e democrática desse regime e uma vertente mais tecnicista e gestionária emprestada das teorias de gestão de recursos humanos, voltando ao velho dogma taylorista: em busca do Homem certo para o lugar certo.

É, aliás, com grande preponderância que os paradigmas socioculturais de feição industrial, racional e tecnológico (BERTRAND; VALOIS, 1994), sendo portos seguros dos modelos de regulação e governança a que antes nos referimos, se apropriam da educação e das escolas, anexando-as como artefactos culturais neutros. Ainda que o conceito de neutralidade seja relativamente equívoco, o certo é que aquelas lógicas de regulação e governança ferem, grandemente, a liberdade em relação aos valores (do termo alemão *wertfreiheit*), apelando e, até, seduzindo os atores pelas vantagens da neutralidade axiológica, criticamente mobilizada por Max Weber (1968). Ou seja, procura-se fazer com que os conceitos de educação, escola, avaliação, autonomia, participação, colegialidade, eleição, etc. passem a ser operacionalizados com recurso a uma suposta imparcialidade axiológica intrínseca ao Sistema, ou, pelo menos, segundo uma plataforma axiológica suficientemente fechada, estreita e consensual, para ancorar a educação e a organização, administração e gestão das escolas a um padrão cultural avaliativo (TEIXEIRA; IWAMOTO, 2013), a uma unificação moral ou a uma unanimidade de ordem convencional entre os atores educativos. Eis uma das mais importantes antinomias a que Paulo Freire se refere:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos. (FREIRE, 2001. p. 21).

A consequência mais imediata da agenda neutral para a administração e gestão das escolas remete-se para a compreensão da autonomia, operada na perspectiva de que o ator surge “descapacitado da palavra” (FREIRE, 1987, p. 13), a que corresponde “a teoria da ação antidialógica” (p. 85), surgindo muito mais associada a prerrogativas autogestionárias em

linha com as agendas da accountability escolar (regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência, o contrato de autonomia e o relatório de autoavaliação), sendo, assim, entendida como

[...] mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. (PORTUGAL, 2008a, p. 2342).

Um plano normativo em que a “extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (PORTUGAL, 2008a, p. 2344).

Uma segunda e mais estrutural consequência reporta-se à democracia escolar, tronando-a refém dos dogmas racionalistas da qualidade, da eficácia e da eficiência organizacionais da escola. Ou seja, per se, em Paulo Freire, a ideia de administrar mantém-se demasiado íntima da ideia de democracia e da sua realização alinhada com a articulação plena entre os discursos e a prática e a essencialidade dada à possibilidade da alternância do acesso e uso do poder de dirigir a educação:

[...] administração de nenhuma rede de ensino público como de nenhuma escola privada aceita arriscar-se em aventuras que se enquadrem na linha de uma educação popular nos termos aqui definida. Não há, por exemplo, como esperar, em tais circunstâncias, uma 38lias38 democrática da escola a não ser no 38lias38em38 que contradiz a prática. Ou no 38lias38em38 que explícita uma compreensão “sui generis” de democracia – uma democracia sem povo ou uma escola democrática em que, porém, só o diretor(a) manda, por isso só el(e/a) tem voz. (...). Há ainda um outro 38lias38 no debate deste tema que 38lias38 ser considerado. O da 38lias38em38ia38es de 38lias38em38ia de governo que a democracia 38lias38em. (FREIRE, 2001. P. 50).

Aqui, Paulo Freire convoca e critica a ideia de poder governativo da educação de feição científico tecnocrata que contém, em si, um ideário de pensamento único acerca da educação, sendo, 38lias, especialmente sensível à crença

[...] no poder da propaganda ideológica, na força dos slogans. Ao fazê-lo, porém, afirma sua capacidade de saber e promove a sua verdade à verdade única, forjada fora do corpo “incoerente” do senso comum. Qualquer concessão a este saber significa resvalar para o populismo anti-rigoroso. Por isso mesmo, o autoritarismo de esquerda vira messiânico. Sua verdade forjada fora da experiência popular e independente dela, deve mover-se de

seu sítio próprio e caminhar até o corpo das classes populares “incultas” para efetuar sua “salvação”. As classes populares, assim, não têm por que ser chamadas ao diálogo para o qual são, por natureza, incompetentes. Têm apenas que ouvir e docilmente seguir as palavras de ordem dos técnicos e cientificamente competentes. (FREIRE, 2001. p. 50).

Eis que um dos principais substratos da democracia freireana se destaca na sua configuração de ação e pensamento político e dialógico, com claras interferências ao nível da atribuição e uso do poder de governar a educação, enquanto face da escola mais ambicionada pela teoria educacional freireana. Além disso, será necessário subsidiar o uso do poder no processo de administração e gestão das escolas com as ideias de controlo social, sendo esse controlo perspectivado como um conjunto, mais ou menos heterogêneo, de recursos materiais e simbólicos disponíveis na sociedade para garantir que os atores se comportam de acordo com as regras instituídas. Portanto, falar de poder de e para administrar e gerir as escolas trata, antes de tudo, de arquitetar um sistema de regras que, de alguma forma, garanta a regulação e o governo das escolas em feição com uma agenda de controlo social da escola (BARROSO, 2006). Neste momento, diremos que a ideia de poder se cruza com a ideia de governo, democracia e eleição:

Voltemos a considerar a possibilidade da alternância de poder. Eleito um governo de corte democrático, é possível rever, refazer medidas que aprimorem o processo de democratização da escola pública. É possível o empenho de ir tentando começar ou aprofundar o esforço de, tornando a escola pública menos má, fazê-la popular também. Foi a esse empenho que eu chamei durante o tempo em que fui Secretário da Educação na Administração de Luiza Erundina de “mudança da cara da escola”. (FREIRE, 2001. p. 51).

A ideia de poder é aqui apresentada, na concepção freireana, não como um utensílio de gestão das escolas, mas como um devir político que visa o aprofundamento da possibilidade de o ator poder ser mais, ir além do que o mando tecnocêntrico decretou. Neste caso, o apelo de Paulo Freire ao combate político é evidente:

Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de

condições concretas sem as quais a vocação se distorce. (FREIRE, 2001. p. 8).

Concomitantemente, o substrato cultural e ideológico aqui inerente assume-se como uma importante e recorrente prerrogativa do exercício da governação educacional, independentemente da sua direcionalidade ser ora mais conservadora e autoritária, ora mais sintonizada com um ideário mais progressista, adivinhando-se que a postura dialógica dos atores encerra um apelo à união da diversidade cultural da escola:

As ideologias, não importa se discriminatórias ou de resistência, se encarnam em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo espaço a tempo espaço. Se expressam na linguagem – na sintaxe e na semântica –, nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua. Suas relações são dialéticas. Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza - com que os poderosos tratam os carentes de poder; o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade. (FREIRE, 2001. p. 18).

Tudo isto, convoca-nos para um dos problemas centrais do acesso, alcance e uso do poder e da influência na democraticidade escolar: o autoritarismo dirigista com que, subtilmente, se reveste a administração e gestão das escolas em Portugal:

Ao director é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende -se que o director deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar. No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é -lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. (PORTUGAL, 2008a, p. 2342).

Deparamo-nos, assim, subsidiados na nossa análise por Paulo Freire, ante o dilema recorrente sobre as reais possibilidades de ser consolidado um modelo democrático de administração e gestão da escola pública, concretizando, em si, uma teoria democrática da educação, necessariamente alternativa, de oposição a uma democracia minimalista instituída pelo atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Na verdade, no espectro normativo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (PORTUGAL, 2008a), o legislador

recorre apenas três vezes ao valor semântico explícito de “democracia”, referindo-se-lhe com a intenção de associar e fazer depender o “espírito e a prática democráticos” da operacionalização de uma dissonante autonomia das escolas, reforçando essa associação frágil com o pressuposto de “Assegurar o pleno respeito pelas regras democráticas e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa” (PORTUGAL, 2008a, p. 2343). O problema é assim colocado por Licínio Lima (2018, p. 16), em torno de duas perspectivas antagônicas:

A primeira, por exemplo, partindo da tese de que a gestão democrática das escolas, por se encontrar legalmente assegurada, encontra-se também empiricamente concretizada, com maiores ou menores graus de realização em cada contexto escolar concreto. (...). A segunda, assumindo que a interrogação inicial não faz qualquer sentido, dado que, mais do que de um problema de dificuldade de democratização, se deveria partir da tese da impossibilidade, uma vez que a gestão democrática estaria associada a um ideal normativo impraticável e inapropriado em termos de eficiência e de eficácia, de competitividade e de qualidade. Nesse caso, a gestão democrática das escolas seria considerada uma irracionalidade em termos de uma gestão moderna, profissional e altamente exigente, incompatível com a falta de competência técnica da liderança e com formas de participação dos não especialistas em gestão.

Inevitavelmente, todas as anteriores incursões movem-nos em torno de um outro conceito freireano chave: a participação, associando-a à vocação de proferir a palavra, de interferir dialogicamente nos processos de administração e gestão escolares, enfim, à possibilidade de mobilização política, interessada e crítica a operar no seio dos processos decisórios. A propósito, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas a que nos referimos incorre, explicita e invariavelmente, no uso do termo participação, ao longo de vinte e sete ocorrências, para fazer notar, apenas, o direito de assento no conselho geral, dos diversos atores da comunidade educativa (internos e externos), sem diferenciar o facto de essa faculdade de participação decorrer de processos eletivos ou de processos de mera indicação, designação ou cooptação dos representantes. Ou seja, a participação e a ideia de representação reportam-se, quase em exclusivo, ao colégio do conselho geral e ao conselho pedagógico em que tendem a prevalecer processos de indicação, designação e cooptação dos membros, em detrimento dos processos de eleição efetiva. Ao que o pensamento freireano se opõe nos seguintes termos:

Como, por exemplo, esperar de uma administração de manifesta opção elitista, autoritária, que considere na sua política educacional a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere

a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola. na medida em que esta vá se tornando uma casa da princípios gerais da administração escolar comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática? (FREIRE, 1997, p. 18).

Algo que o autor consolida em termos de prática de administração e gestão educacional enquanto processo dialógico, mais propriamente:

Este direito à pronúncia do mundo envolve a organização como locus de produção de discursos, de regras, de orientações e ações, em direção à autonomia e à substantividade democrática; é por isso incompatível com atitudes dogmáticas e com práticas elitistas e autoritárias, mesmo de quem, na escola, no sindicato ou na comunidade, “julgando-se dono da verdade revolucionária”, transforma as classes populares em mera incidência de suas palavras de ordem (Freire, 1997a, p. 116), “ao estilo tipicamente bancário, de enchimento da consciência vazia do outro...”. (LIMA, 2000, p. 37).

Neste encaixe, a educação e a escola pública surgem como recurso de ponta da nova gestão pública e respetivos propósitos de regulação e governança, em linha com o que Paulo Freire designou por “ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada 'política de resultados’” (FREIRE, 2000, p. 24). Algo que fez evoluir a ideia de participação, também, para um pendor instrumental e tecnicista e, paradoxalmente, apolítico, aproximando-a e/ou reestruturando-a em linha com “as concepções de participação típicas da Escola das Relações Humanas e das teorias tradicionais da Gestão de Recursos Humanos” (LIMA, n.d., p. 91). Tal ocorre numa clara alusão aos modelos neotecnicistas (FREITAS, 2012) aplicados à reorganização do trabalho escolar, denunciando-se a “... disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita em vigor por estas teorias requeitadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas” (FREITAS, 2014, p. 1087), resultando em procedimentos de responsabilização, standardização de desempenhos e performances sob a égide de abordagens tipicamente comportamentalistas, que podem assim ser entendidas:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo”. (FREITAS, 2012, p. 383).

Tudo isto parece ocorrer segundo um procedimento tecnocrático e heterónimo de extensão, tal como Paulo Freire (1983) argumenta – extensão educativa, com semântica contrária à comunicação educativa. Ou seja, a extensão como mecanismo de transmissão, conteúdo escolhido pela entidade que estende, postura messiânica, de superioridade por parte de quem estende e de inferioridade de quem recebe e, ainda, como invasão cultural que encerra uma visão do mundo dos que operam com a ação de estender (FREIRE, 2000). Eis a pedra de toque de uma administração e gestão escolares organizadas e planeadas como extensão, em que os artefactos de autonomia e participação, nas suas novas variantes semânticas consolidadas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (PORTUGAL, 2008a), emergem dotadas de mecanismos tecnicoburocráticos de feição antidialógica da ação administrativa das escolas, em que o tecnocrata invasor, estrategicamente ressituated em posição de líder,

(...) reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; êste diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com êles; êstes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria antidialógica. Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se. A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser prêsas dóceis de sua conquista. (FREIRE, 1983, pp. 26-27).

E, na ligação da comunicação autêntica, democrática (ou a falta dela) com a ação de governar as escolas, Paulo Freire é claro: “Não há autogoverno sem dialogação” (FREIRE, 1967, p. 77), cedendo terreno a uma administração e gestão educativas do tipo bancário, desprovidas de qualquer possibilidade problematizadora das suas práticas, das suas decisões, das suas opções, tipicamente tecnicistas, instrumentais em cujo conteúdo (estruturas, regras, referenciais e procedimentos) resulta de um processo claramente antidialógico ou de dialogicidade mínima

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 327-344, dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964739013/html/index.html>. Acesso em: 27 fev. 2021.

AGLIETTA, M. **A Theory of Capitalist Regulation**: the US experience. London: Verso,

AMARAL, M. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 039-054, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científicos sociais proeminentes na educação comparada. **Educ. Pesqui.**, S. Paulo, v. 36, n.º especial, p. 1-12, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400003. Acesso em: 8 de março 2021.

BANCO MUNDIAL, 1996, **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BARROSO, J. (Org.). **Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Atores**. Lisboa: Educa, 2006.

BARZANÒ, G. **Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade**: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**: escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAETANO, P. Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e184044, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e184044.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CARVALHO, M. A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 25, p. 213-229, abr. 2013.

CARVALHO, M. Decreto-Lei n.º 75/2008 para que vos quero? O caso do Agrupamento de Escolas António Sérgio. In: LIMA, L.; SÁ, V.; TORRES, L. (Org.). **Diretores Escolares em Ação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2020. p. 235-281.

CEPAL/UNESCO. **Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. San Juan, Puerto Rico: CEPAL/UNESCO, 2004. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13065/S046463_es.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 março 2021.

CHAVES, R.; ZWICK, E. Interesse Público e Gerencialismo: sobre algumas contradições do estado neoliberal. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais. 2016, p. 1-17. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/242-250-1-PB.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité Das Regiões: Repensar a Educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos**. Estrasburgo: Comissão Europeia, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/asus/Downloads/COM_2012_669_PT_ACTE_f.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

D'HOMBRES, E. Régulation par qui? Régulation de quoi? **Raisons politiques**, Paris, n. 28, p. 127-151, out. 2007.

DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. Dados: **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 385-415, 1995.

DINIZ, E. Uma perspectiva analítica para a reforma do Estado. **Lua Nova**, v. 45, n. 98, p. 29-48, (n.d.). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a03n45.pdf> 9 março 2021. Acesso em: 9 mar. 2021.

DIONÍSIO, B. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Porto, v. xx, p. 305-316, 2010. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8802.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DUARTE, M. Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a06.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ESTÊVÃO, C. Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In: LIMA, L. (Ed.). **Compreender a Escola**. Perspetivas de Análise Organizacional. Porto: Edições Asa, 2006. p. 249-286.

FERRAJOLI, L. **Pasado y futuro del Estado de Derecho em Neoconstitucionalismo(s)**. Ed. de Miguel Carbonell. Madri: Ed. Trotta, 2003.

FERREIRA, A. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/2764-Texto%20do%20artigo-9806-1-10-20080314.pdf. Acesso em: 9 mar 2021

FRIEDBERG, E. **O poder e a Regra**. Dinâmicas da Acção Organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S.A., 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997 (1. ed. 1993).

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>. Acesso em: 11 mar. 2021.

FREITAS, L. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Os_reformadores_empresariais_da_educacao_e_a_disputa.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

GADAMER, H-G. On the Circle of Understanding. In: CONNOLLY, J. M. & KEUTNER, T. (Org.). **Hermeneutics versus science?** Three german views. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2003. p. 68-78. Disponível em: <http://faculty.washington.edu/ewebb/R528/Gadamer.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 2. Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In: PACHECO, J. (Org.). **Políticas Educativas**. O Neoliberalismo em Educação. Porto: Porto Editora, 2001. p. 47-66.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

JONES, P.; COLEMAN, D. **The United Nations and education: multilateralism, development and globalisation**. London: Routledge Falmer, 2005.

LEMOIGNE, J. L. Régulation des reseaux et reseaux de régulation. **Cahier/Groupe Réseaux**, Paris, n. 11, p. 1-17, jun. 1988.

LEMONS, V. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. 2014. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2014.

LESSARD, C. A Universidade e a Formação Profissional dos Docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2002.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em:
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4350/2/FPF_PTPF_01_0963.pdf
f. Acesso em: 11 mar. 2021.

LIMA, L. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, L. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.
LIMA, L. Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. **Revista portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. especial, p. 172-192, 2020. Disponível em:
<http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/RPIE%20e%20special%202020.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LIMA, L. **Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola**: organização, participação e autonomia, (n.d.). Disponível em:
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4350/2/FPF_PTPF_01_0963.pdf
f. Acesso em: 28 fev. 2021.

LIMA, I. & GANDIN, L. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398/2809>. Acesso em: 8 mar. 2021.

MAROY, C. Vers une régulation pós-burocrática des systèmes d'enseignement en Europe? **Les Cahiers de Recherche en Education et Formation**, n. 49, p. 1-30, 2005.

MAYNTZ, R. **Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung**, Frankfurt: Campus, 2009. Disponível em:
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/209544/1/mpifg-bd62.pdf>. Acesso em: 8 março 2021.

MUNDY, K. Educational multilateralism and world (dis)order. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 448-478, nov. 1998. Disponível em:
<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32094/1/Mundy-Educationmultilateralism.pdf>. Acesso em: 8 março 2021.

MELO, M. **Reflexos da Reflexividade Mediatizada**: os professores do ensino secundário e os rankings escolares. 2007. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.

MACHADO, L. M. Quem embala a escola? Considerações sobre a administração da unidade escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.) **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008. p. 96-105. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65503/1/u1_d27_v2_texto_seminario01.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

MASCARENHAS, C. **O Ideólogo com Pele de Tecnocrata**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Economia e Políticas Públicas) - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da Educação comparada: Política e conhecimento.

Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 51, p. 13-31, 2018. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, R. Dos conceitos de regulação às suas possibilidades. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1198-1208, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n4/0104-1290-sausoc-23-4-1198.pdf>. Acesso em: 8 de março 2021.

PARO, V. (2010). **Administração Escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Assembleia da República, 2008a.

PORTUGAL. **Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho**. Define as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Lisboa: Assembleia da República, 2008b.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro**. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Lisboa: Assembleia da República, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho**. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Lisboa: Assembleia da República, 2012.

REIS, I. Governança e Regulação da Educação. Perspetivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 101-118, jan. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/07.IsauraReis.pdf>. Acesso em: 8 março 2021

RAMALHO, H. A anatomia do regime de administração, gestão e autonomia organizacional da escola pública portuguesa: a institucionalização do gerencialismo educacional ou o auge de uma tecnocracia disfarçada? In: Pinhal, J. et al. (Org.). **A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal**. Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019, p. 1200-1214. Disponível

em: https://drive.google.com/file/d/1vG6It-ij_wiKbITggO29BpK6cgbyzcD7/view. Acesso em: 27 fev. 2021.

RITTBERGER, V. (Ed.). **Regime theory and international relations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

TORRES, L.; SÁ, V.; LIMA, L. Conclusão: concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In: LIMA, L.; SÁ, V.; TORRES, L. (Org.). **Diretores Escolares em Ação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2020. p. 283-298.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAUNDERS, P. Unequal But Fair? **A Study of Class Barriers in Britain. Choice in Welfare**. Civitas: London, 1996.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Feldfeber M.; OLIVEIRA, D. (Org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006. p. 221-237.

TAYLOR, C. Interpretation and the Sciences of Man. **The Review of Metaphysics**, v. 25, n. 1, p. 3– 51, 1971. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/55c3972ee4b0632d3480491b/t/56eb3ad537013b8180b9159c/1458256600062/Taylor_InterpretationandtheSciencesofMan.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

TEIXEIRA, M.; IWAMOTO, H. Padrões Culturais Avaliativos: uma análise à luz da taxonomia de Fink (2012). **Cadernos de Gestão Social**, v. 4, n. 2, p. 199-214, jul./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cgs/article/viewFile/31596/pdf_58. Acesso em: 8 mar. 2021.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações**. Berlim: Dunker & Humblot (tradução brasileira), 1968.

YOUNG, M. **The Rise of the Meritocracy**. London: Thames and Hudson, 2008.

Recebido:
Aceito:

A IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

CINTIA GOMES DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Especialista em Gerontologia Social pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - CEDU - UFAL.

EMAIL: cintiagomes22@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5466-932X>

ROSEANE MARIA DE AMORIM

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professora do Centro de Educação (Cedu) da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação & Ciências Sociais, Currículo, Atividade Docente e Subjetividades (Ufal/CNPq).

EMAIL: roseanemamorim@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8343-2965>

LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

Doutora em Educação pela PUC-SP: Currículo. Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Currículo, atividade docente e subjetividades.

EMAIL: lauracvpizzi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-2464>

50

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão e análise das imagens dos povos indígenas brasileiros presentes em um livro didático de História do sexto ano do ensino fundamental. Nesse sentido, apresenta-se a análise em uma perspectiva crítica e reflexiva. Relaciona-se, ao mesmo tempo, o entendimento de como os povos indígenas vêm sendo trabalhados nesse material didático em pleno século XXI de forma difusa. Mesmo com as políticas afirmativas (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), é primordial levar em consideração o tipo de formação histórica que nossos educandos estão tendo nas aulas de História e refletir sobre as questões atuais da sociedade brasileira, principalmente quando se refere aos povos que contribuíram e contribuem para nossa formação. Ao término do trabalho, compreende-se que, no contexto atual, essa discussão tem sido um desafio para a prática docente destacando o papel do livro didático, da formação docente e o contexto autoritário que vivemos pós-2016.

Palavras-chave: Imagem. Livro didático. Povos indígenas.

THE IMAGE OF INDIGENOUS PEOPLES IN THE SIXTH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION HISTORY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES SCHOOL EDUCATION CURRICULUM

ABSTRACT

This article presents a discussion and analysis of the images of Brazilian indigenous peoples present in the History textbook of the sixth grade of elementary school. In this sense, the analysis is presented in a critical and reflexive perspective, relating, at the same time, understanding how indigenous peoples

have been worked on this didactic material in the 21 st diffuse century. Even with affirmative policies (Law 10.639/2003 and 11.645/2008) it is essential to take into consideration the type of historical education that our students are having in History classes and to reflect on the current issues of Brazilian society, especially when we refer to the peoples who contributed and contribute to our formation. At the end of the work we understand that in the current context this discussion has been a challenge for teaching practices highlighting the role of the textbook, teacher education and the authoritarian context that we live after 2016.

Keywords: Image. Textbook. Indigenous people.

LA IMAGEN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL LIBRO DE TEXTO DE HISTORIA DE SEXTO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA: DESAFIOS Y POSIBILIDADES PARA EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ESCUELA

RESUMEN

Este artículo presenta una discusión y análisis de las imágenes de los pueblos indígenas brasileños presentes en el libro de texto de historia del sexto año de la escuela primaria. En este sentido, el análisis se presenta en una perspectiva crítica y reflexiva. En este sentido, traemos en este artículo, el análisis de las imágenes de estos pueblos desde una perspectiva crítica y reflexiva, relatando, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se ha trabajado a los pueblos indígenas en este material didáctico a mediados del siglo XXI difuso. Incluso con políticas afirmativas (Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008) es esencial tener en cuenta el tipo de formación histórica que nuestros estudiantes están tomando en clases de historia y reflexionar sobre los temas actuales de la sociedad brasileña, especialmente cuando se refiere a los pueblos que han contribuido y contribuyen a nuestra formación. Al final del trabajo se entiende que en el contexto actual esta discusión ha sido un desafío para la práctica docente destacando el papel del libro de texto, la educación del profesorado y el contexto autoritario que vivimos en el post 2016.

Palabras clave: Imagen. Libro didáctico. Pueblos indígenas.

INTRODUÇÃO

A presença dos povos indígenas nos livros didáticos de História tem sido permeada por preconceitos. As poucas transformações e as reformas na educação iniciadas nas primeiras décadas deste século têm sido postas abaixo pelo atual governo. Nessa perspectiva, trazer a questão indígena como diálogo e também desconstruir o que foi “inventado” pelo europeu sobre esses povos é ir além do que presenciamos pelas mídias, jornais, que reproduzem o senso comum dos muitos discursos criados e recriados ao longo dos séculos.

Mesmo em meio a alguns avanços que presenciamos com as políticas afirmativas, fruto dos diversos movimentos, como o Movimento Negro e dos Povos indígenas, reconhecemos que ainda há muito a avançar sobre a presença dos povos indígenas nos livros didáticos, por exemplo, algumas dificuldades em precisar as múltiplas diversidades que eles apresentam.

Adentrar essa discussão implica desmistificar a complexidade que permeia a temática. Nesse sentido, este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no período de 2017-2019, em que analisamos as imagens dos povos indígenas em uma coleção de livros de História² (6.º ao 9.º ano). Neste artigo, traremos as análises e as discussões elaboradas no livro do 6.º ano, cuja problemática central foi: Como as imagens que circulam no livro didático de História do 6.º ano apresentam os diversos povos indígenas?

No que se refere à metodologia, este trabalho está alinhado aos estudos da história cultural; o caminho teórico-metodológico está pautado na realização de um estudo bibliográfico e de análise documental. Assim, no primeiro momento do texto, trazemos uma breve discussão sobre o caminho metodológico deste trabalho; logo depois, as análises e as discussões sobre as imagens analisadas nos dois livros didáticos. Por fim, as considerações finais.

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, bibliográfico e de análise de documentos (livros didáticos). A pesquisa qualitativa, segundo Groulx (2012), contribui para a pesquisa social na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais; assim, os procedimentos qualitativos levam a adquirir uma percepção holística dos problemas e das questões a fim de ter um contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e complexidade dos processos em jogo. Segundo o autor:

[...] a pesquisa qualitativa favorece também o emprego de novas perspectivas sobre o social e a produção de novas interpretações mais próximas dos contextos das situações. Graças a novas categorias de percepção social, ela consegue conceituar diferentemente as problemáticas, e também trazer um novo esclarecimento sobre os diversos processos que levam determinados indivíduos ou grupos a enfrentar situações difíceis. (GROULX, 2012, p. 99).

O pesquisador que trabalha com documentos necessita superar os diversos obstáculos que aparecem durante o procedimento de análise. Trabalhar com documentos históricos não é uma tarefa fácil, uma vez que requer cautela de análise e reflexão, principalmente quando se trata de imagens (fotografias) no campo da história cultural. Cellard (2012, p.296) evidenciou:

² A coleção escolhida foi a Coleção Historiar de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (ambos possuem Bacharelado em História), Editora Saraiva, publicada em 2015. Os livros dessa coleção são reutilizáveis (2017, 2018 e 2019).

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretação e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações.

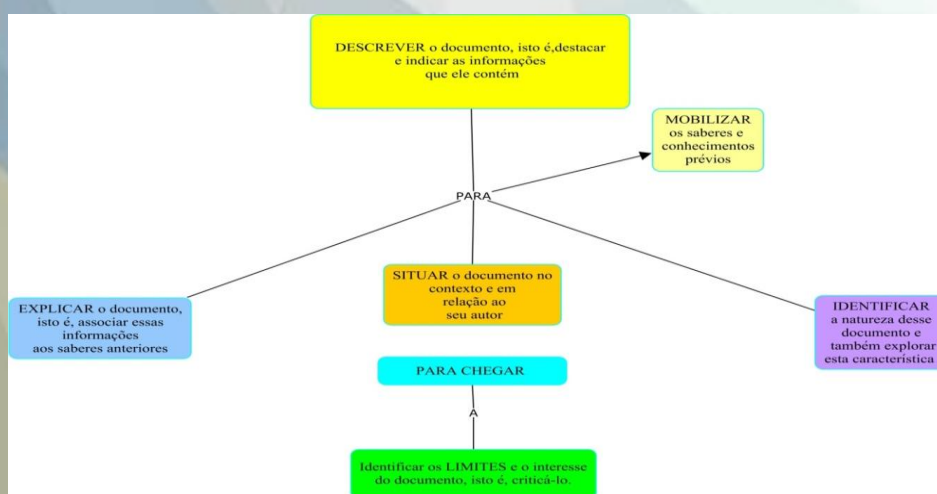
A pesquisa de análise documental, porquanto, desmistifica as influências que lhe são postas ou talvez classificadas, isto é, a apreensão de que o documento está repleto de verdades; entretanto, por existir volumes de documentos, cada um com suas especificidades e interpretações, as interpretações precisam estar coerentes com a problemática e o questionamento que medeiam a pesquisa. Foucault (2008) salienta que a história mudou de posição em relação ao documento desde sua elaboração e sua reconstrução. Cellard (2012, p. 305) acrescenta:

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das provocações de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. Deve-se desconfiar de uma análise que se baseia numa pesquisa pobre, na qual o pesquisador só considera alguns elementos de contexto e uma documentação limitada, visando formular explicações sociais.

53

Nesse sentido, antes de iniciarmos a análise de documentos, é necessário, de acordo com Bittencourt (2011), descrever, mobilizar, identificar, situar e explicar para poder chegar às limitações e sua relevância; no fim, elaborar alguns apontamentos críticos, para tentar alcançar possibilidade de respostas. Vejamos a sistematização de análise de documentos no Esquema.

Esquema – Analisando documentos



Fonte: Bittencourt (2011).

Apoiados em Bittencourt (2011), buscamos descrever, situar, explicar e criticar com o objetivo de compreender os avanços e os desafios no tratamento da temática indígena no livro do 6.º ano.

A História Cultural, por sua vez, traz o estudo e a preocupação com as representações individuais e coletivas, abordando o contexto social, econômico e cultural em que estão ancoradas, na relação entre verdade e ficção, real e não real. Isto é, desvendar e resgatar as ações, as mudanças e as diversas personificações construídas no passado. Como afirma Pesavento (2005, p. 118), “Uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”.

Além disso, a pesquisa alinha-se aos estudos de Foucault (2008), buscando compreender as questões que envolvem sujeitos diversos inseridos e, ao mesmo tempo, “invisibilizados” na sociedade. A ideia das relações de poder presente na sociedade é fundamental em nossa pesquisa, uma vez que o poder está submerso na relação cotidiana entre esses sujeitos, em uma troca contínua e imediata, que envolve diferentes formas de subjetividades e especificidades pela troca de signos que operam sobre o campo das possibilidades. Em outras palavras, é uma ação sobre ações (FOUCAULT, 2009).

O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO DO 6.º ANO

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história. (Sérgio Holanda, 1985, p. 174).

Ao ler essa reflexão de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982),³ percebemos que esse historiador, em meados do século XX, trouxe essa notável reflexão acerca da História brasileira, primordialmente sobre os elementos preponderantes na formação da sociedade brasileira. O ensino de História não envolve somente fatos ou eventos demarcados de uma história positivista (como era vivenciado no século XIX e início do século XX), mas sim os mais diversos sujeitos participantes dela em sua formação crítica, reflexiva, social e cultural. Como assinala Bittencourt (2015, p.187):

³ Historiador brasileiro, crítico literário, jornalista e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT).

A História do Brasil, diante de tal postura, é compreendida como parte menos substantiva e apenas complementar de um mundo capitalista maior e seu estudo visa, sobretudo, entender o papel que o país desempenha como nação emergente e os caminhos que tem percorrido nessa condição sob o impacto do denominado neoliberalismo.

Nesse sentido, imergir no campo do ensino de História e correlacionar com o currículo escolar é um dos desafios presentes na atualidade, pois requer maturidade e uma reflexão minuciosa, principalmente quando verificamos como esse ensino vem sendo discutido e destrinchado nos bancos escolares, uma vez que trazê-lo e repensá-lo no currículo escolar é recorrer às imensas transformações que ocorreram e ainda continuam ocorrendo de forma limitada. O ensino de História, até constituir-se como disciplina escolar,⁴ atravessou muitos obstáculos desde o século XIX.

Segundo Selva Fonseca (2003, p.243-244):

Nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando no Brasil um intenso debate sobre metodologias de ensino de história, iniciado nos últimos anos do século XX. Muitas de renovação das metodologias, de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em sala de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 80. Esse processo significou a revalorização da história e da geografia, como áreas específicas do conhecimento. [...] Hoje coexiste no Brasil uma diversidade de formas de ensinar e aprender história. É interessante observar que num contexto de globalização e homogeneização curricular consolidou-se, entre nós, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história desenvolvido nas redes públicas e privada. No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns trilhadas pelas histórias ensinadas.

Nesse sentido, o currículo do ensino de História vem passando por muitas transformações desde a menção e a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Esse currículo ganhou visibilidade buscando introduzir nas escolas novas concepções sobre a História, tendo em vista que o PCN de História trouxe uma concepção ampliada sobre as vertentes históricas que poderiam ser inseridas desde os anos iniciais e posteriormente se ramificou para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1997a).

⁴ É importante salientar que não nos aprofundaremos na discussão sobre o ensino de História no Brasil desde seu processo de inicialização e constituição no Colégio D. Pedro II, mas frisaremos a discussão em um contexto mais atual (século XXI). Existem inúmeros trabalhos que fazem esse estudo. Ver o trabalho *História & ensino de História* (FONSECA, T., 2006).

Em vista disso, salientamos que ainda há um caminho que precisa ser explorado e repensado. Existem indagações que necessitam ser revisitadas e pleiteadas no ensino brasileiro de História. A atual reformulação do currículo oficial que rege as disciplinas da educação básica, denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 (BRASIL, 2018), trouxe mais uma mudança no ensino de História Geral e principalmente sobre o ensino de História Indígena.

A construção desse documento foi em 2015, em um processo conflituoso permeado por relações sociopolíticas que trouxeram muitas influências, tendo por proposta “melhorar” a educação. Entretanto, esse documento curricular é um instrumento da política educacional que esconde múltiplos interesses. Corrêa e Morgado (2018) destacam que o processo de fabricação da BNCC contou com diferentes atores, dentre eles, professores de universidades, órgãos e entidades e a assessoria internacional; houve o financiamento para a construção desse documento por meio de palestras, viagens e consultorias internacionais. Contudo, as mudanças no cotidiano do ensino fundamental exigem várias políticas progressistas e de investimentos em que discentes e docentes tenham condições materiais e abertura política para fazerem inúmeras reflexões críticas ao que é dito, inclusive aos livros didáticos.

Dentre as conquistas sobre a inclusão desses povos nos documentos anteriores a este atual, constata-se que a presente proposta dialoga com a realidade curricular da educação brasileira, todavia apresentam lacunas e limitações que aparecem nos conteúdos de História do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018), por exemplo, a redução e a fragmentação sobre a temática indígena, corporificada na história europeizada. O modelo cronológico que permeou décadas passadas ainda acompanha os conteúdos relacionados nesse documento curricular nos anos iniciais, que se repete nos anos finais do ensino fundamental. Vejamos um breve trecho do documento de História Anos Finais (6.º e 9.º ano):

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à **mobilidade das populações** e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. A presença de diferentes **sujeitos** ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 415, grifos no original).

Vê-se que esse documento, apesar dos avanços, traz um recorte temporal e linear; esses dois elementos ainda estão presentes no ensino de História atualmente. Não podemos negar que esse documento menciona a relevância da inclusão do estudo da História sobre os povos indígenas, no entanto, vemos que, nas duas primeiras versões da BNCC (2015-2016) História, houve equívocos e fragmentações quanto ao conhecimento e o aprofundamento nos anos finais do ensino fundamental sobre a temática africana e indígena.

Consoante Brazão (2017, p.10)realça que,

Com base nas análises sobre as duas primeiras versões da BNCC, podemos ter uma conclusão parcial de que a primeira versão da BNCC apresentava uma ruptura com a História da tradição escolar, apresentando um novo modelo valorizando o negro e o indígena, causando inúmeras manifestações contrárias ao documento. Por conta destas críticas a segunda versão da BNCC apresentou um retorno a tradição, com influência da historiografia clássica que colocava o europeu como protagonista da História do Brasil, invisibilizando [sic!] o negro e o indígena.

Mesmo com as limitações nessas duas versões da BNCC (2015-2016) quanto aos conteúdos sobre a temática indígena, é relevante atentar na atual versão (2018) como vêm esses conteúdos de História. Abaixo veremos como aparece a temática em questão na BNCC atual. Observemos os conteúdos de História (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) sobre a questão indígena presente na BNCC 2018 (Figuras 1 a 4):

57

Figura 1 – Conteúdos de História Indígena do 6.º ano

HISTÓRIA – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	
	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e	

Fonte: Brasil (2018, p. 418).

Figura 2 – Conteúdos de História Indígena do 7.º ano

HISTÓRIA – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	
	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	
	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	
	Renascimentos artísticos e culturais	
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	As descobertas científicas e a expansão marítima	
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas	
	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	

Fonte: Brasil (2018, p. 420).

Figura 3 – Conteúdos de História Indígena do 8.º ano

HISTÓRIA – 8º ANO		
	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
conteúdo em discussão		
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão
Configurações do mundo no século XIX		Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
		Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais
		Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX
		O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia
		Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo
discussão no CNE. Texto em revisão.		O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas
		A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória
HISTÓRIA – 8º ANO (Continuação)		
	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
discussão no CNE. Texto em revisão.	O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado
		O Período Regencial e as contestações ao poder central
		O Brasil do Segundo Reinado: política e economia
		<ul style="list-style-type: none"> A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai
		O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império
		A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil
	Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
		Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

Fonte: Brasil (2018, p. 422-424).

Figura 4 – Conteúdos de História Indígena do 9.º ano

HISTÓRIA – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	
	Primeira República e suas características	
	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	
	O período varguista e suas contradições	
	A emergência da vida urbana e a segregação espacial	
	O trabalho e seu protagonismo político	
	A questão indígena durante a República (até 1964)	
	Anarquismo e protagonismo feminino	

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	
	Os anos 1960: revolução cultural?	
	A ditadura civil-militar e os processos de resistência	
	As questões indígena e negra e a ditadura	
	O processo de redemocratização	
	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)	
	A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	
	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	
	A questão da violência contra populações marginalizadas	
	O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	

Fonte: Brasil (2018, p. 426-428).

Como vimos nas figuras, os conteúdos programáticos em que aparecem a questão indígena apresentam-se resumidos e cronologicamente descontínuos; a história europeia prevalece dando mais ênfase aos outros conteúdos, ou seja, não criaram uma unidade específica retratando o ensino de História Indígena brasileiro.

Como afirma Moreno (2016, p.15):

Para entender a proposta de História e suas repercussões é preciso ir além, e perceber que o texto da BNCC dialoga com uma realidade curricular, estabelecida pela tradição, em um formato que adquiriu estabilidade no início dos anos 1990 e, mesmo com revisões curriculares estaduais ou nacionais, permanece hegemônico. Trata-se de um currículo organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como *história integrada* que se repete nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. (15, grifos nossos).

Certamente, o debate sobre a questão indígena teve um avanço sobremodo no ensino de História; isso principalmente aparece no PCN de História 1997 (Primeira parte – 1.^a a 4.^a série) sobre as comunidades indígenas e segue com a discussão por eixo temático (história local e do cotidiano), em que se levam em consideração as vivências, culturas e a realidade dos educandos e das educandas; após esse documento curricular, vem as Leis n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008) de forma mais explícita e obrigatória nos bancos escolares público e privado. Como afirmou Bittencourt (2011), a história do cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes ao cotidiano sem se limitar a constatar o “real” ou as motivações possíveis.

Destarte, é relevante atentarmos que a BNCC – ensino de História Indígena está sendo dirigida como um “guia” que orienta os professores, o que deve ser ensinado e o que os educandos e as educandas devem aprender, pautada no discurso da qualidade do ensino e na formação da consciência histórica desses sujeitos. Logo, a presença dos vários especialistas e professores de História que participaram da elaboração e aprovação desse documento, de certa forma, foi importante e contribuiu muito; todavia, nem todas as contribuições (críticas) foram consideradas, uma vez que teve de passar por várias reformulações até o texto final e ainda, como vimos nas figuras apresentadas, os conteúdos de História Indígena aparecem resumidos e delimitados.

Mergulhar no currículo oficial é um dos desafios que ainda necessitam ser mais aprofundados e discutidos pela relevância que assume averiguar as implicações, quer sejam positivas quer não, que influenciaram e continuam influenciando os bancos escolares, para

assim tentar romper com o estigma de uma visão que é propagada sobre esse currículo. De acordo com Bittencourt (2018, p.127):

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’ para uma ‘nova’ disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres.

Salientamos que o currículo oficial de História nos anos iniciais e finais do ensino fundamental teve um significativo avanço desde as questões culturais, sociais e políticas na construção da cidadania de educandos e educandas, professores e professoras. Selva Fonseca (2003) ressalta que é necessário compreender que a História tem um caráter formador, libertador e emancipador, não apenas a cronologia de datas comemorativas e decorar acontecimentos históricos; mas, sim, como um conjunto de complexos saberes em conhecimentos ensináveis e diversificados.

Podemos ver o início dessa mudança no PCN de História de 1997:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que incluiu os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionados ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (BRASIL, 1997b, p. 35).

Por meio desse documento, o currículo de História passa a desmembrar-se de um ensino generalizado e passa a trazer como preocupação a história local, e a identificar e

compreender os educandos e as educandas em sua vivência e experiências, igualmente trazer para a reflexão, docentes que medeiam saberes e experiências com esses sujeitos.

No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29).

Por sua vez, sobre as reformulações curriculares, Bittencourt (2011, p.102-103) assinala:

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores no processo democrático.

Nesse sentido, o currículo de História dos anos iniciais e finais vem com novas perspectivas sobre a formação histórica dos estudantes; novos métodos e novos temas são adotados pelos pesquisadores e chegam de alguma forma a algumas salas de aula. Outro fator relevante foram as propostas criadas para esse currículo no ensino fundamental, que também esteve acompanhado por mudanças e deu continuidade à proposta dos estudos históricos dos anos iniciais que, de fato, vem concretizando-se até os dias de hoje. Bittencourt (2017, p.16) ainda destaca:

Ao se constatarem as diferenças de conteúdos e de forma na apresentação das propostas, acreditamos que elas demonstram e evidenciam perplexidades e indefinições e mesmo algumas certezas da História enquanto disciplina escolar. Nesse sentido elas representam momentos necessários no processo de mudanças substantivas e irreversíveis pelas quais a história da disciplina tem passado.

Com as propostas curriculares atuais a partir dos PCN para o ensino de História no ensino fundamental, é visível que, por meio de discussões e debates, esse currículo passa a ter no século XXI novas concepções acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino, ou seja,

os estudantes passam a ser sujeitos da produção do conhecimento histórico, desatando o conhecimento bancário, como afirmou Freire (1981) em sua obra *Pedagogia do oprimido*.⁵

No tocante ao livro didático de História analisado, do 6.º ano do ensino fundamental, foi possível observar que ele não apresenta em seu sumário uma unidade e/ou capítulo que apresente a questão indígena. Dos 15 capítulos das quatro unidades do livro, apenas duas imagens dos indígenas foram encontradas. Vejamos na próxima seção a análise das imagens referentes ao livro do 6.º ano.

ANÁLISE DAS IMAGENS DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 6.º ANO

A imagem analisada (Figura 5) faz parte do segundo capítulo do livro didático, correspondente à segunda unidade do material. Nesse capítulo, os autores trazem como título “História: reflexão e ação”, abrangendo como discussão os conteúdos:

- Sentidos da história (história – conhecimento, história vivida, história – ficção, relacionando os sentidos)
- Fazer e estudar história (história e historiadores)
- Paineis: fontes históricas (interpretação das fontes históricas)
- Oficina de História.

A imagem que analisamos aparece como discussão no tópico “sentidos da história”, em que os autores abordam a questão da história em seus diversos sentidos no que diz respeito à diversidade de interpretações que ela proporciona ao saber e à informação – por narração, relato e/ou interpretação –, tornando-se uma área do conhecimento de diálogo do presente com o passado.

⁵ É um dos livros mais conhecidos e difundidos pelo mundo; propõe uma pedagogia como uma nova forma de ensinar e conscientizar para a liberdade e o relacionamento entre professor, educando e sociedade, pautado na dialogicidade.

Atentemos para a Figura 5.

Figura 5 – Estudantes indígenas Guarani-Kaywová



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 22, 6.º ano).

A imagem e a legenda que vemos na Figura 5 nos leva a refletir sobre a relevância das conquistas dos povos indígenas na educação, também a inclusão da educação indígena no currículo escolar. Isso nos faz recordar as conquistas desses povos mediante as muitas resistências para hoje poder transparecer no material didático de História; a imagem e a legenda trazem elementos significativos sobre os avanços das discussões no currículo de História, antes *invisibilizado* ou talvez nem pensado sobre as lutas e resistências desses povos, mas com as políticas afirmativas passam a ter novos olhares e a desmistificar sua realidade.

Como podemos observar, de acordo com a legenda da imagem, é uma comunidade indígena denominada Guarani-Kaywová;⁶ é uma imagem carregada de elementos riquíssimos para ser explorada por professores e estudantes, considerando que isso se constitui em uma discussão de profunda relevância para estudantes indígenas e, principalmente, não indígenas que ainda desconhecem as comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. tendo em vista que essa imagem favorece muitas problematizações a serem provocadas e pensadas como os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos referentes à aprendizagem histórica desses sujeitos.

⁶ Para conhecer um pouco sobre esses povos, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=n7tJWKCqS68>.

No entanto, é preciso destacar que não há o acréscimo de informações, a identificação da imagem é acompanhada por informações básicas, como ano da produção, o local; enfim, não houve uma discussão sobre a comunidade apresentada, uma vez que, por ser uma das etnias brasileiras que ainda enfrentam o descompasso da invasão de terras por fazendeiros, posseiros e estar assentada nos conflitos, poderiam ter abordado a educação escolar, as condições e a formação dos professores, os conteúdos estudados nas aulas de História, isto é, para além dessa imagem. Verificamos também que só há uma única imagem para mostrar a educação indígena. O livro não procura apresentar aos leitores os diversos povos indígenas estudando em escolas diferentes. Haveria outras possibilidades?

A segunda e última imagem do livro didático do 6.º ano (Figura 6) também aparece no mesmo capítulo que a imagem anterior analisada (2.º capítulo). A discussão do conteúdo da imagem traz a relevância do uso de registros por meio dos cineastas indígenas em algumas comunidades espalhadas pelo Brasil. Os autores trazem a importância de um projeto que já existe desde 1987 nessas comunidades. É uma forma de estímulo para que os povos indígenas registrem as próprias histórias tradicionais, os relatos e as práticas nas aldeias.

A Figura 6 representa um homem indígena da etnia Yawalapiti,⁷ que está manuseando uma câmera fotográfica e registra o espaço da sua comunidade. Nessa figura é possível observar o avanço positivo da historiografia brasileira, acontecimentos que a cada época vêm ganhando destaque nas páginas dos materiais didáticos de História, e muito mais quando o assunto é o contato com as tecnologias; quer dizer, o índio estereotipado da era colonial é desmistificado por meio dessa imagem que traz novas concepções acerca desse sujeito que fora tão massacrado pelas mais cruéis formas de violência. Hoje, ao ver essa imagem, percebemos quanto os povos indígenas vêm reconquistando seu espaço na sociedade.

⁷ Um pouco da história desses povos, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=HqN1M7MD5KM>.

Figura 6 – Homem do povo Yawalapiti



Fonte: Cotrim e Rodrigues (2015, p. 30, 6.º ano).

Luciano (2006, p.36) destaca:

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras.

No texto da legenda da Figura 6, vemos mencionado o pensador brasileiro Darcy Ribeiro,⁸ que trouxe muitas contribuições para os povos indígenas. Nesse sentido, há todo um

⁸ Antropólogo, escritor e político brasileiro que lutou pelos indígenas, fundou o Museu do Índio, dirigindo-o até 1947, colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu e escreveu uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena.

contexto riquíssimo para ser trabalhado e explorado com os estudantes, seja nos aspectos culturais, históricos, seja de subjetividades. Como afirma Luciano (2006, p.90) “O acesso às tecnologias por parte dos povos indígenas deve contribuir para o fortalecimento de suas culturas e tradições e melhorar as condições de vida, sem que percam as suas identidades e os modos próprios de ser e de viver”.

Entretanto, nessa Figura 6, verificamos que há um silenciamento em relação à identidade do jovem que aparece na imagem. Ele aparece apenas como um Homem do povo Yawalapiti, mas sem nome. É importante destacar que, mesmo o material didático trazendo a figura desse jovem em contato com a tecnologia e mostrando que são autônomos e reflexivos na sociedade brasileira, existe ainda uma generalização; em outras palavras, a legenda da figura não retrata como o projeto mencionado chegou a essa comunidade, a relevância desse projeto para os povos indígenas do Parque do Xingu e as outras etnias que fazem parte do projeto. Todavia, aparece somente a descrição do que o indígena está fazendo, não mostra, de fato, as comunidades indígenas que participam desse projeto; vemos uma supressão de informação.

Nesse sentido, ficou patente certa desvalorização da temática indígena, uma vez que no livro didático do 6.º ano, com 15 capítulos, só aparecem duas imagens dos povos indígenas; na maior parte do conteúdo desse livro de História, predomina a história ocidental da Europa. Claro que cada país tem uma relevante contribuição para o conhecimento de sua história, todavia, foram suprimidos elementos fundamentais para a formação dos estudantes e professores sobre a raiz do povo brasileiro, os povos indígenas.

De posse dessas reflexões, o docente precisa investir em materiais como vídeos, textos diversos, músicas que mostrem a diversidade dos povos indígenas e possam levar os discentes a analisar a temática indígena com diferentes olhares.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido buscou mostrar, por meio da análise das imagens dos povos indígenas no livro didático de História do 6.º ano do ensino fundamental, como são apresentadas e trabalhadas nesse material. O livro didático é uma ferramenta largamente utilizada na educação brasileira e tem um papel relevante na qualidade do ensino do país. De maneira geral, houve um avanço no que diz respeito à forma como os povos indígenas vêm sendo representados iconograficamente no presente material. Contudo, no que se refere aos

aspectos da representatividade e diversidade de imagens das etnias espalhadas pelo Brasil, ainda há escassez, uma vez que o número de imagens presente no material analisado foi muito limitado diante do esperado, pois sabemos que as políticas afirmativas no currículo de História vieram propiciar a abrangência de discussão e desvelamento nos termos de conteúdos que vêm presentes nesses materiais.

De fato, observamos que, em alguns aspectos, os povos indígenas vêm lentamente retomando seu espaço que fora suprimido pelos europeus, entretanto, os povos originários ainda continuam sendo perseguidos, massacrados e destituídos de suas terras e até mesmo da sua identidade. A primeira legislação que trouxe as garantias e o reconhecimento por seus direitos foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988/2016), explicitando isso no título VIII (Da Ordem Social), dividido em oito capítulos, sendo um deles o “Dos Índios” nos artigos 231 e 232.

Assim, no decorrer da análise das duas únicas imagens que vieram presentes no livro didático do 6.º ano, constatamos que ainda existe o velamento da figura do índio, também um retrocesso quanto às discussões presentes nesses materiais, no que se refere às imagens. Por outro lado, vimos que o número de imagens foi bastante reduzido e seu potencial pouco explorado. Nas duas imagens que apresentam, revelam questões problematizadoras e importantes para discussão e reflexão, mas apresentando breves legendas. Isso foi constatado de início no sumário, que não teve sequer um capítulo ou unidade tratando sobre a questão indígena.

Dessas considerações, fica clara a necessidade de avançar esses debates na formação dos docentes, investindo tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, projetos curriculares, reelaboração na produção de materiais didáticos, para assim ter outra compreensão sobre os direitos e as garantias para os povos indígenas (BARBALHO, 2011). Essa seria uma forma mais sólida de preencher as possíveis lacunas presentes nos livros didáticos sobre os povos indígenas brasileiros, seus desafios, sua diversidade cultural e sua situação social, econômica e educacional na contemporaneidade e, em particular, com aprofundamento do tema pós-golpe de 2016.

REFERÊNCIAS

BARBALHO, José Ivanilson Silva. Breve esboço sobre o lugar da escola para os povos indígenas no Brasil. In: ALMEIDA, Luís Sávio de *et al.* (org.). **Índios de Alagoas: memória, educação, sociedade**. Maceió: Edufal, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 360-375.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 185-204.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0127.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 12 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 11 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** [2017]: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (COLBEDUCA), 4., 2018, Braga. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 5 mar. 2019.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **História**: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Campo Teórico). Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomveyne/arquivos/FOUCAULT.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. 16 dez. 2009. Disponível em: michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf. Acesso em: 7 jan. 2018. Tradução parcial de Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: FREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul; FOUCAULT, Michel. *Un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1984, p. 297-321.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 95-126.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Introdução às memórias de Thomas Davatz. *In*: DIAS, Maria Odila Leite da Silva (org.). **Sérgio Buarque de Holanda**. São Paulo: Ática, 1985. p. 173-174. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 51).

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158/19188>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recebido em:

Aceito em:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PERIÓDICOS CAPES.

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).

EMAIL: marleidecunha01@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3560-8521>

ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e do Departamento de Educação (DED/UFS).

EMAIL: aferrete21@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9637-6616>

RESUMO

Neste estudo, partimos da ideia de que o professor precisa de atualizações teóricas e práticas para exercer sua profissão e atender às exigências próprias do mundo do conhecimento, que é dinâmico e requer mecanismos que caracterizem as ações docentes com perspectivas de despertar, em todos os alunos, o desejo pela aprendizagem. O objetivo é analisar produções científicas sobre formação continuada de docentes da educação inclusiva. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, realizada no site da CAPES, nos periódicos com marco temporal de 2010 a 2020, ou seja, nos últimos dez anos. Buscaram-se textos que tivessem como pressuposto a formação continuada de docentes na perspectiva da educação inclusiva. Na análise dos dados, após a seleção e leitura de 16 resumos de artigos escolhidos a partir dos critérios citados, foi necessário separá-los pelo campo de pesquisa. Assim, houve pesquisas desenvolvidas em escolas por meio da aplicação de questionário e as que ocorreram através de entrevista; as que foram efetivadas em grupo de estudo e as concretizadas por meio de cursos de formação continuada. Nos resultados, detectamos que a formação continuada é reconhecida como fundamental para que haja uma prática pedagógica inclusiva compatível com os níveis de exigência e realidades da escola, bem como se evidenciou a necessidade de articulação entre universidade e escola no intuito de promover cursos de atualização para professores que atuam em sala de aula com alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação Continuada. Professor.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS WHO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN CAPES JOURNALS.

ABSTRACT

In this study, we assume that teachers need theoretical and practical updates to perform their profession and meet the requirements of the knowledge world, which is dynamic and demands mechanisms that characterize teaching actions with prospects for awakening, in all students, the desire for learning. The objective is to analyse scientific productions about continuing education for teachers who work in inclusive education. This is a qualitative bibliographic research, carried out on the CAPES website, in articles which cover the time frame from 2010 to 2020, that is, in the last ten years. We sought texts that had the continuing education of teachers as a premise under the perspective of inclusive education. In the data analysis, after selection and reading of 16 abstracts chosen based on the cited criteria, it was necessary to separate them by the research field. Thus, there were researches developed in

schools through the application of a questionnaire and those that occurred through interviews; some were carried out in a study group and some implemented through continuing education courses. In the results, we found that continuing education is recognized as fundamental for there to be an inclusive pedagogical practice compatible with the levels of schools demands and realities, as well as the need for articulation between university and school in order to promote training courses to professionals who teach students with disabilities in the classrooms.

Keywords: Inclusive education. Continuing Education. Teacher.

LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LAS REVISTAS DE LA CAPES.

RESUMEN

En este estudio presuponemos que el docente necesita actualizaciones teóricas y prácticas para ejercer su profesión y cumplir con las exigencias del mundo del conocimiento, el cual es dinámico y requiere de mecanismos que caractericen las acciones docentes con perspectivas de despertar, en todos los alumnos, el deseo de aprender. El objetivo es analizar las producciones científicas que abordan la formación continuada de docentes de la educación inclusiva. Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa, realizada en el sitio web de CAPES, en publicaciones periódicas con el marco temporal de 2010 a 2020, es decir, en los últimos diez años. Buscamos textos que tuvieran como premisa la formación continuada del profesorado bajo la perspectiva de la educación inclusiva. En el análisis de los datos, luego de la selección y lectura de 16 resúmenes de artículos elegidos en base a los criterios citados, fue necesario separarlos por campo de investigación. Así, se desarrollaron investigaciones en escuelas mediante la aplicación de cuestionario y a través de entrevistas; hubo las que se realizaron en grupo de estudio y las implementadas a través de cursos de formación continuada. En los resultados, encontramos que la formación continuada es reconocida como fundamental para que exista una práctica pedagógica inclusiva compatible con los niveles de exigencia y realidades de la escuela, así como quedó clara la necesidad de articulación entre universidad y escuela para impulsar cursos de actualización para profesores que trabajan en sus aulas con estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación continuada. Profesor.

INTRODUÇÃO

O Brasil conta com um grande número de leis que buscam assegurar a educação inclusiva para pessoas com deficiência. No entanto, quando se trata de incluir os alunos na escola, é importante refletirmos sobre a formação continuada do professor para que de fato haja condições de se ter a educação que contemple as necessidades dos alunos por meio dos recursos pedagógicos e também sobre a necessidade de atualização por parte do professor.

Assim, este estudo consiste em um levantamento de artigos publicados em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tratam da

formação continuada de professores e da educação inclusiva. Foi estabelecido um recorte cronológico que abrange o período de dez anos, indo de 2010 a 2020, a fim de contemplar a última década em que houve maior impacto de evolução das tecnologias na sociedade.

Pesquisando no site da CAPES, nos periódicos, por assunto, localizamos em setembro de 2020, 130 textos na pesquisa por Formação Continuada em Educação Inclusiva. A partir de então, procuramos os artigos, analisando através dos títulos, palavras-chave e resumo a existência de trabalhos relacionados a temática mencionada, especificamente ligados a formação continuada de professores em educação inclusiva, sem envolver uma matéria específica ou uma única área de deficiência. A busca foi por artigos que tratavam da formação continuada em educação inclusiva de pessoas com deficiência⁹

Ao fazermos as leituras dos resumos foram selecionados 16 textos nos quais buscamos conhecer as discussões e resultados das pesquisas acerca da formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, cujos resultados serão expostos nas seções seguintes. Para tanto, o texto será apresentado da seguinte forma: no primeiro tópico abordaremos sobre a escola, a educação inclusiva e a formação docente; no segundo tópico discorreremos quanto as perspectivas da formação continuada de professores; no terceiro tópico trazemos um diálogo sobre a formação continuada na área da educação inclusiva a partir de produções científicas em periódicos da CAPES e, em seguida, as considerações finais e referências.

A ESCOLA, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A escola tem papel fundamental na vida dos indivíduos. Sua função é ampla ao proporcionar o ensino, a interatividade, o desenvolvimento intelectual, cultural, social, entre tantos outros, para as pessoas que necessitam de formação. Além disso, no âmbito educacional, existe a preocupação constante com a formação continuada dos professores. Neste sentido Perreoud (2002), afirma que:

[...] a formação contínua visava – sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos

⁹ Este artigo é parte de pesquisa de Doutorado intitulada As tecnologias assistivas na alfabetização da criança com deficiência visual: o caso da Coordenadoria de Apoio Educacional a Pessoas com Deficiência, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Dentre as categorias analisadas no estudo da tese está a prática docente e a formação continuada em educação inclusiva, o que instigou a necessidade de saber sobre as publicações nessa área de conhecimento nos últimos tempos.

programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação. (PERRENOUD, 2002, p. 21)

Assim, sendo a escola a instituição responsável pela educação formal tem uma missão a cumprir, por isso faz-se necessário a atualização do professor. E a sociedade pode contribuir para que tenhamos na educação um pilar para formarmos cidadãos conscientes e preparados para colaborar no crescimento desse grupo regido sob as mesmas leis. Essa contribuição é dada à medida que se insere na escola os indivíduos que vivem em sociedade, para que se beneficiem da aprendizagem e do ensino oferecido.

Desde o momento em que nascemos, ingressamos em um processo educacional pessoal, e vamos crescendo e adquirindo comportamentos e hábitos. “Kant já escrevia, no fim do século XVIII: o homem é a única criatura que precisa ser educada”, conforme Charlot (2000, p. 51). A educação adquirida e vivenciada fora da escola, é experiência própria de cada um, que pode ser boa ou ruim. No entanto, é na escola que passamos a ter o real entendimento do conhecimento formal e do alargamento das possibilidades de aprendizagem e ampliação da visão de mundo. O ato de aprender é muito vasto e não há conhecimento limitado, mas é importante que o aluno tenha consciência disso. O conhecimento construído por meio do ensino na escola é a base para um essencial comprometimento com o desenvolvimento da humanidade e participação ativa na construção da cidadania.

76

O ideal é que haja o entendimento, por parte do aluno, de que ele está sendo preparado para transformar o meio em que vive e ser um colaborador, uma pessoa que assumirá responsabilidades e adquirirá, por meio da aprendizagem, habilidades ímpares – razão pela qual é importante que não se limite ao ensino daquele momento, pois a aprendizagem é um processo contínuo e transformador.

Como se observa, a escola tem inúmeras funções na vida do ser humano. Podemos retomar o valor social, o cultural, o de promover a formação do cidadão e o de ser responsável pela educação formal. Dentro desses aspectos, é possível afirmar que os alunos podem cursar os anos sequenciais do ensino fundamental e médio, e ainda não estarem totalmente preparados para enfrentarem as próximas etapas da vida, seja de estudo superior ou técnico ou até mesmo o mercado de trabalho. Isso vale também para os alunos com deficiência.

A família precisa caminhar em consonância com a escola para obter um resultado satisfatório de aprendizagem de seus alunos, considerando que o sistema educacional brasileiro é alvo de muitas críticas ao que se refere às escolas públicas, principalmente quando o assunto é ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, apontamos que “há alunos que rejeitam propostas descontextualizadas de trabalho escolar sem sentido nem atrativos intelectuais: eles protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia, não atende a suas motivações e seus interesses pessoais” (MANTOAN, 2006, p. 51). Os alunos, principalmente das escolas públicas, precisam atentar para o direito que têm de questionar e exigir uma educação de qualidade, na qual o conhecimento seja adquirido com a participação ativa, por meio do pensamento crítico à realidade do país.

Ter consciência dos momentos históricos que seu país vivenciou e vivencia é direito do aluno, visto que ele é convidado, por meio da sua formação, a ser um cidadão partícipe da construção do progresso desta nação. Nesse sentido, a educação no Brasil foi e é marcada por períodos de luta e anseios de eficiência, pois, se o país investisse mais na educação do seu povo, estaria promovendo seu próprio desenvolvimento. O professor torna-se um pesquisador e investigador da sua própria capacitação quando busca inovações e leituras que promovam sua formação continuada e também quando acompanha as necessidades e o percurso em tempo real da educação no contexto em que está inserido.

Nesse âmbito, para incluir alunos com deficiência na escola, é necessário observar a qualificação docente e os recursos pedagógicos disponíveis, entre outros aspectos. Não basta que o aluno esteja matriculado em uma turma de ensino regular, faz-se necessário o apoio pedagógico e docente para que sua inclusão se efetive; ou seja, incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades. Logo, quando tratamos de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, temos dois focos a serem analisados. O primeiro é a formação inicial e, em seguida, a formação continuada do profissional que já está na sala de aula e exerce o principal papel de fazer a inclusão acontecer. E a escola precisa encontrar caminhos que possibilitem a inclusão escolar. Nesse ponto de vista destacamos que,

[...] é necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las. (SOUZA, 2013, p. 162)

Diante disso, as universidades precisam formar docentes com visão ampliada de que encontrarão em suas futuras salas de aula pessoas com diferentes limitações, tanto quanto,

alertarem para a realidade da diferença que se faz presente na sala de aula. Atualmente, as mudanças vêm acontecendo de forma gradativa, com a colaboração de profissionais que buscam não só contribuir com as necessárias mudanças nos currículos das licenciaturas, mas também com pesquisa e acompanhamento das modificações para alcançar uma educação pautada nas necessidades dos tempos atuais. Conforme afirma Mantoan (2006, p. 33) “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

Por sua vez, a inclusão das pessoas com deficiência precisa de fundamentos teóricos, como também de dados concretos que incentivem e guiem os educadores. Um sistema de educação inclusivo requer observação das necessidades gerais dos alunos e isso exige da escola a sensibilidade de trabalhar com as singularidades. A proposta da educação inclusiva visa à educação de todos os alunos juntos, preparando-os para a vida na comunidade já a partir da escola. Com isso, quando se têm alunos com diferentes níveis de deficiência em ambientes inclusivos, todos podem aprender muito mais. Também é dada a oportunidade aos demais alunos de aprenderem a vivenciar a sensibilidade, o respeito, a compreensão e conviver com as diferenças. Visando isso, “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (CUNHA, 2012, p. 153).

Desse modo o fato de os alunos com deficiência estarem no ensino regular é um desafio, mas os benefícios de convivência são muitos, principalmente porque esses estudantes experimentarão as diferentes realidades da comunidade escolar. Para tanto os professores precisam preparar-se e adquirir novas habilidades, e ter a certeza de que trabalharão em equipe. O diálogo, a consulta uns aos outros e a disposição de se juntar aos colegas professores proporcionarão um ambiente que promove a cooperação e a necessidade de se atualizarem. Atualmente podemos afirmar que muitas escolas ainda convivem com um processo excludente, o que nos possibilita pensar que estamos rodeados de pessoas com pensamentos preconceituosos. Estamos no século XXI e precisam ser banidos os erros de segregação cometidos nos séculos passados quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à margem do convívio social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência.

É importante também refletir que a inclusão de alunos com deficiência em escolas do ensino regular deve-se ao fato de que eles precisam ser parte do todo desta escola, e é nisso que consiste a mudança. Nas escolas especiais, os alunos com deficiência conviviam apenas com pessoas que tinham, no mínimo, as mesmas limitações que eles. Vivemos, todavia, em um mundo no qual a diferença precisa ser entendida como um processo natural. Logo, defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças. Nesse ponto de vista,

[...] a aprendizagem ocorre da mesma forma com os denominados deficientes e os ditos normais. Os canais para sua efetivação é que precisavam ser analisados, e a forma de ensinar precisava ser redimensionada, o que ajuda a desmistificar o ensino para a pessoa com deficiência e aponta para a importância da preparação do educador. (SOUZA, 2012, p. 23)

Sem dúvida, compreendemos que ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novas formas de ensinar visando a aprendizagem de todos. Isso consiste em uma renovação da escola.

A transformação das práticas dos professores dar-se-á mediante os interesses da escola em fazer a educação inclusiva acontecer. Esse novo momento requer o auxílio das famílias e da comunidade. O ambiente inclusivo tem como marco o querer ajudar as pessoas que sozinhas não conseguem superar seus limites. O respeito às diferenças se dá com esforço contínuo de atingir objetivos e metas na vida do outro. Com isso,

[...] se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos. (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 404)

Nessa direção, todos temos nossas deficiências, e construir amizades possibilita a troca de experiências e a riqueza de oportunidades de relacionamentos seguros. Assim, é muito importante ter o apoio da equipe diretiva da escola na implementação das mudanças, pois o fracasso escolar pode acontecer por falta de comunicação e auxílio necessário. A escola bem-sucedida defende o diagnóstico e a resolução dos problemas, e o sucesso aponta para a justiça social.

Ainda, retomando o pensamento de Stainback & Stainback (1996, p. 315) “todos os alunos aprendem mais eficientemente quando sua educação é individualizada e quando têm oportunidades para participar de um grupo heterogêneo”. Contudo, não basta alguns professores se conscientizarem dessa ideia; é importante impregnar todos os professores desta vertente, principalmente aceitando a ideia de que as atividades não precisam ser adaptadas, pois o importante é proporcionar formas diferenciadas de que o mesmo conteúdo seja trabalhado com todos em sala de aula, respeitando a verdade de que os alunos não precisam obter os mesmos resultados, como se tivéssemos salas homogêneas.

A preocupação é centrar na aprendizagem dos alunos. Por isso, é necessário uma boa preparação, principalmente porque os alunos precisam sentir confiança em si mesmos e nos seus professores, que, mais que um guia, muitas vezes passam a ser verdadeiros amigos no contexto da educação inclusiva.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Formam-se educadores para uma escola que não é estática, visto que o público se renova, os conhecimentos passam a ter novas perspectivas e isso fortalece a necessidade da formação continuada.

Há professores que após a formação inicial não permanece atualizando-se, considerando que muitos buscam apenas a estabilização no emprego por meio do concurso público. Porém, essa escola na qual esse profissional irá atuar está propensa a mudanças, avanços, atualizações, etc, em decorrência dos próprios educandos estarem em um mundo que a cada novo dia vai ganhando novas abordagens em vários campos do saber.

Com isso, põe-se em evidência a competência do professor que precisa atender as novas exigências do contexto no qual a educação se insere. Nesse sentido, as pesquisas na área de educação, e especificamente no eixo da Formação de Educadores, apontam para uma escola que acolhe os novos paradigmas, inclusive por meio das legislações vigentes, mas é necessária a constante atualização do professor já que a mediação do conhecimento acontece diretamente por meio da interação desse docente com seus alunos.

Contudo “quando ela não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 163). Essa é uma realidade que ocorre, principalmente em escolas públicas, possivelmente quando o corpo docente não encontra

vantagens financeiras e de melhores condições de trabalho, pelo simples fato de adquirirem alguns cursos de aperfeiçoamento.

As políticas educacionais quando, para a melhoria da qualidade da educação, não incluem a valorização do professor, possivelmente gerarão várias contradições, uma vez que o discurso teórico não condiz com a realidade encontrada na prática desse professor, em escolas repletas de diversidades e poucas opções de resoluções dos problemas nelas encontrados,

[...] considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32).

Nesse olhar, o professor também precisa zelar pelo ensino em sala de aula, muito embora o rendimento dos alunos não dependa só do esforço desse profissional. Mediante os desafios próprios do ambiente escolar que acolhe a diversidade, são inúmeras as situações que surgem no decorrer do período letivo e que exigem resoluções práticas em sala de aula. Logo, o professor aprende a conviver com as possibilidades de conflitos na escola que, muitas vezes, interferem na condução daquele momento de ensino e aprendizagem.

Por isso, quanto mais capacitado e preparado estiver esse professor, melhor será os encaminhamentos dados na resolução dos problemas que surgirem. A prioridade é que seja conservado um ambiente favorável para o desenvolvimento dos alunos, mediante ações que promovam o envolvimento dos educandos nas próprias formações. Desse modo,

[...] constrói-se, então, uma nova racionalidade sobre a formação de professores, pressupondo o docente como sujeito de conhecimentos (alguém que produz saberes), baseando-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre, também, da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas (BRITO, 2006, p. 49).

Nesse ponto de vista, na intencionalidade da prática pedagógica do professor deve ser posta em evidência o papel do profissional que zela pelo desenvolvimento dos alunos. Nessa lógica é possível perceber que o professor tem a possibilidade de despertar no aluno o desejo de aprender e o gosto pela busca do conhecimento.

Com isso, vale ressaltar a comunicação entre professor/aluno, pois o primeiro aspecto a se observar na relação professor/aluno é como essa comunicação acontece. Ao despertar o desejo de aprender do estudante, o professor auxilia na associação do conhecimento que o

aluno já possui, àquele que o professor precisa que esse indivíduo aprenda. Isso é um desafio, mas ao trabalhar nessa perspectiva, o docente estará estimulando a aprendizagem desse aluno e apostando na realidade de que a capacidade de desenvolvimento do ser humano é infinita.

Nisso, a escola e o docente estarão trabalhando na perspectiva de que a prioridade primeira é a aprendizagem dos alunos. Nesse âmbito “ao defender uma escola centrada na aprendizagem, defendo uma escola menos “transbordante”, mais direcionada e que permita o espaço público da educação respirar” (NÓVOA, 2007, p. 8). Sem dúvida, uma escola centrada na aprendizagem é aquela que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos.

Nesse sentido, passemos a refletir no quanto o professor precisa acreditar nele mesmo e no quanto o seu trabalho e desempenho podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos. A profissão de professor é por si só de grande desafio, pois quanto mais se conseguir despertar o desejo de aprendizado, maior será a possibilidade de esse profissional aprimorar sua prática e ir adquirindo experiências na profissão.

Por isso, é importante que o professor esteja aberto e disposto a passar pelo processo de formação continuada. “Claro, é preciso atingir um certo nível de especialização para pretender formar outrem” (PERRENOUD, 2000, p. 168). Nesse contexto, os professores que atingiram um nível de excelência, por meio da teoria e experiências na prática, estarão atuando na formação continuada e, assim, irão proporcionando a continuidade na formação dos professores que desempenharão o ofício da profissão na busca do desenvolvimento dos alunos.

A formação do professor considera o domínio dos conteúdos, mas também o estímulo a conhecer o contexto de vida dos alunos e tornar o ensino o mais próximo possível da realidade do estudante. Nesse sentido, enfatizamos que no processo de formação o objetivo é tornar o indivíduo desenvolvido e, para isso, exige-se organização e disciplina. Pensar no aprender a aprender sempre, pois a verdade na ciência não é absoluta e o aprendizado torna-se contínuo. Diante disso, o conhecimento construído hoje, futuramente será alvo de novas discussões e investigações que poderão apontar novas estratégias e novos caminhos a serem seguidos, superando o saber partilhado e trazendo inovações e novas possibilidades nas diversas áreas de estudos.

É nesse contexto que o professor tem a capacidade de entender o que está desenvolvendo. Sai da zona de conforto com o conhecimento que já era conhecido, e adentra em um novo universo de busca de novas estratégias de aprendizagem com maneiras diferentes

de explorar as potencialidades do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Tudo isso leva a inovação e a um processo com possibilidades de novos resultados a partir do uso da criatividade.

A formação continuada proporciona o desejo de novas práticas a partir do momento que desperta no professor da sala de aula, o desejo pelo caminho que pode lhe trazer melhores resultados, ou seja, não escolher o caminho mais fácil. Diante disso,

[...] o professor-formador, em tese, deveria estar à frente de seus colegas, dominando há algum tempo o que eles acabaram de descobrir. Seu papel seria levar-lhes novos elementos, dos quais os outros professores deveriam se apropriar e os quais deveriam transpor para sua sala de aula (PERRENOUD, 2002, p. 21).

Por isso, retomemos a questão daqueles professores que “fogem” da formação continuada. No caso de haver resistência por parte do professor para permanecer recebendo formação, entrará em ação a dialogicidade na qual a interação comunicativa poderá acontecer, tudo numa perspectiva da busca pelo profissional qualificado que estará melhor preparado para lidar com os desafios e com novas situações de aprendizagem, atualizando-se profissionalmente e, conseqüentemente, buscando desenvolver os seus alunos. Mas, enfatizamos que cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, geralmente, quando acontecem são quase sempre os professores especialistas que são convidados, além disso, os conteúdos se limitam a área da deficiência, ou seja, no caso deste estudo, refletimos que também seria necessário haver a formação, visando a atualização com relação aos progressos dos estudos na área da alfabetização que envolva a linguística, para o professor do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo.

Nessa perspectiva Gatti (2012), enumera alguns fatores que nos leva a refletir sobre o envolvimento da universidade e da escola.

Desvinculação das universidades brasileiras dos níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de maior procura por parte dos órgãos governamentais em relação à universidade; caráter teórico das pesquisas; inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de comunicação dos resultados; as dificuldades dos administradores de ensino em fazer a passagem da teoria à prática; rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (GATTI, 2012, p. 37).

Diante disso, atestamos a indispensabilidade da formação do professor por meio da formação continuada na perspectiva da educação especial e inclusiva, mas também, de expor a necessidade de criação de meios para que essa formação aconteça de modo que o professor tenha o aparato teórico que o atualize, pois é preciso qualificar o ensino para que se tenha a aprendizagem esperada.

Nesse contexto explicitamos a ideia de Arroyo (2007, p. 53) “não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser.” Por isso, reforço a significativa contribuição que a escola pode proporcionar à vida de seus alunos no sentido de desenvolvê-los tanto quanto dos alunos ditos normais.

Logo, torna-se fundamental a formação do professor para que a escola atenda as necessidades educacionais dos alunos e a instituição possa cumprir o seu papel social perante a sociedade da qual faz parte.

A formação do professor, considerada neste texto como fator importante que contribui para o desenvolvimento do aluno, coopera para que a escola tenha uma educação de qualidade, possibilite aos alunos ensino e aprendizagem compatível com o nível de exigência do mundo do conhecimento que requer atualizações e avanços.

Quando refletimos sobre a formação continuada do professor colocamos em evidência o papel fundamental que esse profissional tem na vida escolar do aluno, considerando que é por meio do docente que os conteúdos formais podem ser explorados na escola e cabem a ele metodologias e técnicas que possibilitem o conhecimento ao aluno de modo sistematizado. Nesse contexto, os alunos com deficiência também precisam ser incluídos nas atividades de modo que haja o envolvimento do mesmo nas tarefas que o desenvolvam e estimulem o prazer de aprender.

Por isso, incluir um aluno com deficiência no ambiente escolar exige muito mais que apenas realizar a matrícula. Faz-se necessário pensar na formação continuada do professor e em disponibilizar condições por meio de materiais para que de fato o aluno seja contemplado com uma educação compatível com suas necessidades educacionais. Logo, quando falamos em educação da pessoa com deficiência, faz-se necessário pensar nos recursos de tecnologia assistiva que são ajudas técnicas que auxiliam na aprendizagem dos alunos, possibilitando um melhor desempenho e o desenvolvimento desse aluno de forma mais autônoma. Contudo, é importante que o professor inclua na sua prática esses recursos, ou quando necessário que sejam criados esses mecanismos que auxiliam na aprendizagem do aluno, minimizando ou eliminando as possíveis barreiras.

Diante do exposto, trataremos em seguida sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva a partir de publicações em periódicos da CAPES.

UM DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM PERIÓDICOS DA CAPES

Para produzirmos o diálogo, primeiro buscamos artigos publicados nos periódicos por meio do site da CAPES no link Periódicos. Na busca, realizada no segundo semestre de 2020, lançamos as palavras formação continuada em educação inclusiva. Surgiram, assim, 130 artigos. Contudo, para essa pesquisa utilizamos alguns critérios de inclusão e exclusão. Seria do nosso interesse apenas artigos que tratassem da formação do professor numa perspectiva da educação inclusiva, no período compreendido entre 2010 a 2020, e que tratassem da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva sem envolver uma área específica.

Com isso, após leitura do título, das palavras-chave e dos resumos, foram selecionados, enfim 16 textos. Para análise dos conteúdos, organizamos por autores, títulos da obra, onde ou como ocorreu a pesquisa e a contribuição para a área da educação.

A partir dos dados citados e baseados em Bardin (2010, p. 133), quando afirma que se torna necessário saber a razão por que é que se analisa, e explicitá-lo de modo que se possa saber como analisar. Assim, analisamos os textos agrupando as contribuições a partir de onde ou como ocorreram as pesquisas, e observamos que ao final todas tiveram como resultados a menção da formação continuada do professor ou a necessidade de reflexões na prática pedagógica, considerando a presença do aluno com deficiência na sala de aula.

Tabela 1: Pesquisa no site da CAPES sobre Formação Continuada em Educação Inclusiva

Autor	Título da obra	Onde ou como ocorreu a pesquisa	Contribuição
1- Araújo e Gomes (2016)	O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG	Aplicação de questionários com 63 professores do ensino fundamental do município	* As análises quantitativas dos dados evidenciaram que 79,4% dos professores entrevistados não possuem formação profissional com enfoque em ações inclusivas; 52,4% apontam não possuir domínio de estratégias educacionais com base na premissa, assim como 22,2%

			<p>indicam atuar com base em um currículo fragmentado e estático que não favorece a articulação das ações com base nos pressupostos inclusivos;</p> <p>* Os desafios curriculares pedagógicos e relacionais das práticas docentes refletem não apenas que a formação deve ser problematizada, mas, acima de tudo, devemos deflagrar qual é a concepção curricular que sustenta o entendimento dos processos políticos, pedagógicos e relacionais das escolas, para a construção de uma ação docente efetivamente integrada, com o desenvolvimento de metodologias colaborativas e participativas, e de fato vinculadas às ações educacionais inclusivas nas escolas.</p>
2- Boligon et al (2013)	Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais	Questionário misto com vinte professores do ensino técnico profissionalizante e superior	<p>* Os resultados demonstram que todos os professores defendem a necessidade de formação continuada para a educação inclusiva;</p> <p>* Os docentes citaram a falta de apoio estrutural, especializado e formativo nas instituições, além disso, faz-se necessário a implantação de políticas públicas e planejamento educativo inclusivo.</p>
3- Chagas e Dias (2014)	Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN	Estudo descritivo e prospectivo, que analisou as concepções de 10 professores da rede pública e 10 da privada que atendem alunos com necessidades especiais, sobre a educação inclusiva.	<p>* As principais dificuldades indicadas pelos professores sobre a realização da inclusão apontaram para a falta de experiência de formação profissional, número de alunos por sala de aula, apoio da família e infraestrutura de trabalho.</p> <p>* Como sugestões de ações para garantir melhorias da qualidade do ensino se destacaram: mais cursos de formação continuada; infraestrutura adequada; trabalho em conjunto: escola/família/sociedade e a implementação de mais ações governamentais para esse propósito;</p> <p>* Evidencia-se, assim, a adequação dos casos como ferramenta passível de ser empregada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de</p>

			professores para a educação inclusiva.
4- Duek (2014)	Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva	Pesquisa intervenção desenvolvida em uma escola da rede pública	* Indicam contribuições dos casos de ensino para sistematização e compartilhamento de práticas pedagógicas realizadas na sala de aula, fomentando processos de reflexão docente e tomada de consciência, pelas professoras, das inúmeras possibilidades de intervenção junto ao aluno com deficiência, bem como o redimensionamento de suas práticas.
5-Fernandes (2014)	Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva	Investigação desenvolvida em uma escola pública municipal com professores dos anos finais do ensino fundamental por meio de entrevistas semi-estruturadas	* Tendo como foco a contemporaneidade e a realidade dos alunos e da escola, a investigação sobre a própria prática e a escrita desse processo promovem interlocuções e reflexões necessárias à reconstrução dos saberes dos docentes; * Especificamente, em relação aos alunos que mobilizavam as buscas dos professores, esses novos saber e fazer do professor podem contribuir na sua aprendizagem por meio da construção da educação escolar realmente inclusiva.
6-Givigi et al (2015)	A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa	Pesquisa-ação crítico-colaborativa junto a cinco escolas públicas regulares do estado de Sergipe	* O lugar de tensão estabelecido nessa discussão permitiu que o discurso cristalizado em torno da inclusão, das políticas e do ensino ganhasse movimento, novos funcionamentos e sentidos.
7- Givigi e Silva (2018)	Formação Continuada dos Professores em contexto: espaços de diálogo	Pesquisa-ação em escola pública	* A organização escolar dificulta a realização de momentos coletivos de aprendizado; há poucos espaços de diálogo/formação; o trabalho colaborativo é potente na abertura de espaços de diálogo/formação; * O estudo sugere que há necessidade da escola reinventar outras relações de instituir outros espaços de diálogo/formação, produzindo outros processos de subjetivação de ser aluno e ser professor.
8- Hoefelmann (2014)	Grupo de Estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva	Grupo de estudo sobre educação inclusiva	* O eixo norteador de todos os encontros foi a discussão teórico-prática em torno da ação pedagógica do educador na escola inclusiva, configurando-se como

			uma estratégia efetiva de formação continuada.
9-Malheiro, Schlunzen Júnior e Santos (2012)	Programa rede de formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância e a instituição do curso de Tecnologia Assistiva	Análise de documentos sobre um curso de um Programa de Formação Continuada na Educação Especial	* Considerou-se as manifestações que os professores cursistas vinham pontuando em relação à necessidade de participar de um processo de formação continuada sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
10-Michels (2015)	A educação inclusiva na perspectiva dos professores do ensino fundamental	Questionário aplicado aos professores da escola que tinham alunos com deficiência	* Os professores não se consideram preparados para trabalhar com os alunos com deficiência e não recebem apoio técnico e profissional necessário para a mediação do ensino de alunos com deficiência; * Ficou evidenciado certa resistência e preconceito por parte dos professores diante dos alunos com deficiência, tendo em vista que naturalizaram o processo de inclusão sem a adaptação da metodologia de ensino; * Na perspectiva da educação inclusiva é fundamental investir na formação continuada dos professores, na adaptação de materiais pedagógicos e na eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais.
11-Nascimento; Freitas e Araújo (2016)	Cidadania e inclusão: desafios para a formação docente	Curso de formação continuada realizado no IFES com 15 professores da rede municipal	* Ficou evidenciada a necessidade de se investir em percursos formativos que salientem a centralidade da empatia como o afeto que pavimenta o reconhecimento da humanidade dos que se encontram fora dos padrões de normalidade.
12-Padilha e Oliveira (2016)	Conhecimento, Trabalho Docente e Escola Inclusiva	Reunião mensal com grupos de formação de professores especializados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental	* Apesar do interesse dos profissionais em participar dos encontros de formação, os estudos teóricos desses profissionais em outros espaços não são sistemáticos nem sistematizados; os objetivos desses estudos não são delineados com nitidez, mesmo que centrados em temáticas relacionadas a inclusão escolar; * Evidencia-se a necessidade de desenvolver propostas de formação, neste século XXI, cujo foco esteja na problematização, na análise e na teorização sobre concepções políticas e práticas

			educativas dirigidas ao acesso e permanência de todos na escola.
13-Silva (2018)	As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas	Pesquisa feita em grupos de professores especializados que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	<p>* Os dados da pesquisa revelam que apesar do discurso em defesa da inclusão, há por vezes a dificuldade de saber como desenvolver ações e práticas inclusivas junto aos alunos;</p> <p>* A formação continuada é ressaltada como estratégia para subsidiar o trabalho, por isso as professoras buscaram cursos de especialização e outras ações formativas. Por meio do estudo, verificou-se a ausência de estratégias direcionadas para o desenvolvimento e aprendizagem de todos na construção de uma escola inclusiva.</p>
14-Tannús-Valadão (2016)	Avaliação e educação especial em São Carlos	Pesquisa colaborativa com 203 pesquisadores de 16 estados brasileiros baseada em sessões de entrevistas com grupos focais de professores, entrevistas com 36 gestores municipais e pesquisa on-line nacional preenchida por cerca de 1200 professores de SRM	<p>* Os resultados indicam que muito do que se faz a título de Plano de AEE nesta rede centra-se no planejamento das ações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, ou no AEE, enquanto que não aparece a relação com o ensino ofertado em classe comum;</p> <p>* A avaliação do desempenho do aluno, por outro lado, também sofre com esse divórcio entre o ensino na SRM e na classe comum, e as práticas adotadas de avaliação para atribuir conceitos, para aferir desempenho em avaliações de larga escala, e para decidir se o aluno deve ou não ser promovido, são muito variadas, o que indica a falta de diretrizes claras sobre como monitorar o desempenho do aluno na escola comum;</p> <p>* Muito ainda precisa ser definido e discutido e as estratégias de formação devem impulsionar a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas, sendo que a pesquisa colaborativa, quando bem conduzida, pode atingir esses objetivos de mobilizar crenças, saberes e opiniões que embasam as práticas dos professores.</p>
15-Tavares, Santos e Freitas	A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente	Entrevistas com professores de 9 escolas públicas	* O reconhecimento da importância da formação pelos docentes; a angústia pela percepção

(2016)			de formação insuficiente; a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós-graduação como forma de facilidade de acesso à informação; distância entre teoria e prática. * A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com essas crianças.
16- Zanellato e Poker (2012)	Formação Continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão	Questionário aplicado a professores da rede municipal	* A motivação dos professores em participar da 3ª edição do curso Formação de Professores em Educação Especial está relacionada com as características da fase em que se encontravam, dada a importância da formação para o aperfeiçoamento do sistema educacional, visando atender efetivamente aos princípios de uma educação inclusiva, conforme sugere a legislação vigente.

Fonte: Elaboração das autoras

Para a análise dos dados encontrados nesses dezesseis resumos de textos, foi necessário separá-los pelo campo de pesquisa. Assim, tivemos pesquisas que foram desenvolvidas nas escolas por meio da aplicação de questionário, as que ocorreram através de entrevista, as que foram efetivadas em grupo de estudo e as que foram efetivadas por meio de cursos de formação continuada.

Prosseguindo, pudemos constatar que os textos que tiveram pesquisas realizadas em escolas, dos resultados encontrados ressaltamos as sugestões de formação na perspectiva da educação inclusiva, também da necessidade de infraestrutura adequada e o trabalho conjunto entre escola/família/sociedade. Destacamos as reflexões geradas e a aceitação do redimensionamento das práticas pedagógicas. O pensar no saber e fazer por meio do trabalho com os alunos com deficiência contribuiu para o desejo de construção da educação realmente inclusiva. Ainda, permitiu que o discurso cristalizado em torno da inclusão, das políticas e do ensino, conquistasse movimento e novos sentidos. Mas também, houve respostas que sugeriram a necessidade da escola se reinventar possibilitando espaços de diálogo/formação e produção de outros processos de subjetivação de ser aluno e ser professor.

Por meio desses resultados solidificamos a importância das pesquisas realizadas em escolas, pois é nesse espaço que se concretiza os possíveis conflitos entre teoria e prática, e na possibilidade de despertar o desejo de mudanças para que de fato a educação inclusiva aconteça. Nesse contexto, corroboramos com a ideia de que “a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor” (MANTOAN, 2006, p. 9). Nesse aspecto, pensar em educação inclusiva requer um entendimento de que a formação do aluno dentro da escola perpassa pela formação do professor e pelo papel formador da escola que acolhe o diferente em um contexto no qual cada aluno é ser que tem suas particularidades.

Enfatizamos a indicação de formação para os professores, tanto quanto o redimensionamento e reflexões sobre as práticas desses docentes que atuam em salas de aula com alunos com deficiência. Por meio de cursos de formação continuada é possível o compartilhamento de práticas pedagógicas e a reflexão sobre novos redimensionamentos, a exemplo de ministrar o mesmo conteúdo utilizando-se de estratégias que envolvam todos os alunos, a começar por perguntar a todos o que eles sabem sobre aquele assunto que vai ser estudado e assim ouvi-los e juntos, em sala de aula, irem construindo o conhecimento. Também, que esse momento de formação contribua para o aprimoramento dos conceitos de inclusão escolar, do acolhimento à diversidade e igualdade de direitos. Com isso, a educação inclusiva vai muito além de adequações de metodologias, pois a profissão de professor não se limita a transmissão de conteúdo, ou seja, há a formação humana. Logo,

[...] é pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga de conteúdos de área e metodologias de ensino (ARROYO, 2007, p. 52).

O professor há muito tempo recebe essa imagem social e política de ensinante que nos faz lembrar a professora de primeiras letras. Contudo, ao longo dos tempos a profissão de professor vem recebendo inúmeras significações que nos permite refletir sobre a dimensão infinita do papel do professor na vida do aluno, pois a cada dia “descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos” (ARROYO, 2007, p. 53). E é nessa perspectiva que envolvemos a formação continuada do professor, ampliando o olhar conteudista para uma humana docência.

Dando seguimento, também analisamos os resumos das pesquisas que foram realizadas por meio da aplicação de questionário e constatamos que a maioria dos professores não possui formação profissional com enfoque em ações inclusivas, sintetizando assim a necessidade de formação para a educação inclusiva. Houve também pesquisa que detectou resistência e preconceito por parte de professores diante dos alunos com deficiência, tendo em vista que naturalizaram o processo de inclusão sem a adaptação da metodologia de ensino. Por outro lado, detectou-se em pesquisa, professores motivados em participarem de curso de formação de professores em educação especial, e isso estava relacionado com a fase em que se encontravam, de darem importância a formação do sistema educacional, visando o atendimento efetivo aos princípios de uma educação inclusiva que siga a legislação vigente.

Através dos resultados citados, ressaltamos a necessidade da formação continuada dos professores que têm alunos com deficiência em sala de aula, como forma de preencher uma lacuna na formação e mediante a realidade encontrada na escola. Por meio desses achados fica notória a angústia de professores que não se sentem preparados para trabalharem com alunos com deficiência na educação básica, e a relação entre professor aluno repercute na aprendizagem do estudante. “Em decorrência dessa relação, o professor pode passar a conhecer novas formas de conceber o mundo, que são diferentes da sua. Pode também rever comportamentos, ratificar ou retificar opiniões, desfazer preconceitos, mudar atitudes, alterar posturas” (HAYDT, 2011, p. 45).

Nesse sentido, é por meio de formações contínuas que o docente pode ir amenizando essa distância entre o mundo do aluno e a realidade da sala de aula, pois o diálogo com outros professores proporciona trocas de experiências e contribui para o aperfeiçoamento desses profissionais. Diante disso, é muito importante que

[...] tenhamos respeito por nós próprios e pelo outro, por ser diferente de nós. Respeito é uma conduta de abertura ao crescimento. É saber que, cada vez que conheço aquilo que era desconhecido, diferente de mim, muitas novas possibilidades surgem, muitas novas janelas de possibilidades se abrem e só tenho a crescer (ALVES, 2009, p. 190).

Nessa perspectiva, se há condições para o professor colocar-se à disposição de cursos de formação continuada, cria-se esse respeito pela cultura da diversidade que adentrou a escola e acolhe o dito “diferente”. É o professor uma das principais pontes entre o aluno e a escola, por isso a formação desse profissional precisa ser valorizada e priorizada.

Prosseguindo, deparamo-nos com pesquisas que foram concretizadas por meio de entrevistas aos professores. Podemos detectar por meio de entrevistas em grupos focais que professores centravam-se no plano do atendimento educacional especializado e não aparecia a relação com o ensino ofertado em classe comum, percebendo-se assim um divórcio entre classe comum e plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa colaborativa contribuiu para estimular o desejo de mudança de práticas mais voltadas para a inclusão e para a pessoa com deficiência. Também, em outra pesquisa, constatou-se docentes reconhecendo a importância da formação por sentirem angústia pela percepção de formação insuficiente. Contudo, percebeu-se que as especializações facilitam o acesso à informação entre teoria e prática.

Nesse contexto, pontuamos que “a formação do professor, como qualquer outra formação profissional, necessita de atualizações e de novas perspectivas, considerando que o ser humano evolui e quanto mais avança os tempos, mais necessidades de mudanças e inovações vão surgindo no mundo”. (CUNHA e FERRETE, 2019, p. 5). Logo, neste estudo há a constatação da necessidade da formação continuada do professor na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que a escola ao acolher os alunos depara-se com as especificidades de cada aluno e conhecendo esse aluno passa a conhecer a realidade de cada um e assim preparar o ambiente conforme a realidade dos estudantes. Para tanto, a formação continuada pode proporcionar reflexões em conjunto e despertar o interesse em atender as necessidades educacionais presentes naquele ambiente escolar.

Diante disso, nos trabalhos localizados nos periódicos da CAPES também selecionamos pesquisas que foram desenvolvidas em grupo de estudo (conforme tabela 1), pois a discussão teórico-prática se fez presente em torno da ação pedagógica do educador na escola inclusiva, como também houve revelação de dificuldades de saber como desenvolver ações práticas inclusivas junto aos alunos, apesar do discurso presente em defesa da inclusão. Com isso, foi registrado ainda a necessidade de desenvolvimento da formação focando a problematização, a análise e a teorização que se refiram a políticas e práticas educativas voltadas a acessibilidade e permanência de todos os alunos na escola. Nesse contexto, corroborando com Cunha e Ferrete (2019) afirmamos que

[...] é próprio do ser humano criar novas situações, novos instrumentos e novos caminhos que facilitem o acesso as informações e modernize a cada dia a maneira de se desenvolver e de conviver. Dentro dessas mudanças, é natural que a área da educação também proporcione novas propostas

pedagógicas que torne mais dinâmico e interessante o ensino e a aprendizagem do aluno. (CUNHA E FERRETE, 2019, p. 5).

A escola inclusiva ao desenvolver um trabalho voltado para o aluno, entende que cada ser humano tem suas necessidades e ao conviver com o outro acontece a interação e a oportunidade de crescimento a partir das trocas de experiências, pois cada um acolhe as possibilidades de desenvolvimento escolar considerando sua própria realidade e essa convivência proporciona a formação escolar considerando não mais as limitações do aluno, mas suas potencialidades. É olhar para o que é possível e não para o que não é possível, porque o professor pode criar caminhos que torne o ensino e aprendizagem o mais próximo possível de todos os alunos. Contudo, sozinho ele não caminhará, pois as formações continuadas fortalecem e desenvolvem o saber e o fazer de cada profissional a partir do trabalho conjunto de partilhas e construção da prática a partir da reflexão da teoria e do reconhecimento de investimento em percursos formativos que centrem na empatia e no afeto àqueles que são vistos como fora dos padrões de normalidade.

Pontuamos assim, a necessidade de formações continuadas que possibilitem a construção de propostas pedagógicas principalmente que foquem a articulação entre Universidade e Educação Básica. No diálogo sobre a teoria e a prática, torna-se possível propostas de aperfeiçoamento dos sistemas educacionais de modo que as legislações sejam postas em evidência. Nessa perspectiva afirma Haydt (2011, p. 23), “para poder educar as novas gerações, todas as sociedades de todas as épocas responderam antes a esta pergunta: qual o ideal de homem a ser formado?”. Para tanto, essa pergunta se fazendo presente em cada tempo faz cada professor repensar suas práticas junto aos órgãos competentes para que se alcance propostas de ensino compatíveis com o ritmo de crescimento e desenvolvimento humano que é próprio da evolução da humanidade.

Logo, a formação do professor se refaz a partir da busca e do desejo de superar os desafios impostos pela realidade da escola em acolher e desenvolver todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo ficou clara a necessidade da relação entre instituições de ensino superior aos projetos de desenvolvimento ou de inovação do sistema educacional, tanto quanto a utilização das pesquisas em prol do ensino na escola.

Torna-se relevante este estudo por atestar a indispensabilidade da formação do professor por meio da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, mas também, de expor a necessidade de criação de meios para que essa formação aconteça de modo que o professor da sala de aula tenha o aparato teórico que o atualize e possibilite atender as expectativas citadas na leis vigentes a medida que autoriza a matrícula e reconhece a importância da educação inclusiva para a vida dos alunos com deficiência.

Logo, torna-se fundamental a formação do professor para que a escola atenda as necessidades educacionais dos alunos e, assim a instituição, cumprir o seu papel social perante a sociedade da qual faz parte.

A formação do professor, considerada neste texto como fator importante que contribui para o desenvolvimento do aluno, coopera para que a escola tenha uma educação de qualidade e possibilite aos alunos ensino e aprendizagem compatível com o nível de exigência do mundo do conhecimento que requer atualizações e avanços.

Quando falamos de formação continuada do professor colocamos em evidência o papel fundamental que esse profissional tem na vida escolar do aluno, considerando que é por meio do docente que os conteúdos formais podem ser explorados na escola e cabem a ele metodologias e técnicas que possibilitem o conhecimento ao aluno de modo sistematizado. Nesse contexto, os alunos com deficiência também precisam ser incluídos nas atividades de modo que haja o envolvimento desse aluno nas tarefas que o desenvolvam e estimulem o prazer de aprender.

Por isso, incluir um aluno com deficiência na escola exige muito mais que apenas realizar a matrícula. Faz-se necessário pensar na formação continuada do professor e em disponibilizar condições para que aconteça práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo todos os alunos, pois o importante não é conquistar os mesmos resultados, mas proporcionar o envolvimento de todos os alunos nas mesmas atividades propostas em sala de aula.

Fica clara a importância da formação continuada do professor na perspectiva da educação inclusiva, mediante a articulação entre universidade e escola, para que de fato aconteça a atualização do professor da educação básica aos moldes exigidos pelas legislações vigentes que asseguram a educação do aluno com deficiência no ensino regular.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração:** complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ARAÚJO, Juliana Oliveira Pessoa; GOMES, Cláudia. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia** (online). Vol. 33. Edição 102. Set./Dez. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA. 2010.

BOLIGON, Aline Augusti. Et al. Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. V. 2. Nº 4. Jul./Dez. Universidade Federal de Santa Maria. P. 33-42. 2013.

BRITO, Antônia Edna. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes**. IN: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.) São Carlos: EdUFSCar, 2006. (p. 295 – 313).

CHAGAS, Maria de Fátima de Lima; DIAS, Francisca Kélia Duarte. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN. **Revista HOLOS** – Online. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Ano 30. Vol. 5. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Marleide dos Santos. Análises em textos orais e escritos de alunos com cegueira e a educação na escola. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (Org.). **Educação inclusiva & deficiência visual**. Aracaju: Editora Criação, 2012.

CUNHA, Marleide dos Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. As tecnologias assistivas como facilitadoras do processo de ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência visual. **XIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. Volume 13, p. 1- 16. Set/2019.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**. Vol. 30. Nº 2, Belo Horizonte. Abil/Junho. 2014.

FERNANDES, Carla Helena. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Et al. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Vol. 8, nº 17. Setembro/Dezembro. 2015.

GIVIGI, Rosana Carla do N.; SILVA, Raquel Souza. Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, nº 41 (online). Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. – São Paulo: Ática, 2011.

HOEFELMANN, Célia Diva Renok. Grupos de Estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva. **Revista Órbita Pedagógica**. Vol. 1, ano 2014, nº 1 (Janeiro-Abril). Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, Angola. 2014.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; SCHLUNZEN JÚNIOR, Klaus e SANTOS, Daniele Aparecida Nascimento dos. Programa rede de formação continuada de professores em educação especial na modalidade a distância e a instituição do curso de tecnologia assistiva. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Universidade de Brasília. Dezembro. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. A educação inclusiva na perspectiva dos professores do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Extensão**. Florianópolis, 2015.

NASCIMENTO, Hiata Anderson; FREITAS, Alex Canal. ARAÚJO, Alexandre Fraga de. Cidadania e inclusão: desafios para a formação docente. **Revista Eletrônica de Extensão**. Florianópolis, v. 13, nº 24, p. 128 – 137. 2016.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano – Parlatino de São Paulo, em 05.10.2006. Palestra publicada na **Revista Simpro-SP**, São Paulo. Jan.2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, Nº 74. Abril/2001. PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Grupos de formação de professores especializados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16, number s.1. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da. Et al. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 13, p. 299-315, Jan/Abr. 2018.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Et. Al. Avaliação e educação especial em São Carlos.

Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 16 – number s1. 2016

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 22, nº 4. Marília (SP). 2016.

ZANELATO, Daniela. POKER, Rosimar Bortolini. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** da Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2012. (p. 147-158).

Recebido em:

Aceito em:

FRONTEIRAS (TRANS) FORMADORAS: SUBJETIVIDADES NA LETRA DE COTA NÃO É ESMOLA

VANILCE FARIAS GOMES

Licenciada e bacharelada em Psicologia pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN. Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) - Linha de Pesquisa em Processos Psicossociais na UFGD. Integrante do Grupo de Pesquisa Psicopatologia e Decolonialidade: Gênero e Relações de Poder nas Políticas Públicas - UFGD. Foco de pesquisa: relações étnico-raciais, movimento hip-hop e interseccionalidade.

EMAIL: vanilcepsicologia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3998-4671>

CONRADO NEVES SATHLER

Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Mestre em Psicopatologia e Psicologia clínica (ISPA). Professor Associado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na Graduação e Pós-Graduação em Psicologia e na Residência Multiprofissional em Saúde.

EMAIL: conradosathler@ufgd.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0091-1042>

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a letra da música Cota Não É Esmola, de Bia Ferreira (2018), buscando apresentar como as fronteiras existentes para o acesso à Educação Formal atravessam a subjetividade de mulheres negras que podem, pelas suas resistências, produzir (trans)formações. A canção escolhida faz parte do Movimento Hip-Hop, ferramenta artística de construção e compartilhamento de conhecimentos produzidos no cotidiano de seus autores e, portanto, ferramenta que integra e estimula aspectos constitutivos da Educação Não-Formal. Estamos filiados à teoria foucaultiana do Discurso e também aos Estudos Feministas Negros. Utilizamos em nossas análises a materialidade linguística e a interseccionalidade presentes. Essa análise nos possibilitou apontar como as fronteiras se confundem e como em suas margens surgem manifestações únicas e impossíveis em outros espaços. Observamos, também, em Cota Não É Esmola, uma resistência questionadora dos Processos Educativos, apontamos as interdições pautadas na racialização dos sujeitos e as regularidades encontradas na subordinação interseccional estrutural: o dilema entre a sobrevivência e o acesso à Educação Formal desde o ensino básico até o superior e as (trans)formações subjetivas acarretadas pelo racismo nas mulheres negras e periféricas. Mesmo atravessadas pelos discursos racista, capitalista e patriarcal dominantes, atos transgressivos e subversivos podem alterar os efeitos de sentido desses discursos. Concluímos que Movimento Hip-Hop pode auxiliar os Processos Educativos da Educação Formal e, ainda, integrar a elaboração de Políticas Públicas de Inclusão e de Lazer das populações negras e periféricas jovens.

Palavras-chave: Educação; Feminismo Negro; Hip-Hop; Interseccionalidade; Subjetividade.

(TRANS)FORMATIVE FRONTIERS: SUBJECTIVITY IN THE LYRICS OF COTA NÃO É ESMOLA

ABSTRACT

The present paper aims to analyze the lyrics of Cota Não É Esmola, from Bia Ferreira (2018), seeking to show how barriers of access to Formal Education crosses through subjectivity of black women that can, by their resistance, produce (trans)formations. The chosen song is part of Hip-Hop Movement, artistic tool of building and sharing knowledge produced on authors everyday e, therefore, a tool that integrates and stimulates constitutive aspects of Non-Formal Education. We are affiliated to

foucaultian theory of Speech and also Black Feminist Studies. Using in our analysis the present linguistic materiality and intersectionality. This analysis enabled us pointing out how barriers mix up and how unique manifestations impossible in other spaces arise in its margins. We also noticed, in *Cota Não É Esmola*, a questioning resistance of the Educational Processes, we point out the interdictions guided by racialization of the subject and the regularities found at the structural intersectional subordination: the dilemma between survival and the access to Formal Education from basic education to college and the subjective (trans)formations resulted by racism in the periphery black women. Even crossed by the dominant patriarchal, capitalist, racist speech, subversive and transgressive acts may change the sense effect of those speeches. We conclude that Hip-Hop Movement can be helpful to Educational Processes of Formal Education and, yet, integrate the elaboration of Public Policies of Inclusion and Recreation of young black and perypheral people.

Keywords: Education; Black Feminism; Hip-Hop; Intersectionality; Subjectivity.

FRONTERAS (TRANS)FORMADORAS: SUBJETIVIDADES EN LA LETRA DE COTA NÃO É ESMOLA

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la letra de la música *Cota Não É Esmola*, de Bia Ferreira (2018), buscando presentar como las fronteras existentes para el acceso a la Educación Formal cruzan a la subjetividad de mujeres negras que pueden, por sus resistencias, producir (trans)formaciones. La canción elegida hace parte del Movimiento Hip-Hop, herramienta básica de construcción y intercambio de conocimientos producidos en el cotidiano de sus autores y, portanto, herramienta que integra e estimula aspectos constitutivos de la Educación No Formal. Estamos afiliados a la teoría foucaultiana del Discurso y también a los Estudios Feministas Negros. Usamos en nuestras análisis la materialidad lingüística y la interseccionalidad presentes. Esta análisis possibilitó apuntar como las fronteras se confunden y como en sus márgenes surgen manifestaciones únicas e imposibles en otros espacios. Observamos también, en *Cota Não É Esmola*, una resistencia inquisitiva de los Procesos Educativos, apuntamos las interdicciones pautadas en la racialización de los sujetos y las regularidades encontradas en la subordinación interseccional estructural: el dilema entre la supervivencia y lo acceso a la Educación Formal desde la educación básica hasta la educación superior y las (trans)formaciones subjetivas resultantes del racismo con mujeres negras y periféricas. Mismo atravesadas por los discursos racistas, capitalista y patriarcal dominantes, actos transgresivos y subversivos pueden alterar los efectos del sentido de esos discursos. Concluimos que el Movimiento Hip-Hop puede auxiliar los Procesos Educativos de la Educación Formal y, aún, integrar la elaboración de Políticas Públicas de Inclusión y de Placer de las poblaciones negras y periféricas jóvenes.

Palabras-clave: Educación; Feminismo Negro; Hip-Hop; Interseccionalidad; Subjetividad.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar discursivamente a letra da música *Cota Não É Esmola*, de Bia Ferreira (2018), buscando apresentar como as fronteiras existentes para o acesso à Educação Formal atravessam a subjetividade de mulheres negras. O sintagma *Fronteiras (trans)formadoras* expressa nossa premissa e entendemos o espaço fronteiriço como (trans)formador de subjetividades. Nossa hipótese é que a mulher negra, ao entrar em

contato com as fronteiras de raça, gênero e classe, se depara com formas de opressão estruturadas para aniquilar sua existência e, ao lidar com essas estratégias, produz resistências no embate, no conflito sua subjetividade é (trans)formada e, então, emerge uma diferença.

Como veremos, não há processo sem resistência. A fronteira construída para impor limites é, antagonicamente, produtora de (trans)formações imprevisíveis. Seguindo essa lógica, o conceito de fronteira (trans)formadora assume funções inseparáveis e simultâneas de produção de corpos dóceis, de desafio dessa mesma ordem e de transgressões que subvertem a constituição de subjetividades maquínicas. O apagamento do Outro é uma tentativa de destruição do caráter de singularidade de sua subjetividade, impondo formas pré-estabelecidas de sentimentos e comportamentos, enquanto a transgressão e a subversão são formas características de resistência a esse processo. Na impossibilidade de apagar as fronteiras, é possível subverter suas funções, seus sentidos e ordenamentos produzindo alterações. Opera-se, assim, uma (trans)formação.

Não se pode escapar ao discurso ideológico dominante que tenta controlar a vida individual e coletiva, mas é possível criar estratégias de enfrentamento e resistência: a transgressão por meio de atos que assumem caráter de clandestinidade e segredo, os movimentos políticos na luta por Direitos Humanos e as condutas complexas incapturáveis por legalismos. Os atos transgressivos criadores/positivos se sustentam nas ideologias de diversidade e pluralidade do desejo e representam, dessa forma, uma ruptura com a ordem hegemônica e possibilitam a construção de pequenas liberdades (SOUZA FILHO, 2011).

Atos transgressivos e subversivos são produtores de sentidos positivos em relação a ser negra e negro em uma sociedade racista, como é o caso dos Movimentos Black Power e Black Is Beautiful nos Estados Unidos que influenciaram movimentos semelhantes no Brasil por meio da circulação de informações e de referenciais comuns aos dois países com grande contingente de pessoas negras em diáspora (PEREIRA, 2008). Em meio às particularidades de cada país, negros e negras dos Estados Unidos e do Brasil realizaram processos de transgressão e subversão de sentidos atribuídos à negritude e construíram, assim, sentidos de orgulho, de pertencimento e de valorização da estética negra, do cabelo, das vestimentas e, também, exigência de Direitos Civis capazes de gerar deslocamentos subjetivos importantes.

O pensamento feminista negro produz práticas feministas negras caracterizadas por experiências e vivências das mulheres negras em suas comunidades, e vice-versa, configurando-se como uma forma de resistência. A ausência da prática feminista negra enfraquece o pensamento feminista negro. A diferenciação entre os termos não tem como

objetivo uma divisão dicotômica, mas sim a compreensão de que ambos se retroalimentam e se fazem necessários, afinal Collins (2019) afirma que:

[...] o conhecimento pelo conhecimento não é suficiente - o pensamento feminista negro deve estar ligado às experiências vividas pelas mulheres negras e ter como objetivo mudar essas experiências para melhor. Quando é suficientemente fundamentado na prática feminista negra, ele reflete essa relação dialógica. O pensamento feminista negro abrange o conhecimento geral que ajuda as mulheres negras estadunidenses a sobreviver, enfrentar e resistir ao tratamento que nos é dado. Também inclui um conhecimento mais especializado, que investiga os temas e os desafios específicos de um período determinado (p. 77).

O Movimento Hip-Hop, a prática feminista negra e o pensamento feminista negro compõem um espaço para produção e compartilhamento de conhecimentos. As linguagens próprias possibilitam rupturas de silêncios seculares e surdez coletiva quanto à história da diáspora e à tentativa dos apagamentos identitários.

Muito se fez para que as produções do Movimento Hip-Hop ficassem restritas às periferias, porém sua potência e seus mecanismos próprios de divulgação e conexão impediram esse distanciamento/isolamento. Essa potência se consolidou com o que Osumare (2015) denomina de Marginalidades Conectivas. A partir da junção das opressões de classe, culturas e construções discursivas da juventude periférica formou-se uma marginalidade global que se conectou e fez emergir, simultaneamente e em diversos países, o Movimento Hip-Hop com linguagem, estética e identidade próprias. Essa emergência (trans)formou subjetividades e adentrou espaços hegemônicos, entre eles a escola, produzindo resistências e conhecimentos. A identificação entre o Movimento Hip-Hop dos EUA e o da América Latina é explicado a seguir por Osumare (2015) e nos dá a dimensão de como as marginalidades conectivas operam:

O fenômeno do hip hop no Brasil é essencialmente um movimento social organizado pelos jovens afro-brasileiros como resposta ao abandono social, à pobreza e ao racismo. Assim como em Cuba, jovens brasileiros, particularmente aqueles com ascendência predominantemente africana, imediatamente perceberam as conexões de suas necessidades sociopolíticas com as dos negros na América do Norte (p. 82).

As mulheres negras do Movimento Hip-Hop fazem parte de uma minoridade composta por marginalidades diversas, entre elas: ser mulher em uma sociedade falocêntrica, ser negra em uma sociedade racista e ser periférica em uma sociedade que identifica a elite ao centro. Utilizamos aqui a minoridade derivada do conceito de *literatura menor* apontado por

Bethuné (2015) como um elogio filosófico de Deleuze e Guattari (2018). Enquanto o termo maior foi representado como aquilo que aconteceu e não pode tornar-se outra coisa senão aquilo que é, o menor é dinâmico e representa diferença e oposição à cultura dominante, é maleável e revolucionário, pois é resistente, logo, identificamos o Movimento Hip-Hop como sendo expressão de uma minoridade cultural. Outro ponto a ser lembrado sobre a minoridade é que, embora suas expressões surjam em contextos de exclusão, elas (as expressões) podem servir como um ponto de identificação e de individuação subjetiva (BETHUNÉ, 2015). Quando falamos da participação das mulheres no Movimento, podemos constatar a emergência de uma minoridade dentro da própria minoridade, o que produz uma resistência dentro da própria resistência.

A relevância de nossa discussão reside nas (trans)formações subjetivas que o Movimento Hip-Hop opera por meio da linguagem e da ação. Ao desterritorializar uma língua, cria um novo código e produz sentidos não-tradicionais, inéditos aos sentidos hegemônicos. Esse é o caso da desterritorialização da palavra *nigger*, insulto racial nos EUA. Ao ser reterritorializada nas letras de Rap, passou a compor um sentido inédito - pertencimento -, uma forma de identificação entre pessoas negras e seu grupo (BETHUNÉ, 2015). Essa reterritorialização marca mais uma vez o componente de (trans)formação subjetiva, o que antes definia um lugar subalterno, agora passa a determinar um enunciado político de resistência no qual não são aceitas vozes de fora, nem do centro, para dizer o que se passa às margens. Uma diferença a se destacar entre as marginalidades conectivas do Movimento nos EUA e no Brasil é a imagem difundida da figura do *rapper*. Enquanto nos EUA a indústria enfatiza a imagem de bandidos, gigolôs *etc*, no Brasil essa imagem é combatida duramente na tentativa de alterar os sentidos atribuídos ao que é ser *rapper* e tenta-se construir imagens positivas por meio das figuras de empresários e de intelectuais da música (GORDON, 2000, *in* OSUMARE, 2015).

Um exemplo da (trans)formação de subjetividade por meio de linguagem e minoridade está na ascensão do grupo brasileiro Racionais MC's. Teperman (2015) afirma que o grupo fundou uma nova chave para o entendimento das relações raciais e identitárias nas favelas. Suas letras confrontaram abertamente o sistema baseado no mito da democracia racial e trouxeram a racialidade para o debate das desigualdades sociais e econômicas no país. A construção e a consolidação do grupo aconteceram fora dos círculos hegemônicos e ainda assim atingiram grandes públicos. Sua trajetória é permeada por “um modo de ação ou inserção social – [baseada na] recusa renitente aos convites da grande mídia e aos contratos

publicitários [e pela] fidelidade aos meios de produção (gravadoras, mídia, espaços de apresentação) de sua própria classe” (TEPERMAN, 2015, p. 81).

As manifestações do Movimento Hip-Hop são modos de resistência ao poder hegemônico racista. São manifestações contrárias aos privilégios sociais baseados na hierarquia racial e econômica e também são uma forte oposição à imagem negativa das favelas, das periferias e dos sujeitos que ali habitam. A emergência dessa resistência aponta para o surgimento dessas relações de poder e para as formas que as sustentam. A resistência de Cota Não É Esmola se baseia no questionamento do modo como o saber circula e como molda as relações de poder (FOUCAULT, 2009) a partir disso. Produzidas às margens, as manifestações do Movimento Hip Hop não param ali, são capazes de se espalhar pelos centros e se conectarem, gerando uma coletividade, um trabalho de (trans)formação. É por meio da articulação entre os elementos de dança, som, estética e composição que o Movimento surge e se articula entre conhecimentos de saberes artísticos, filosóficos e científicos diversos, alterando assim as margens e fronteiras existentes entre esses campos e, assim, essa hibridização produz uma contaminação, uma troca entre os espaços que, no embate, produz algo novo (DERRIDA, 2011 *in* PEDROSO FILHO, 2010). Nesse espaço, as linhas fronteiriças se tornam difusas e confundem o poder e a compreensão dos mecanismos de potência interventiva cultural e de prática de Educação Não-Formal inscritas no Hip-Hop que podem alavancar Políticas Públicas de Inclusão Social e de Defesa de Direitos, principalmente da juventude periférica.

A letra da canção de Bia Ferreira foi transcrita de acordo com sua performance no dia 19 de novembro de 2017 para o *Sofar Curitiba* (Projeto da *Sofar Latin America* que tem por objetivo compartilhar o talento de artistas latino-americanos e foi baseado no *Sofar Sounds* criado em Londres, 2009). O vídeo foi lançado no YouTube em 29 de janeiro de 2018. Nele, Bia Ferreira está sentada em uma banqueta no centro de uma sala com seu violão e microfone à sua frente, decorando as paredes a sua volta estão algumas obras de arte e sua plateia é composta, em sua maioria, por jovens mulheres brancas e jovens homens brancos sentados no chão. Usa um turbante e enuncia, em sua primeira frase, tal como uma advertência: - *existe muita coisa que não te disseram na escola, cota não é esmola*. Nesse excerto, Bia Ferreira, mulher negra no centro dessa plateia, produz imediatamente um deslocamento, vence o silenciamento e enuncia que os presentes precisam aprender algo e, para isso, provoca: *experimenta nascer preto na favela pra você ver, o que rola com preto e pobre não aparece na TV*. Essa provocação busca racializar as relações, principalmente as de seus ouvintes.

Nesse excerto, ela pontua que experiências não podem ser vividas fora da pele e a negritude é uma delas.

Com base nas análises interseccional (GONZALEZ, 1982; 1984; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2017; AKOTIRENE, 2019; COLLINS, 2019; LORDE, 2015) e discursiva (FOUCAULT, 2014; GUATTARI; ROLNIK, 2013) nos enunciados de Cota Não É Esmola, buscaremos entender como o espaço da Educação Formal produz exclusão das crianças negras, como a Educação Não-Formal pode ser uma alternativa na produção de conhecimento e como o Movimento Hip-Hop torna-se uma ferramenta para este fim. Não tomamos o Movimento Hip-Hop, nem suas possibilidades de uso como unidade homogênea, pois isso seria violentar um movimento mundial plural. Por isso, antes de dar continuidade, gostaríamos de situar que falamos de um dos muitos aspectos presentes na pluralidade do Movimento.

A partir desse ponto, apresentaremos os conceitos de Fronteira e Interseccionalidade que fundamentam nossa análise. Falaremos também do método e, por fim, traremos a análise de alguns excertos de Cota Não É Esmola a fim de examinar nossa hipótese inicial quanto às (trans)formações subjetivas. Por utilizarmos duas ferramentas analíticas, discurso e interseccionalidade, dividimos nosso trabalho em tópicos para explicitá-las metodologicamente sem qualquer hierarquia.

DISCUTINDO FRONTEIRA

Nesse tópico, traremos a perspectiva das(os) autoras(es) Lélia Gonzalez (1982), José de Souza Martins (2012), Félix Guattari e Suely Rolnik (2013) acerca das fronteiras. E a seguir, mostraremos como entendemos as vivências negras nessas fronteiras.

As fronteiras estão associadas a processos de marginalização do Outro. Esses processos são trazidos por Guattari e Rolnik (2013) e operam de duas maneiras distintas das formas terminais representadas por prisões, manicômios e campos de concentração e também das formas modernistas presentes no esquadramento social. Esse último é responsável pela guetização das minorias e por seu isolamento em espaços periféricos, sejam eles filosóficos e/ou físicos, em ordens concretas e/ou simbólicas. Martins (2012) define a fronteira como lugar da alteridade e como espaço de tensões geradoras de confrontos e conflitos. Para o Movimento Hip-Hop, as fronteiras sofrem rupturas quando suas manifestações transpõem os limites das periferias e chegam ao centro.

Os encontros de jovens periféricos e em sua maioria negros na Estação São Bento em meados dos anos 1980 na cidade de São Paulo confundiram as categorias Centro como produtora de cultura e Periferia como receptora. Os jovens não iam até a estação para apreciar a cultura do Centro, mas sim para produzir cultura de Periferia nesses encontros (TEPERMAN, 2015) o que disseminou o movimento por toda a cidade. Nesses encontros, subjetividades periféricas atravessadas por contextos urbanos distintos, mas sofrendo com opressões semelhantes conectaram suas marginalidades em um único ponto (Estação São Bento) e operaram (trans)formações que ecoaram conectivamente em todo o país.

Embora sejam inseparáveis, fronteiras simbólicas, subjetivas e físicas atendem a funcionamentos distintos, por exemplo, as fronteiras físicas cumprem um papel de divisão espacial entre os sujeitos de acordo com diversos quesitos, mas principalmente de racialização. A partir das invasões coloniais, as relações sociais se estabeleceram nas formas de dominação e exploração baseadas em características fenotípicas opostas às dos colonizadores brancos. O marcador raça transformou-se, então, em uma categoria básica de classificação entre brancos e não-brancos, colocando os primeiros como superiores, o que colocou os negros, indígenas e não-brancos como inferiores, assim foram definidos os “lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118). No Brasil, a racialização dos espaços é percebida nos locais de moradia, de trabalho e de lazer de pessoas brancas e pessoas negras. Os espaços são separados e aceitos como naturais e imutáveis. Aos brancos, os centros e os bairros com moradias amplas e localizadas nos espaços mais belos e bem policiados da cidade, aos negros e não brancos, as favelas e as periferias e uma polícia que mata sistematicamente jovens negros (GONZALEZ, 1982). O processo de racialização define *a priori* e com base no fenótipo o lugar do negro na cozinha, na cama, na pobreza e perseguido pela polícia (VALENTE, 1987). Além de racializar os espaços e as posições sociais, a branquitude conseguiu imprimir sob a negritude brasileira um signo de morte por meio de “extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde” (CARNEIRO, 2005, p. 94). É necessário considerar a divisão racial dos espaços para uma análise das fronteiras da Educação Formal e da Educação Não-Formal, pois estas são racializadas desde muito cedo no processo educativo de crianças negras e crianças brancas.

Partiremos do pressuposto teórico da fronteira como lugar de emergência e de possibilidades de criação subjetiva para além de um espaço conflituoso, aniquilador e caótico. O espaço fronteiriço possibilita a emergência e (trans)formação de subjetividades impossíveis de (trans)formação em outros territórios. Nesses espaços, as resistências e as subjetividades produzem diversas manifestações, entre elas o Movimento Hip-Hop. Nas fronteiras espaciais e subjetivas encontramos uma importante contradição, os espaços físicos e sociais são delimitados de maneira rígida e, ao mesmo tempo, se confundem. Essa confusão é causada por sujeitos que transitam, tais como mulheres negras e homens negros em posições de poder ou cargos de prestígio social. No Brasil, o mito da democracia racial foi capaz de produzir uma sociedade na qual a máxima da miscigenação serve para sustentar uma suposta igualdade racial, no entanto as fronteiras entre negros e brancos existem, são delimitadas de maneira rígida que com o mito da democracia racial as apagamos e, ao fazer isso, reafirmamos sua inexistência, o que inviabiliza o debate sobre a racialidade e a desigualdade social.

DISCUTINDO INTERSECCIONALIDADE

Levar em conta opressões e violações às mulheres não é tratar apenas de violação de Direitos Humanos. Crenshaw (2002) pontua o entrecruzamento da discriminação racial e da discriminação de gênero e propõe, para entendê-lo, um protocolo de análise - a Interseccionalidade. Pensar os Direitos Humanos na perspectiva de gênero foi um grande avanço no direito das mulheres, porém a questão racial continuou a ser uma problemática pouco debatida no interior das questões de gênero. Trazer à tona a interseccionalidade raça-gênero e propicia entender como a discriminação racial é marcada pelo gênero e pela raça indissociavelmente, seja para homens negros ou para mulheres negras. O gênero se apresenta como uma junção a tantas outras formas de discriminação que perpassam os sujeitos. Entender as discriminações de maneira excludente/isolada nos leva ao apagamento das subjetividades, uma vez que forçaria a escolha de qual dessas opressões são maiores. Quando consideramos a questão do gênero na análise do racismo, temos a possibilidade de entender aprofundada e especificamente como mulheres negras e homens negros são atingidos pela discriminação racial. Ao negar as diferenças raciais que perpassam as questões de gênero, corre-se o risco de negar os Direitos Humanos devidos a todas as mulheres e homens negros. As relações pautadas nos papéis de gênero são vivenciadas de maneira distinta tanto para

mulheres como para homens negros. A complexidade do jogo de opressões conjuntas deve ser analisada baseada na interseccionalidade (CRENSHAW, 2002).

Há uma dificuldade em localizar e analisar a discriminação interseccional. As forças econômicas, culturais e sociais dominantes compõem um fundo invisível que destaca apenas o aspecto mais imediato de determinada discriminação a depender do contexto. Sendo assim, realizar uma análise interseccional é focar em múltiplos aspectos da discriminação, em suas figurações de raça e de gênero que contínua e conjuntamente produzem grupos subordinados (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Para a interseccionalidade, o racismo, o capitalismo e o heteropatriarcado devem ser tratados e analisados observando os contornos de uma luta antirracista e jamais de maneira isolada (AKOTIRENE, 2019). Apesar de ter surgido como uma categoria de análise oficialmente a partir do texto de Crenshaw em 2002, é possível perceber as articulações entre raça, etnia, gênero e classe em autoras como Gonzalez (1982), Davis (2017), Lorde (2015) e Collins (2019), todas elas ativistas e intelectuais do Movimento Feminista Negro. Portanto, a interseccionalidade, enquanto categoria de análise, está diretamente ligada e é indissociável do pensamento feminista negro e da prática feminista negra.

As práticas feministas negras e o pensamento feminista negro sempre pontuaram o valor do entendimento sobre as opressões de maneira interseccional na vida de mulheres negras e homens negros. Sexismo, racismo e classe as/os atravessam ao mesmo tempo e a interseccionalidade surge como ferramenta metodológica de análise essencial quando falamos das vivências negras (AKOTIRENE, 2019).

O Pensamento Feminista Negro (COLLINS, 2019) tem como foco as experiências de mulheres afro-americanas nos Estados Unidos e, embora seja um conhecimento advindo do Norte Global, é possível aplicá-lo nos países do Sul Global, pois são experiências e práticas percebidas a partir das vivências da diáspora atravessadas por racismo, sexismo e outras formas de opressão presentes na racialização dos sujeitos. Rejeitando a ideia da posição de

objeto de estudo da branquitude ou de sujeito cuja existência e subjetividade são tuteladas pelo olhar do Outro, o Pensamento Feminista Negro torna mulheres negras agentes de produção de conhecimento a partir de suas vivências e práticas cotidianas.

No livro *Lugar de Negro* (GONZALEZ, 1982) é possível identificar o que mais tarde seria denominado interseccionalidade. As pautas de mulheres negras do Movimento Negro Unificado (MNU) envolviam questões para além do gênero, tais como: combate à ideologia do branqueamento, educação das crianças negras, perseguição policial sistemática de seus filhos e companheiros, desemprego e subempregos, exploração das mulheres negras em cargos como empregadas domésticas e prostitutas e dos homens negros em serviços manuais que exigissem força. Davis (2017) defende a interseccionalidade como ponto chave do feminismo negro ao dizer que “o avanço das mulheres de minorias étnicas quase sempre dá início às mudanças progressistas para todas as mulheres” (p. 38). Analisar as opressões em blocos hierárquicos se torna um obstáculo para o avanço na luta pelos Direitos Humanos. A análise de como fronteiras e hierarquias funcionam e atingem as subjetividades racializadas é mais efetiva, uma vez que consideram as particularidades grupais e não apenas uma categoria universal de humanidade. Sobre a inexistência de uma hierarquia de opressões, Lorde (2015), a partir de sua prática feminista negra e lésbica, aponta...

Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não demorará muito a aparecerem para destruir você (LORDE, 2015, p. 12).

A autora alerta ainda que, em uma sociedade opressora como a nossa, ninguém está livre dessas amarras e não será possível o fim de qualquer desigualdade enquanto a diferença for um marcador para exclusão e uma justificativa para violências subjetivas.

O Pensamento Feminista Negro expresso pela interseccionalidade está desinteressado das diferenças identitárias usadas para excluir e segregar, pelo contrário, se interessa pelas desigualdades impostas pelas matrizes de opressão (AKOTIRENE, 2019) e se apresenta como uma linha de fuga às colonialidades do poder e do saber. Assim como o pensamento da interseccionalidade se ocupa das estruturas e de sua influência na vida dos sujeitos, o Movimento Hip-Hop, enquanto mecanismo de (re)existência, busca rupturas do discurso universal e nas maneiras de enunciar realidades até então silenciadas ou ignoradas.

CONSIDERANDO A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PROCEDIMENTOS

A Análise do Discurso (AD), enquanto disciplina, utiliza a Linguística como fundamento e mantém diálogo com outros núcleos de saber, como o Marxismo e a Psicanálise, na busca de respostas. Para constituir o discurso, enquanto objeto de análise, é necessário materializá-lo, seja na língua, nos textos e/ou enunciados (SANTOS, 2015).

Para a Análise de Discurso, o texto não é uma estrutura fechada em si mesma, com começo, meio e fim, mas é uma unidade significativa, passível a leituras. Quando dizemos leituras, estamos procurando mostrar que o texto não é algo transparente, o qual é preciso atravessar para encontrar o sentido lá incutido, mas que no seu funcionamento há sentidos, ou melhor, efeitos de sentido. Portanto, não apenas um sentido atrás do texto, mas vários sentidos possíveis (SANTOS, 2015, p. 17).

Para realizar a análise, são necessárias a interpretação e a descrição dos enunciados considerando os sentidos pré-existentes e as memórias resgatadas. As memórias representadas pela AD não são como lembranças que retornam após um tempo, mas sim relações com outros dizeres como o não-dito, o silêncio e o implícito (SANTOS, 2015; ORLANDI, 2012).

O discurso serve para (de)marcar, reforçar e instituir fronteiras sob a ilusória justificativa de um algo neutro e universal. Esse processo é capaz de produzir marginalidades, sejam elas concretas ou simbólicas. Embora o discurso “seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 9-10). O discurso é capaz de revelar relações de poder naquilo que oculta, silencia e apaga e suas interdições servem para controlar, selecionar e organizar quando, como, o quê e por quem pode ser dito (FOUCAULT, 2013).

Todo enunciado é composto de elementos para além daqueles presentes no texto, produzindo assim uma exterioridade (FOUCAULT, 2013). Cabe ao analista atentar-se ao modo como o texto foi construído e influenciado pelo funcionamento ideológico e pela historicidade nele presente. A exterioridade na qual os discursos do Hip-Hop são enunciados têm marcas de fronteiras étnico-raciais, econômicas, geográficas e sociais, e somente por meio do entendimento dessa exterioridade é que podemos analisar coerentemente qualquer enunciado.

AS FRONTEIRAS DE EXCLUSÃO DA MULHER NEGRA E A EMERGÊNCIA DA RESISTÊNCIA

Por um lado, a exploração do trabalho das mulheres negras e a negação de direitos básicos e, por outro, os privilégios acessados pela branquitude junto a uma ideologia de opressão são responsáveis pela manutenção de mulheres negras em lugares sociais subalternos. A sobrevivência se torna desgastante ao ponto de pouquíssimas delas terem condições de realizar trabalhos intelectuais tais quais os modelos acadêmicos tradicionais impõem. Ao negar o direito básico à Educação, as estruturas opressivas fazem uso da ideologia racista e sexista para reafirmar os locais de Educação Formal como espaços pertencentes às pessoas brancas. E, para atingir esse objetivo, essas estruturas opressivas utilizam estereótipos atribuídos às mulheres negras tais como as *mammies*, as jezebeis e as procriadoras do tempo da escravidão (COLLINS, 2019). A naturalização desses papéis é refletida nas atividades laborais desempenhadas pelas mulheres negras como cozinheiras, faxineiras, cuidadoras, serventes ou prostitutas, papéis que as tornam invisíveis e silenciadas (GONZALEZ, 1984). Baseadas nessas representações estereotipadas, o racismo cordial e o mito da democracia racial operam seus mecanismos mais perversos, negam a existência das Outras vivências de suas dores e memórias, e negam sua humanidade e desejo junto à possibilidade de espaços distintos na sociedade.

A consciência é o local do esquecimento, do saber, do descobrimento e também de encobrimento, já a memória carrega inscrições capazes de restituir histórias não escritas, ignoradas pela consciência por meio da emergência da verdade (GONZALEZ, 1984). A emergência de um discurso de resistência e de um resgate histórico faz com que esquemas subjetivos sejam alterados. O resgate da memória é capaz de trazer à consciência os mecanismos de manutenção de um sistema opressivo e de recorrer às estratégias de resistência. Os enunciados de Cota Não É Esmola apresentam esse resgate.

O discurso sobre mulheres negras utiliza a alienação e o esquecimento para sua manutenção, porém, “no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela prá tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala” (GONZALEZ, 2014, p. 226-227). O *isso tá aí* e a *fala* do enunciado de Gonzalez apontam para a ausência significativa de enunciados. O não falar sobre a questão racial e sobre como o período escravocrata afetam a subjetividade e as condições de vida de pessoas negras não faz com que essas pessoas e o legado da escravidão desapareçam, produz apenas uma “minorias silenciada” (GONZALEZ in RATTIS E RIOS, 2010), mas que resgata esse discurso de alguma forma e produz resistências. O Movimento Hip-Hop faz parte da

resistência a isso que se tenta apagar da consciência, mas *tá aí e fala*, se expressa (rima, dança, desenha) e resiste. Nas fronteiras em que a subjetividade do Movimento Hip-Hop emerge são produzidas tecnologias de resistência e alienação, esquecimento das marcas, formações e opressões são focos nevralgicos e mobilizadores.

O Movimento Hip-Hop é uma manifestação artística que carrega em si modos de sobrevivência e enunciados pautados em uma realidade. É capaz de exercitar e desenvolver habilidades exigidas em saberes pedagógicos como: análise crítica do mundo, observação e produção intelectual característica da arte (LEÃO; FERREIRA, 2015).

(Re)existindo às margens, as mulheres negras no Hip-Hop criam novas formas de se colocar diante dos discursos racializados da modernidade-colonial e de apreendê-los e as letras (d)enunciam as estruturas sociais opressoras, como no seguinte excerto:

Não tem dinheiro pro busão sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão. E já que tá cansada quer carona no busão. Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não! E essa é só a primeira porta que se fecha (BIA FERREIRA, 2018).

A personagem de Cota Não É Esmola vive dilemas de sobrevivência como ir à escola ou garantir o pão. O pão é uma questão mais urgente por ora (com alguma regularidade) e o transporte para a escola dependerá da sorte que não costuma chegar àquela que é preta e pobre.

112

PROCESSOS EDUCATIVOS EM COTA NÃO É ESMOLA

Para Foucault (2013, p. 42) o sistema de ensino é uma “ritualização da palavra; [...] uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam” e vem ligado à pertença a determinado lugar e espaço social. Para Piza (2014), existe uma “fronteira invisível que se impõe sobre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo” (p. 61) como componente próprio da racialidade. Essa fronteira se estabelece de maneira profunda nos conteúdos escolares, na ritualização da Educação, na qual muito se acessa a narrativa de conhecimento sobre o outro (o europeu, a branquitude e suas formas de viver consideradas superiores e civilizadas) e pouco sobre si mesmo (sobre os povos originários, os povos negros em diásporas e suas formas de ver e pertencer ao mundo).

Hooks (2013), ao contar sua experiência com o sistema de ensino sendo uma mulher negra, aponta como as experiências negativas fazem com que crianças, jovens, mulheres

negras e homens negros abandonem o sistema de Ensino Formal por serem violentadas(os) a ponto de desacreditarem no potencial libertador do conhecimento e em si mesmos. A autora chegou à conclusão de que do ensino fundamental até os cursos de graduação e pós-graduação se transmite a mesma mensagem aos alunos: é necessário aprender a obedecer à autoridade.

No excerto *preta e pobre não vai pra USP, foi o que disse a professora que ensinava lá na escola que todos são iguais e que cota é esmola* podemos notar que a autoridade nesses espaços... *a professora que ensinava lá na escola* tende a reproduzir os discursos opressores na ausência de uma pedagogia engajada e de uma visão interseccional a respeito dos processos educativos e das relações racializadas. A repetição das opressões vem calcada na naturalização do discurso que coloca em polos sociais extremos *preta e pobre [...]*, que carrega a interseccionalidade racial e de classe justificando a exclusão, e *não vai para a USP [...]* que marca o lugar social da Universidade com as vagas mais concorridas do país, e um dos efeitos de sentido reproduzido é que a mulher preta e pobre não tem chances nessa concorrência, e muito menos lugar nesse espaço.

Nos predicativos *preta e pobre* também se manifesta a interseccionalidade. Ao afirmar *preta* traz à memória linguística as generalizadas associações ao sintagma mulher (burra, inferior, fraca...) e, de pele *preta* associa-se aquela destinada a ser empregada doméstica, escravizável e, com todos os sentidos atribuíveis, que tem a carne mais barata do mercado.

Há um argumento valorativo nessa afirmação: *disse a professora que ensinava lá na escola que todos são iguais e que cota é esmola*, pois há uma atribuição de valor para *a professora*, valor de autoridade, o que significa que tem autoria, que responde pela própria fala, tem direitos autorais, é remunerada pelo que fala, logo, aquela que é remunerada pelo falar que é ensinar. Um efeito que vem à tona é que não se deve refutar a autoridade e assim as opressões interseccionais encontram uma potente ferramenta que mantém cristalizada a racialização dos espaços.

O recorte traz também: *disse que todos são iguais*. Essa afirmação contém uma falácia, os discursos que empregam esses enunciados são: o jurídico – todos são iguais perante a lei (artigo 5º da Constituição Federal) e o religioso – todos são iguais perante Deus. Com essas referências torna-se praticamente impossível ao sujeito mais frágil se opor. Mas, se todos são iguais, o acesso à USP é livre e, mais que isso, se cota é esmola o sujeito entra por mérito ou por esmola. Essas contradições internas do enunciado apontam um exercício opressor de poder, um poder que, mesmo contraditoriamente, opera pela negação: você não pode!

Então, a afirmação de que todos são iguais não é posta para afirmar a igualdade, mas para apagar as diferenças. As diferenças apagadas são de ordem histórica e sociológica e permitem sustentar o racismo afirmando que os marcadores *preta* e *pobre* foram construídos socialmente em argumentos racistas, de incapacidade intrínseca de ascensão intelectual e social. Assim, *todos são iguais*, mas como *preta e pobre* não vai para USP, ela não faz parte do *todos*, não há a possibilidade de pertencimento, não é igual, é diferente, e essa diferença opera excluindo-a de direitos básicos.

Na organização escolar, o poder é exercido por meio de blocos de capacidade, comunicação e poder de maneira conjunta. As atividades de aprendizado são reguladas por comportamentos, visando uma comunicação que se apresenta por meio de lições, respostas e perguntas, além da obediência e do valor dado a cada fase do conhecimento e, por fim, todo o espaço escolar é regido por procedimentos de poder, tais como vigilância, enclausuramento e punição (FOUCAULT, 2009). O poder nas práticas educativas formais é racializado e negado às pessoas negras. Quando o acesso ocorre são vivenciadas constantes ações racistas que buscam aniquilar o sujeito para moldá-lo o mais próximo possível ao padrão de branquitude. No que diz respeito ao acesso à educação superior e às posições de produção de conhecimento, mulheres negras, homens negros e militantes são postos como fonte e não interlocutores. Nesse movimento, o racismo passa a ser definido pela branquitude (CARNEIRO, 2005) e, nesse sentido, a Educação Não-Formal e o Movimento Hip-Hop assumem a interlocução e excluem vozes oriundas da branquitude para definir suas experiências.

Na “graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio. [...] A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (hooks, 2013, p. 13). A autora exprime de outras formas o que Bia Ferreira aponta em *os amigos que riem dela todo dia, riem mais e a humilham mais, o que você faria? Ela cansou da humilhação e não quer mais escola*. O banimento social imposto às pessoas negras por meio do aparato educacional produz “múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual” (CARNEIRO, 2011, p. 92), processo identificado no excerto *Ela cansou da humilhação e não quer mais escola*.

Para convencerem-se a si mesmas de que suas vidas importam e seus conhecimentos são válidos, pessoas negras buscam outras fontes de conhecimento e de valorização de sua identidade (hooks, 2019), enfrentando a supremacia branca das representações no sistema educacional. É com base na construção de imagens negativas que as subjetividades negras são

afetadas e afastadas, seja na escola, nas mídias ou no cotidiano, o trecho *agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento que alisa o cabelo pra se sentir aceita, mas não adianta nada todo mundo a rejeita* representa uma fronteira entre a construção da beleza e a feiura, entre a aceitação e a rejeição.

O uso da linguagem *agora lá na rua* tem o sentido de resgate das causas da opressão interseccional dirigida aos corpos negros desde o período colonial. Traz à tona o argumento que sustenta a subalternização da mulher negra até hoje, seu espaço é a rua, espaço tido como vulgar. Não consideradas dotadas de feminilidade, mulheres negras no período escravocrata foram objetos e na atualidade são relegadas aos mais baixos cargos como empregada doméstica que *acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade* ou ainda mulatas tipo exportação, mais uma vez objetificadas (CARNEIRO, 2003).

O uso da linguagem, no entanto, é pejorativo: *agora lá na rua* tem, entre outros, o efeito de sentido depreciativo de colocar o sujeito no lugar vulgar da rua e continua *ela é a preta do suvaco fedorento*, que associa a pele negra a um cheiro desagradável, como se isso fosse ligado à negritude e não à higiene de qualquer um. O uso da palavra *suvaco* é também provocador e é utilizado para rebaixar o sujeito. *É a preta [...] que alisa o cabelo* aponta que alisar o cabelo é uma tentativa de alcançar o padrão de beleza instituído pela branquitude, baseado nas falsas conjecturas criadas para sustentar um padrão de corpos brancos europeus e o uso do adjetivo *preta* busca frisar que a racialidade está presente, pois mesmo alisando o cabelo continuará a ser preta. Essa ação por si só não é capaz de lhe garantir acesso e aceitação, *mas não adianta nada todo mundo a rejeita*, logo a rejeição continua baseada em estereótipos negativos da negritude.

Notamos na letra de Cota Não É Esmola o que Crenshaw (2002) denomina de subordinação interseccional estrutural. A dificuldade em reconhecer a vulnerabilidade e a subordinação interseccional está no fato de que a análise dominante é uma investigação categórica em um mundo onde as discriminações são articuladas e operam simultaneamente. Quando adotamos a interseccionalidade como ferramenta analítica, é necessário abandonar o modelo de cima para baixo, que analisa separadamente o racismo e o sexismo, e adotar um modelo no qual as práticas de subordinação são lidas na chave de como as desigualdades e discriminações interagem entre si e como são influenciadas e influenciam as demais formas de subordinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subordinação interseccional estrutural (CRENSHAW, 2002) questionada em Cota Não É Esmola é uma regularidade encontrada no Movimento Hip-Hop e em suas práticas linguísticas. “Cada ator da cultura hip-hop não é apenas autor de suas apresentações, como também constitui uma ocasião na qual a coletividade inteira possa se manifestar, se encontrar e aparecer precisamente enquanto minoria” (BETHUNÉ, 2015, p. 44–45). As minoridades, flexíveis e mutáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2018) operam como ferramentas no Hip-Hop fazendo com que as majorias silenciadas (GONZALEZ, in RATTIS; RIOS, 2010) falem por meio de seus representantes e instituem-se como voz coletiva. Nesse sentido, Bia Ferreira (2018) não fala apenas por si, fala pelas pretas e pobres que ouviram e viveram as violências ali cantadas.

É possível apreender significados e (trans)formações subjetivas em funcionamento na letra de Cota Não É Esmola que é repleta de sentidos discursivos geradores de deslocamentos múltiplos. O percurso da preta e pobre dessa música nos leva ao debate de como a Educação Formal reproduz os modos de exclusão fundados na raça em seus processos educativos quando permite o acesso, mas isola e interdita a participação de negros e negras. Nesse cenário, o Movimento Hip-Hop busca formas de educar e produzir conhecimento em suas letras e manifestações produzindo modelos de Educação Não-Formal. Assim, a compreensão do papel social do Hip-Hop pode, também, facilitar sua inclusão na promoção de Políticas Públicas culturais e educativas.

As regularidades encontradas em Cota Não É Esmola são: a vivência do racismo e como esse opera (trans)formações subjetivas profundas; o dilema entre a sobrevivência e o acesso à Educação Formal desde o ensino básico até o superior; o convite para que a branquitude assuma sua responsabilidade no racismo fazendo parte da luta antirracista e, por fim, Cota Não É Esmola se apresenta como um grito de resistência, uma retomada dos significados subjetivos da vivência negra não mais pelo olhar tutelado da branquitude que afirma que todos são iguais e que cota é esmola. Trata-se de uma (trans)formação dos sentidos produzidos e do deslocamento de uma vivência negra atravessada por gênero, raça e classe demonstrada de maneira expressiva e precisa sobre *o que rola com preto e pobre* para uma plateia branca.

Como o Movimento Hip-Hop, Cota Não É Esmola é a emergência de uma subjetividade (trans)formada, de uma resistência que transgride e subverte as lógicas do poder, o que torna sua análise inesgotável e possibilita a continuidade da análise de elementos

outros que não pudemos apreender aqui. Mas esperamos que nossas análises possam contribuir para uma nova forma de ver o Movimento Hip-Hop e que as expressões dele derivadas possam ressignificar o estigma negativo sobre essa forma de expressão e sua emergência ser utilizada em processos educativos antirracistas. Finalizamos desejando que os processos educativos e os movimentos de Direitos Humanos entendam a importância da análise interseccional e a adotem para que possam representar, de fato, todas as expressões de humanidade.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo. Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BETHUNÉ, C. A propósito da expressão “menor”: o que o rap faz à cultura dominante. In AMARAL, C.; CARRIL, L (Orgs.). **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo. Alameda, 2015. p. 27-48.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia da Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, A. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERREIRA, B. **Bia Ferreira – Cota Não É Esmola**. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>, acesso em 10/04/2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 23a Ed. São Paulo. Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. Sujeito e poder, apêndice da primeira edição (1982). DREYFUS, HL; RABINOW, P. **Michael Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 273-295, 2010.

GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

GUATTARI, F; DELEUZE, G. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12º. Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Olhares negros; raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

LEÃO, M.A; FERREIRA, J.O. Arte e cidadania: hip-hop e educação. In AMARAL, C; CARRIL, L (Orgs.). **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. p. 111-132.

LORDE, A. **Não existe hierarquia de opressão**. 2015. Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao/>. Acesso em: 08/04/2020.

MARTINS, J.D.S. **Fronteira**: à degradação do Outro nos confins. 2ª Ed. São Paulo. Contexto, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas – SP: Pontes, 2012.

OSUMARE, H. "Marginalidades Conectivas" do hip hop na diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In AMARAL, M. do; CARRIL, L. (Org.). **O Hip Hop e as diásporas africanas na modernidade**: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. p. 63 – 92.

PEDROSO JUNIOR, N. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, v. 5, p. 9-20, 2010.

PEREIRA, A. A. Influências externas, circulação de referenciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil: idas e vindas no “Atlântico Negro”. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 44, p. 215-236, 2008.

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In CARONE, I; BENTO, M.A.S. (2014) (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014. p. 59-90.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americana. **Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, p. 107-130, 2005.

RATTS, A; RIOS, F. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, M. F. dos. **A moral religiosa em músicas sertanejas:** sentidos do Bem e do Mal. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

SOUSA FILHO, Alípio. Ideologia e transgressão. **Revista Psicologia Política**, Porto Alegre; v. 11, n. 22, p. 207-224, 2011.

TEPERMAN, R. **Se liga no sim:** as transformações do rap no Brasil. 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

VALENTE, A.L. **Ser negro no Brasil Hoje.** São Paulo: Moderna, 1987.

Recebido:
Aceito:

O PODCAST NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM UBERLÂNDIA, MG, COM ÊNFASE NOS ALUNOS PROTAGONISTAS.

SARA FERNANDES TEIXEIRA RODRIGUES

Mestra em Educação Tecnológica, no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM Uberaba/MG. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica da rede municipal de Uberlândia/MG.

EMAIL: sarafernandestr@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-3588-5503>

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS

Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) na área de Educação, com atuação no programa de pós-graduação em Educação, mestrado profissional em Educação Tecnológica. Graduado em Ciências Sociais e História (UFMG); mestrado e doutorado em Educação (UFU); Pós-doutor em História da América (PUC-SP) e História Econômica (Universidad del Magdalena, Colômbia). Pesquisador do CEHAL-PUCSP (Centro de Estudos de História da América Latina) e membro da diretoria da Adhilac - Asociación de Historiadores Latinoamericanos y Caribenhos (214/2018). É líder do GEPEDHI - Grupo de Estudo em Educação, Direitos Humanos, Ensino Humanizado e Intercultural (IFTM/CNPq).

EMAIL: brettas12@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3428-6513>

OTAVIANO JOSÉ PEREIRA

Possui Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), Mestrado em Filosofia Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1992); e Pós-doutorado em Educação pela UNINOVE de São Paulo (2016). É professor concursado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, campus Uberaba-MG.

EMAIL: otavianopereira@iftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6598-7702>

120

RESUMO

O trabalho aqui apresentado demonstra os resultados do estudo realizado sobre como o *podcast* pode contribuir para o ensino e aprendizagem de Literatura na educação Básica, sob os conceitos da Educação Tecnológica. Assim, neste recorte, objetivou-se demonstrar as respostas para as seguintes questões da pesquisa focadas nos alunos protagonistas participantes: Como o uso do *podcast* pode atuar como recurso educacional que contribua positivamente para o gosto e hábito da leitura de textos literários? O uso deste recurso tecnológico é viável à Educação Básica? Os fundamentos teóricos e metodológicos pautaram-se em Eco (1979), Lèvy (1996, 2010), Castells (2012), Nóvoa (2010) e Kenski (2004, 2015) quanto às transformações comunicacionais e tecnológicas do Século XX e as mudanças na educação e, em Freire (2012, 2013, 2015) no que se refere ao conceito educacional de *podcast*. A pesquisa-ação evidenciou a construção do conhecimento de forma colaborativa por meio da tecnologia educacional a partir da mediação da professora-pesquisadora, com uso do ciberespaço e influência da cibercultura. Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos o *podcast*, os produtos gerados pelos alunos protagonistas (reconto da obra literária, *pod-novela*, *meta-podcasts* e *podcast* de registro), questionário estruturado aplicado aos alunos beneficiados e observações da professora-pesquisadora. Constatou-se que o uso de tal ferramenta tecnológica no contexto da Educação Básica, gerou benefícios quanto ao ensino e aprendizagem de Literatura junto aos alunos

protagonistas que, de modo cooperativo, confirmam que a criação do *podcast* contribui para fluência, gosto e hábito da leitura, aprimoramento quanto ao ato de ler e falar em público, aprofundamento dos conhecimentos voltados aos tipos textuais trabalhados (novela de cavalaria, resenha) assim como dos processos de escrita (reescrita/síntese), além do desenvolvimento da criticidade dos mesmos, pois perceberam que a *pod-novela* não substitui a obra, mas instiga sua leitura. Verificou-se que o *podcast* teve boa aceitação entre os alunos protagonistas, a ferramenta educacional apresentou certa facilidade quanto ao uso, financeiramente viável e em consonância com a Educação Tecnológica e o Ensino de Literatura na Educação Básica; no entanto, há necessidade de que o professor haja conforme o novo contexto educacional e tecnológico propõe – que gere habilidades e estimule a participação colaborativa de seus estudantes.

Palavras-chave: *Podcast*. Ensino e aprendizagem de Literatura. Educação Tecnológica.

PODCAST IN LITERATURE TEACHING AND LEARNING IN BASIC EDUCATION: A STUDY IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL IN UBERLÂNDIA, MG, WITH EMPHASIS ON THE PROTAGONIST STUDENTS.

ABSTRACT

The work presented here demonstrates partial results of the study on how the podcast can contribute to the teaching and learning of Literature in Basic Education, under the concepts of Technological Education. Thus, in this section, the objective was to demonstrate the answers to the following research questions focused on the participating – protagonist students: How can the use of the podcast act as an educational resource that contributes positively to the taste and habit of reading literary texts? Is the use of this technological resource feasible for Basic Education? The theoretical and methodological foundations were based on Eco (1979), Lèvy (1996, 2010), Castells (2012), Nóvoa (2010) and Kenski (2004, 2015) regarding the communicational and technological transformations of the twentieth century and the changes in education and, in Freire (2012, 2013, 2015) regarding the educational concept of podcast. The action research evidenced the construction of knowledge collaboratively through educational technology from the mediation of the teacher-researcher, using cyberspace and influence of cyberculture. For the production of data, the podcast was used as instruments, the products generated by the protagonist students (retelling of the literary work, *pod-novel*, meta-podcasts and registration podcast), structured questionnaire applied to the benefited students and observations of the teacher-researcher. It was found that the use of such a technological tool in the context of Basic Education, generated benefits regarding the teaching and learning of Literature with the protagonist students who, cooperatively, confirm that the creation of the podcast contributes to fluency, taste and habit of reading, improvement in the act of reading and speaking in public, deepening the knowledge focused on the textual types worked (cavalry novel, review) as well as the writing processes (rewriting / synthesis), in addition to the development of their criticality, because they realized that the *pod-novel* does not replace the work, but instigates its reading. It was verified that the podcast had good acceptance among the protagonist students, the educational tool presented some ease regarding the use, financially viable and in line with Technological Education and The Teaching of Literature in Basic Education; however, there is a need for the teacher to be in accordance with the new educational and technological context proposes – that it generates skills and stimulates the collaborative participation of its students.

Keywords: Podcast. Teaching and learning literature. Technological Education.

PODCAST EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, MG, CON ÉNFASIS EN LOS ESTUDIANTES PROTAGONISTAS.

RESUMEN:

El trabajo presentado aquí demuestra resultados parciales del estudio sobre cómo el podcast puede contribuir a la enseñanza y aprendizaje de la Literatura en Educación Básica, bajo los conceptos de Educación Tecnológica. Así, en esta sección, el objetivo es demostrar las respuestas a las siguientes preguntas de investigación centradas en los protagonistas – alumnos participantes: ¿Cómo puede el uso del podcast actuar como un recurso educativo que contribuye positivamente al gusto y hábito de leer textos literarios? ¿Es factible el uso de este recurso tecnológico para la Educación Básica? Las fundaciones teóricas y metodológicas se basaron en Eco (1979), (2010), Castells (2012), Nóvoa (2010) y Kenski (2004, 2015) sobre las transformaciones comunicativas y tecnológicas del siglo XX y los cambios en la educación y, en Freire (2012, 2013, 2015) sobre el concepto educativo del podcast. La investigación de acción evidenció la construcción del conocimiento de forma colaborativa a través de la tecnología educativa desde la mediación del profesor-investigador, utilizando el ciberespacio y la influencia de la cibercultura. Para la producción de datos, el podcast fue utilizado como instrumentos, los productos generados por los estudiantes protagonistas (relación de la obra literaria, pod-novela, meta-podcasts y podcast de registro), cuestionario estructurado aplicado a los estudiantes beneficiados y observaciones del profesor-investigador. Se encontró que el uso de tal herramienta tecnológica en el contexto de la Educación Básica, generó beneficios con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura con los estudiantes protagonistas que, cooperativamente, confirmaron que la creación del podcast contribuye a la fluidez, el gusto y el hábito de la lectura, la mejora en el acto de leer y hablar en público, profundizando el conocimiento centrado en los tipos textuales trabajados (novela de caballería, revisión) así como los procesos de escritura (reescritura / síntesis), además del desarrollo de su criticidad, porque se dieron cuenta de que la novela pod no sustituye a la obra, sino que instiga su lectura. Se verificó que el podcast tenía buena aceptación entre los estudiantes protagonistas, la herramienta educativa presentaba cierta facilidad con respecto al uso, financieramente viable y en línea con la Educación Tecnológica y la Enseñanza de la Literatura en Educación Básica; sin embargo, es necesario que el profesor esté de acuerdo con el nuevo contexto educativo y tecnológico que propone: generar habilidades y estimular la participación colaborativa de sus alumnos.

Palabras clave: Podcast. Enseñar y aprender literatura. Educación Tecnológica.

APRESENTAÇÃO: O CONTEXTO DO ESTUDO

O trabalho aqui apresentado é um recorte da dissertação dos autores cujo assunto aborda o uso do *podcast* como ferramenta educacional no ensino de Literatura na Educação Básica em uma escola pública. Tal estudo, com olhar da Educação Tecnológica, retrata as mudanças comunicacionais e verifica que as *pod-novelas* têm seu público em *blogs* e *sites* de postagem de *podcasts* e podem também ser usadas como facilitadoras de acesso ao texto literário e mediadoras de leituras a serviço de professor em sala de aula.

Não se pode desconsiderar o uso de *audiobooks* que chegam à escola acompanhados de seus respectivos livros impressos (dos quais é a versão de áudio do texto na íntegra), porém ainda em pequeno número de títulos, geralmente de gêneros curtos, que não atende à demanda do professor que busca sanar a necessidade de aprendizagem de seus alunos quanto a tipos textuais mais longos, como a novela, por exemplo.

No, o *podcast* é um recurso tecnológico e educacional voltado para a oralidade, que entando atende à demanda específica do professor e seus alunos de maneira a oferecer liberdade de escolha quanto ao gênero literário, título da obra que se pretende trabalhar, à forma de construção e adaptação de textos e sua disseminação, gratuitamente. Esta ferramenta tecnológica apresenta-se em consonância com as novas propostas de trabalho voltadas para o acesso facilitado ao texto e a mediação de leitura, necessárias para a inclusão de alunos que possuam alguma dificuldade de leitura (por razões diversas) ao contexto da sala de aula e às discussões literárias.

Assim, os conhecimentos tecnológicos serão como ferramentas educacionais e de certa maneira como tecnologia assistiva, além da otimização do estudo de diferentes modos textuais, a promoção da leitura e da Literatura, a proposta da pesquisa aqui parcialmente apresentada traz também como foco os resultados junto aos alunos protagonistas, de uma escola pública municipal de Educação Básica.

O DESENVOLVIMENTO COMUNICACIONAL DO SÉCULO XX

Um marco para os profissionais da comunicação foi a expansão comercial da televisão, que gerou fascínio pelos jornais e novelas após a era do rádio, no começo do século XX. Sobre os eventos e o desenvolvimento comunicacional deste período, Marshal McLuhan¹⁰, trabalhou a noção de comunicação baseada no binômio E-R (Emissor-Receptor). Tratou-se de um sistema comunicacional denominado esquema E-R (Sujeito-Sujeito: quem comunica e quem recebe a comunicação) munido de um meio, de forma que "o meio é a mensagem". Seu conceito de "massa", passou a ocupar finalidade e força social dos meios de comunicação com efeitos benéficos ou não, na grande "massa social" - ao mesmo tempo produto e produtora da informação ou com caráter formativo (efeito da propaganda, o jornalismo, cursos profissionais a distância e mesmo a influência da mídia na venda de produtos e serviços).

Manuel Castells (2012) na obra *A sociedade em rede* em leitura do trabalho McLuhan, afirmou que este pensador representou uma visão resultante de uma leitura expandida da Galáxia de Gutenberg; uma análise da ampliação da imprensa aplicada aos meios de

10 Mc Luhan lançou dois conceitos (aldeia global e Galáxia de Gutenberg) além de uma frase "O meio é a mensagem" objeto de muitos estudiosos de sua época. Ressalta-se que este autor é bastante criticado pelos teóricos marxistas por fazer diagnósticos considerados neutros sobre o lugar ideológico que os meios de comunicação realmente ocupam como ferramentas de alienação das massas. O presente trabalho não intenciona o aprofundamento nessa discussão.

comunicação de massa passou a consolidar, expandir e inserir novos ingredientes - mesmo tendo criado o conceito de "aldeia global". No capítulo intitulado: *A cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento de redes interativas*, autor questiona o próprio conceito "aldeia" ao denominar de "Galáxia de McLuhan", o que considerou uma fase final da Galáxia de Gutenberg¹¹.

O autor aponta que embora os meios de comunicação tenham se diversificado, não permitiu *feedback* do Receptor no processo de comunicação, exceto pela reação ao mercado "Embora a audiência recebesse matéria prima cada vez mais diversa para cada pessoa construir sua imagem do universo, a Galáxia McLuhan era um mundo de comunicação de mão única, não de interação.", pois observa-se que o binômio da comunicação de massa (Emissor-Receptor) foi simplificado à palavra "mídia", gerado pelo fenômeno da comunicação linear (CASTELLS 2012, p. 427). Castells considera, ainda, que a televisão passou por mudanças significativas, mas perdeu espaço para a informação¹² (e posteriormente o conhecimento em rede).

Tal revolução não vem isolada; aparece como geradora e produto de um processo social, cada vez mais global de mudanças dentro dessa aldeia de McLuhan, capaz de alterar relações presentes em dicotomias como urbano-industrial, jurídico-políticas, relação capital e trabalho, dentre outras. A Internet de fato superou e/ou redimensionou as mídias de massa, gerou grande mudança comunicacional, resultante de uma revolução tecnológica em processo de pesquisas e inventos que, consequentemente, alterou a relação entre sujeitos inclusive os envolvidos no processo educacional.

O DESENVOLVIMENTO COMUNICACIONAL E A ESCOLA

Em meio ao desenvolvimento comunicacional, a escola se vê convidada à mediação com as máquinas (meios) e ambientes (espaços interativos de trocas), mas permanece em atraso em relação às inovações. Em sua obra *Apocalípticos e integrados*, Eco (1979) chama a atenção para as dicotomias, dividindo os que eram a favor e os que eram contra a revolução

¹¹ É um sistema de *feedbacks* entre espelhos deformadores: a mídia é a expressão de nossa cultura, e nossa cultura funciona principalmente por materiais propiciados pela mídia. (...) Embora os meios de comunicação realmente tenham se interconectado em todo o globo, os programas e as mensagens circulam na rede global, não estamos vivendo em uma aldeia global, mas em domicílios sob medida, globalmente produzidos e localmente distribuídos. (CASTELLS, 2012, p. 422)

¹² Era e ainda é a extensão da produção em massa, na lógica industrial para o reino dos sinais e, apesar do gênio de McLuhan, não expressa a cultura da informação. Tudo porque o processamento das informações vai muito além da comunicação de mão única. A televisão precisou do computador para se libertar da tela. (CASTELLS, 2012, p. 427).

comunicacional e tecnológica. Da mesma forma, com a popularização do computador, das TIC e a “informatização” da escola, tal discussão passou a ser realizada também em locais de ensino.

Para os apocalípticos, a informatização do ensino é desacreditada e considerada passageira, demonstra a herança do ensino como transmissão, a questão geracional que, tende a se minimizar à medida em que novas gerações de professores vão chegando à sala de aula e a formação continuada em serviço acontece de forma significativa (embora reconheça-se que o problema seja bem mais complexo). Em relação aos entusiastas (integrados), estes absorvem e assumem ideologias em uso sem criticá-las - postura ingênua, pois sabe-se das dificuldades de inclusão digital em todos os campos sociais, reflexo também de políticas públicas ineficazes pensadas para a educação.

Comentando tal autor, Kenski (2004, p. 100) afirma que este considerou o processo de desenvolvimento comunicacional em três estágios, sendo o primeiro relacionado à automação de tarefas, o segundo como experimentação e aplicação de usos e o último como reconfigurações de aplicações, de maneira dialética, em que “cada resultado pode se tornar instantaneamente a matéria prima para o próximo ciclo do desenvolvimento, porque ambos são informação que tem contribuído para a rapidez do processo de criação e inovação.”. Nesse sentido a formação e a prática docente necessitam acompanhar estas mudanças sociais e serem repensadas.

Retomando o processo do desenvolvimento comunicacional, Lèvy (1996, p. 18) comenta sobre as mudanças ocorridas nos anos 80 e 90, advindas da popularização dos computadores pessoais e da Internet, que “a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade (...)” da comunicação. A partir de tal conceito, a comunicação deixa de ser linear para tornar-se ramificada e interativa, de forma que os indivíduos se desterritorializam e o meio de interações sociais torna-se móvel. O local da comunidade virtual então é o ciberespaço, “dispositivo de comunicação interativo e comunitário” (LÉVY, 2010, p.29).

O compartilhamento de informações e saberes entre inúmeros indivíduos gera a inteligência coletiva dos grupos sociais por meio do uso de tecnologias intelectuais (memórias dinâmicas, programas e documentos digitais) e “mesmo quando não é acompanhada de encontros, a interação no ciberespaço continua sendo uma forma de comunicação.” (LÉVY, 2010, p. 164) que potencializa o saber. Para exemplificar, o autor reitera que ao ler, o sujeito interage com o discurso e os significados cuja voz do discurso ajuda a construir; havendo a

presença de hiperdocumentos, a interconexão geral das modalidades de leitura transforma-se, potencializa-se¹³.

Os valores estruturados pela escrita estática (impressa, tal conhecemos comumente) tendem a tornarem-se secundários. Anteriormente à escrita, o conhecimento partia do saber prático dos velhos sábios, com o surgimento da escrita, o intérprete do livro detinha o saber e, com a impressão a biblioteca tornou-se fonte do conhecimento. A partir da desconstrução do conceito de biblioteca por meio da virtualização de documentos e o compartilhamento do conhecimento no ciberespaço, tem-se um

[...] retorno à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas *coletividades humanas vivas*, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o ciberespaço, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes. (LÉVY, 2010, p. 166).

As tecnologias intelectuais ampliam a imaginação individual e permite que os sujeitos compartilhem seus conhecimentos, aumentando assim a inteligência coletiva, por meio da exteriorização parcial das faculdades cognitivas humanas em suportes digitais. O autor salientou que tais técnicas inovadoras de comunicação colaboram para a interação dos grupos com inteligência coletiva e que a interconexão dos computadores do planeta (ciberespaço) tornaria-se em poucos anos a principal infraestrutura de gerenciamento de produção e negócios:

[...] o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores da produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (LÉVY, 2010, p. 170)

AS TECNOLOGIAS E A ESCOLA

Embora as tecnologias digitais não tenham surgido em função da educação, mas como infraestrutura do ciberespaço para servir à comunicação, socialização, organizações e

¹³ Embora os suportes de informação não determinem automaticamente este ou aquele conteúdo de conhecimento, contribuem contudo para estruturar fortemente a “ecologia cognitiva” das sociedades. (...) Nossas faculdades de conhecer trabalham com línguas, sistemas de signos e processos intelectuais fornecidos por uma cultura. (LÉVY, 2010, p. 165)

transações diversas, Lévy (2010, p. 32) afirma que tais tecnologias servem a um “novo mercado da informação e do conhecimento.”. Este autor aponta duas mudanças necessárias ao sistema de educação e formação, sendo a primeira a inserção dos dispositivos de ensino aberto e a distância (EAD) ao cotidiano escolar, como redes de comunicação interativas e as tecnologias intelectuais da cibercultura; e o reconhecimento das experiências advindas deste processo educacional, sendo que a escola assumiria um papel orientador do desenvolvimento educacional individual no saber de maneira a colaborar para o conhecimento e saberes coletivos.

As possibilidades sobre o ensino que se quer construir, segundo Nóvoa (2009), perpassa pela proposta de Educação Pública como “bem público”, com necessidade de abrir-se para a diferença e parcerias com associações locais, construção de projetos educativos por iniciativa de professores e a liberdade para currículos diferenciados em parceria com universidades.

Esta proposta condiz com a afirmação de Lévy (2010) que é necessário reconhecer os saberes adquiridos na vida social e profissional que vão além dos cursos e dispositivos formais de educação. Desta forma, a relação com a tecnologia na escola não deve acontecer de maneira em que as máquinas sejam vistas apenas como utilidades no ensino, ou apenas como instrumento de comunicação, mas objetivar a reflexão de serem extensões da cognição humana cujo suporte digital redefine seu alcance, natureza e significado.

Espera-se que a escola seja centrada na aprendizagem sem, no entanto, minimizar as ações de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que todas as crianças tenham uma base de conhecimentos comuns e que a escola ofereça diferentes formas de escolaridade e projetos de forma que o aluno ressignifique para si a função da escola, evitando-se missões sociais e assistenciais como prioridade da instituição escolar, pois “A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna.” (NÓVOA, 2009, p. 88).

A mudança necessita ocorrer, conforme Lèvy (2010), nas práticas pedagógicas que devem se pautar na aprendizagem cooperativa e colaborativa, beneficiando-se dos recursos oferecidos pelo ciberespaço. Estas ações exigem alterações no funcionamento habitual das instituições de trabalho, bem como nas de ensino que se necessitam acompanhar de maneira consciente as transformações sociais que colocam em questão o sistema tradicional de educação:

É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LÈVY, 2010, p. 74).

Desta forma, os poderes públicos deveriam garantir formação elementar de qualidade a todos os indivíduos com acesso às tecnologias com a devida mediação humana para o acesso ao conhecimento e valorizar os saberes construídos pelos grupos como recursos de aprendizagem e formação contínuos e personalizados aos envolvidos no processo educacional (principalmente alunos e professores). Para isso são necessárias políticas públicas que valorizem a continuidade da formação do professor, pois a mediação deste é fundamental para o conhecimento gerado pelos grupos (LÈVY, 2010, p. 175).

Kenski (2004, p. 103) coaduna com Lèvy (2010) ao afirmar que a ampliação do acesso à informação e interação, contribui para novos tipos de aprendizagens personalizadas que perpassam pela formação docente. A mudança gerada no perfil da educação escolar exige também urgência em se alterar a formação do professor fazendo com que esta seja voltada para a partilha e mediação de conhecimentos por meio das novas tecnologias digitais e não apenas pelo simples treinamento para o uso da internet em sala de aula. A formação de professores tem sido marcada pela visão tradicional de ensino enquanto a demanda da sociedade é de que o ensino e aprendizagem aconteçam em rede, de maneira colaborativa e integrada (KENSKI, 2015, p. 427).

Percebe-se que apesar de a escola estar quase sempre em atraso devido à constantes inovações tecnológicas, a presença das TIC na educação de fato gerou mudanças na forma em que os sujeitos constroem o conhecimento e também no próprio espaço aprendente que se desterritorializou (tornaram-se ambientes virtuais). Ao tratar da presença das TIC no processo educacional não se refere a apenas tecnologias, embora às vezes incorra-se a esse reducionismo.

Apesar das dificuldades de acesso ao meio virtual, o cidadão tende a estar em rede, assim como o aluno, o professor, a empresa, o empresário, os consumidores. Enfim, o cidadão de todas as classes sociais e com sua diversidade cultural está, ou busca estar, vinculado ao virtual, assim como dinheiro, os documentos jurídicos, os jornais, os textos didáticos e científicos, os livros, a escola, (não necessariamente a sala de aula fechada em quatro paredes, mas como modo de Educação a Distância) e assim por diante.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO FRENTE AOS MULTIMEIOS

Devido às mudanças nas relações de aprendizagem frente à presença das TIC na escola apresentadas no item anterior vê-se a necessidade de discutir suas implicações na formação do professor e suas práticas.

Nóvoa (2009, p. 13) contextualiza o momento histórico da profissão docente alegando que o modelo de educação proposto é único e unificado e, devido à diversidade presente em sala de aula o professor do século XXI necessita essencialmente redefinir suas práticas para a inclusão e a integração social para valorização de sua carreira, sendo que sua formação ocorre ao longo da vida, baseada na investigação, colaboração e trabalho em equipe.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

No entanto, o profissional da educação tem sofrido com seu território profissional e simbólico invadido tanto por acadêmicos da educação como por especialistas internacionais como a indústria do ensino – agora com as tecnologias educacionais - o que tem gerado inflação discursiva sobre a formação docente, da qual não participam da construção. As reflexões de Nóvoa para o enfrentamento a estes problemas são três, como comenta-se a seguir.

Inicialmente, faz-se necessário trazer a formação de professores para dentro da profissão por meio da troca de experiências e conhecimentos adquiridos, de maneira que esta seja significativa aos mesmos. “Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho” (NÓVOA, p. 19).

Para que haja validação do conhecimento, em um segundo momento, torna-se necessário que as instituições colaborem para a organização da profissão auxiliando a criar culturas colaborativas e de compartilhamento do conhecimento em parceria entre escolas e universidades sem que haja excessos de normativos legais que dificultem tal aproximação. O aumento da burocracia retrata novas formas de governo e de controle da profissão e pouco contribui para valorização da mesma.

É preciso identicamente reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores no sentido de compreender que a profissão não é de matriz técnica ou científica apenas, “Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.” (NÓVOA, 2010, p. 22).

Desta maneira, o autor problematiza o termo Educação Permanente e comenta que o direito do professor em se qualificar ao longo da vida justifica-se pela necessidade de sua atuação profissional e não deve ser visto como obrigação que alimenta um mercado de formação, mas como possibilidade de trocas de experiência que sustentem práticas de formação dialógicas e partilhadas, nas quais o professor possa ser ouvido. A partir da criação da rede de trabalho de professores, diminui-se o distanciamento entre teoria e prática, com possibilidade de o profissional da educação tornar-se novamente visível nos espaços públicos, além dos teóricos da educação.

Lévy (2010) defende que haja uma crescente necessidade de diversificação e de personalização dos cursos e formação que podem buscar técnicas que visam ampliar os esforços pedagógicos dos professores e formadores. A mudança deve ser qualitativa na aprendizagem a partir do uso de multimeios na educação de forma cooperativa, de modo que professores e grupos de alunos compartilhem recursos materiais e informacionais para o aprendizado. Ao aprenderem ao mesmo tempo em que os estudantes, os professores oportunamente se qualificam e aprimoram as competências pedagógicas, legitimando assim o reconhecimento das aquisições

Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. (LÉVY, 2010, p. 160)

Em relação às mudanças nas práticas educacionais Lévy (2010, p. 173) declara que cabe ao educador então transcender a função de informar, visto que as TIC a cumprem muito bem - e estimular o pensamento, incentivar a aprendizagem. Quanto ao professor, “Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.”.

Em conformidade com esta perspectiva, Kenski (2015, p. 439) diz que a formação continuada de professores que atuam no Ensino Superior se faz necessária, pois são estes

profissionais quem oferecem a formação inicial do docente tanto no curso presencial como no EAD e podem colaborar diretamente para mudanças concretas na Educação Básica, visto que

[...] professores bem formados — em todos os níveis de ensino mas, sobretudo, nos níveis iniciais de escolarização — podem desencadear as melhores condições para saltos qualitativos nas aprendizagens dos alunos. Quem lhes forma precisa ser competente nos conhecimentos e nas práticas docentes mais ajustadas com a realidade atual. A universidade precisa ser coerente e responder com qualidade às mais novas demandas e necessidades do momento em que vivemos. A sociedade agradece.

Tais demandas sociais neste processo incluem ações de aprendizagem colaborativas nas diversas modalidades, sendo “gestão” somada ao tripé “ensino, pesquisa e extensão” por meio das TIC e redes sociais que podem atuar como facilitadoras da integração e intercomunicação entre docentes e professores em formação inicial, possibilitando a diminuição da burocracia no ambiente educacional, contribuindo com o trabalho em equipe e à manutenção da inteligência coletiva, proposta por Lévy (2010) – afirma Kenski (2015, p. 438, 439).

Em relação à postura do professor frente ao novo contexto educacional, Kenski (2004, p. 105) afirma que há necessidade de se “refletir e interagir com as informações e as inovações e com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática, saber identificar seus limites e buscar as mais adequadas formas de atualização pedagógica e cultural para obter melhores resultados no seu desempenho profissional.”

Esta autora defende de igual modo, que a prática educacional necessita ser pautada na transdisciplinaridade para minimizar os problemas gerados pela burocracia e separação das ciências da natureza e a cultura. Para isso, a formação de professores deve objetivar a autonomia do docente a fim de que este, conhecendo suas limitações, busque atualizar-se para reinventar sua prática de maneira coletiva e integrada

[...] abrindo-se para fluxos de interações e informações com outros profissionais, professores e alunos; criando, inovando, estimulando e vivenciando novas propostas e projetos coletivos e integrados, sem fronteiras. Um profissional que possa reunir tudo isso, sem perder de vista a capacidade de ser o professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino, em tempos de mudanças, está a esperar (KENSKI 2004, p. 106).

A partir das mudanças de práticas pedagógicas e da postura do professor aqui discutidas, mudanças no papel do aluno também se fazem necessárias. Uma vez que a postura do professor passa a ser gerenciar competências, estimular o aprendizado mediando as

tecnologias para a validação dos saberes, ao aluno cabe buscar autonomia para o conhecimento.

O PODCAST

Para o estudo desta tecnologia, foram abordados autores que o definem como tal, suas atualizações, funções e importância na sociedade, mas a ênfase constará no conceito educacional de podcast, sugerido por Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2012, 2013, 2015). Foram abordadas em segundo plano a relação da tecnologia escolhida para este estudo e suas relações intrínsecas com o rádio, como discorre-se a seguir.

OS CONCEITOS TÉCNICOS DE PODCAST E SUA DISTINÇÃO DO RÁDIO

O termo *podcast* surgiu pela fusão da palavra *Ipod* (dispositivo de armazenamento de áudio) com *Broadcasting* (distribuição) e é apresentado como uma tecnologia em que se pode baixar conteúdos de áudio em páginas da Internet, conforme destacam as autoras portuguesas Moura e Carvalho (2006). Desta forma, o *podcast* é por elas conceituado como uma tecnologia de áudio, de relativo fácil acesso e execução, que se popularizou no *iTunes* e, partir de então, pesquisas feitas relacionadas à *Aple* em parceria com algumas universidades nos Estados Unidos, permitiram oferecer aulas para os professores universitários com intenção de proporcionar um contexto mais tecnológico à educação.

Com a disseminação do *podcast* e seu crescente uso nas universidades norte americanas e européias, Carvalho (2009), propõe uma revisão dos trabalhos realizados sobre a temática em Portugal e Brasil e verificou que eram poucos em relação aos outros países mencionados, sendo os trabalhos publicados em sua maioria em coautoria, com caráter exploratório, sendo a pouca publicação sobre a temática associada à reduzida divulgação da tecnologia no meio acadêmico e escolar da época.

Carvalho (2009, p. 294) ampliou o conceito da tecnologia criada por Adam Curry em 2004, considerando o *podcast* “como uma forma de expressão cultural de uma sociedade digitalizada, que contribui para o desenvolvimento de formas individualizadas de produção, disseminação e armazenamento da informação” e reafirma sua utilidade educacional nos novos ambientes de aprendizagem a distância ou não, suas potencializações na comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como uma tecnologia voltada para a comunicação veiculada principalmente em rádios (educativas ou não), Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2012) propõe a diferenciação entre *podcast* e rádio e a ampliação do conceito da tecnologia, como veremos a seguir.

Trazendo a proposta de melhor definição do conceito de *podcast*, Freire (2012) expõe primeiramente o conceito mais comum da tecnologia:

[...] seu aspecto técnico, um *podcast* trata-se de um arquivo de áudio digital contendo música ou falas, distribuído pela internet para posterior escuta no computador ou em aparelhos tocadores de áudio digital, de forma semelhante ao que é feito atualmente com arquivos musicais. Além disso, o usuário pode também realizar assinatura de um *podcast*, utilizando um *software* para baixar automaticamente cada novo episódio assim que ele for postado.

No entanto, o autor problematiza tal conceito técnico ao compará-lo ao *podcast* para surdos: “tratam-se da reprodução em texto das falas dos participantes do programa” (FREIRE, 2012, p. 4) por meio de legendas - mas não de áudio. Desta forma, embora não se tenha o som, prevalece a presença da oralidade de maneira que apenas o conceito técnico não basta para a tecnologia em questão se esta estiver voltada para educação.

O CONCEITO EDUCACIONAL DE *PODCAST* PROPOSTO POR FREIRE

133

No Brasil esta ferramenta e sua aplicação tem sido objeto de estudo crescente de alguns autores, mas chama a atenção o trabalho de Freire (2012, p. 5), que ultrapassa os aspectos comunicacionais e retrata as possibilidades educacionais do *podcast*. Neste estudo, privilegia-se a proposta deste autor, que propõe a expansão do conceito, em que o *podcast* seja considerado tecnologia “designada como modo de produção/disseminação de conteúdos focado na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons, distribuídos para acesso instantâneo ao longo do dia em horários pré-definidos.”.

Kenski (2004) afirma que o ato comunicativo com finalidade educacional proporciona a troca e a convergência comunicativa que agem em benefício da conexão entre as pessoas que objetivam o aprendizado e a convivência – o que reitera a importância do *podcast* como instrumento que serve ao propósito educacional por sua principal característica ser o dialogismo.

Conforme Freire (2015, p. 393), as pesquisas relacionadas a este recurso ainda são relativamente poucas, mas reitera que devido a característica de produtividade dos *podcasts* educacionais, houve a necessidade de se categorizar os *podcasts* para melhor compreensão de

suas funções e usos, sendo as principais categorias: Ampliação Tecnológica (voltado a transpor conteúdos de outras tecnologias para *podcast*), Registro (constituído pela captura de falas realizadas em contexto escolar) e Produção Original (realização desenvolvida originalmente para *podcast*). Observa-se que a oralidade e o fazer humano são características que se sobrepõem ao foco técnico (FREIRE, 2013, p. 43).

Para Pierre Lévy (2010, p. 164) “(...) as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização ou de encarnação do conhecimento.” desta forma, as tecnologias intelectuais ampliam a imaginação individual e permite que os sujeitos compartilhem seus conhecimentos, aumentando assim a inteligência coletiva, por meio da exteriorização parcial das faculdades cognitivas humanas em suportes digitais. Para isso, as tecnologias intelectuais necessitam ser trabalhadas no intuito de organização, articulação e criação, não como substitutas do produto intelectual do indivíduo:

As técnicas de simulação, em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento. (...) a simulação é um modo especial de conhecimento, próprio da cibercultura nascente. Na pesquisa, seu maior interesse não é, obviamente, substituir a experiência nem tomar ao lugar da realidade, mas sim permitir a formulação e a exploração rápidas de grande quantidade de hipóteses. (LÉVY, 2010, p. 168).

Neste sentido o *podcast* está em consonância com o modo de construção do conhecimento, que passa a ser descentralizado e de maneira mais consciente, construindo-se a partir do fazer humano e da interação com o coletivo.

Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. (...) a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 2010, p. 160)

A METODOLOGIA DA PESQUISA

A exploração do campo de investigação ocorreu pela professora-pesquisadora, ao perceber as possibilidades de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) às aulas de Literatura e discutiu o uso do *podcast* com aos alunos, verificou que o problema de pesquisa reside em investigar como pode ser aplicado tal recurso no Ensino de Literatura na Educação Básica.

A pesquisa ocorreu na escola (periférica) Municipal Odilon Custódio Pereira, na região Sul da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, tendo como sujeitos do estudo alunos da professora/pesquisadora matriculados no Ensino Fundamental II. Para a pesquisa, foram organizados dois grupos de alunos: protagonistas (13 alunos do 9ºAno participantes da construção do *podcast*-novela) e beneficiados pelo *podcast*-novela (duas turmas de 8ºAno, regulares e inclusivas, nas quais professora-pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa e Literatura - denominadas A e B para melhor organização e descrição das ações). O estudo não objetiva comparar as turmas mencionadas e a aplicação do *podcast*-novela foi adaptada às necessidades educacionais especiais dos alunos pela professora/pesquisadora.

Para a construção do *podcast*-novela foram realizados 14 encontros (a maioria no laboratório de informática da escola, no contraturno), com caráter de seminário, com os alunos protagonistas da investigação científica sob orientação da professora-pesquisadora, conforme o quadro que se segue. Apenas no seminário de número 12 houve participação do grupo de alunos beneficiados, como descrito na 5ª Etapa o Quadro 1. Conforme relata Gil (2010, p. 153) os seminários são propícios para a retirada de propostas dos participantes dos grupos interessados na pesquisa, o que coaduna com a proposta deste estudo.

Quadro 1 - Participação dos alunos protagonistas e ações desenvolvidas nos seminários

Seminários com Alunos protagonistas			
1ª Etapa - Criação do roteiro para <i>podcast</i> -novela			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
1	10	150	Conceito de <i>podcast</i> educacional, escolha do gênero textual, escolha e reserva da obra literária na biblioteca, leitura do prefácio e apresentação do plano de leitura.
2	10	150	Discussões de leituras prévias da obra, registro escrito do reconto coletivo.
3	8	150	Discussões de leituras prévias da obra, registro escrito do reconto coletivo.
4	10	150	Discussões de leituras prévias da obra, registro escrito do reconto coletivo.
5	10	150	Discussões de leituras prévias da obra, registro escrito do reconto coletivo.

2ª Etapa - Gravação das cenas e sugestões para edição			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
6	9	150	Leitura dramatizada, correções de sintaxe e concordância, visita a <i>sites</i> de suportes de <i>podcasts</i> literários, alteração do tipo de narrador, proposta de efeitos sonoros a serem incluídos no <i>podcast</i> -novela
7	10	150	Escolha de personagens para leitura dramatizada, atividade relacionada à entonação vocal e gravação da voz dos alunos referente às cenas I e II.
8	8	150	Gravação da voz dos alunos referente às cenas IV até XII, sugestões de efeitos sonoros a serem incluídos na <i>pod</i> -novela.
9	2	50	Gravação da voz de dois personagens presentes nas cenas XI e XII.
3º Etapa - Apresentação do produto editado aos alunos protagonistas e criação de meta- <i>podcasts</i>			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
10	10	50	Apresentação da edição do <i>podcast</i> -novela aos alunos protagonistas para aceite/aprovação. Construção de meta- <i>podcasts</i> e proposta de criação de resenha para a <i>pod</i> -novela.
4ª Etapa - Criação de resenha para <i>pod</i> -novela			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
11	10	100	Criação e gravação de resenha para a <i>pod</i> -novela e inserção da mesma ao <i>podcast</i> gerado.
Participação dos protagonistas junto às turmas de alunos beneficiados			
5ª Etapa - Aplicação da pesquisa			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
12	10	200	Participação dos alunos protagonistas na apresentação do <i>podcast</i> -novela e aplicação do questionário.
Criação de <i>podcast</i> com base na aplicação da pesquisa e apresentação dos resultados			
6ª Etapa - Criação de <i>podcast</i> relacionado à participação dos alunos protagonistas e o estudo.			

Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
13	10	50	Gravação de <i>podcast</i> relacionado à participação dos alunos protagonistas na aplicação da pesquisa e possíveis benefícios da mesma.
7ª Etapa - Apresentação dos resultados do estudo aos alunos protagonistas			
Seminário	Nº participantes	Duração (minutos)	Ações
14	10	50	Apresentação dos resultados da pesquisa.

Fonte: A autora.

Os *podcasts* gerados nos seminários foram transcritos e outros dados foram considerados relevantes para análise, como observações dos seminários registradas pela professora-pesquisadora, roteiro construído para a *pod-novela*, a resenha desenvolvida para o mesmo fim, além de questionário estruturado aplicado às turmas beneficiadas. A obra literária trabalhada na pesquisa é do gênero novela de cavalaria: Lenda dos Cavaleiros da Távola Redonda¹⁴.

Em todas as etapas apresentadas houve intervenção da professora-pesquisadora, que procurou oferecer autonomia aos alunos envolvidos (protagonistas e beneficiados) quanto aos possíveis benefícios e também dificuldades a fim de lhes instigar a criticidade quanto ao estudo. O quadro seguinte demonstra como ocorreu a organização dos instrumentos para a análise, conforme as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

137

Quadro 2 - Instrumentos para análise

Etapas		Instrumentos para análise	
1ª	Seminários de criação do roteiro para <i>pod-novela</i>	Roteiro (texto teatral)	Observações da professora
2ª	Gravação da <i>pod-novela</i>	<i>Podcasts</i> e <i>Pod-novela</i> (produção original)	Observações da professora
3ª	Apresentação do produto editado aos protagonistas	Meta- <i>podcast</i> Grupo 1 (registro)	Meta- <i>podcast</i> Grupo 2 (registro)
4ª	Seminário de criação da resenha	Resenha (texto e áudio)	Observações da professora

¹⁴ TROYES, Chrétien de; MONMOUTH, Godofredo de Camanho; et al. **Lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

5ª	Aplicação da <i>pod</i> -novela aos alunos beneficiados	Observações da professora quanto à aplicação individual do questionário	Questionário estruturado
6ª	Seminário para aplicação da <i>pod</i> -novela	<i>Podcast</i> de registro	Observações da professora
7ª	Apresentação dos resultados finais aos protagonistas	Dados tabulados	Observações da professora

Fonte: A autora.

A metodologia utilizada no estudo é pesquisa-ação os objetivos buscados por tal estudo visam analisar a aplicabilidade, as contribuições do *podcast* no ensino de Literatura na Educação Básica e identificar os desafios do percurso, investigando os dados empíricos produzidos junto aos alunos de forma interpretativa. Como ressalta Gil (2010) na pesquisa-ação há procedimentos de análise próximos aos da pesquisa clássica e outros em que ocorre a predileção pela discussão dos dados. Como neste tipo de pesquisa há certa flexibilização nos métodos, optou-se pelas duas formas apresentadas (GIL, 2010, p. 154): “Muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente. Há casos, entretanto, em que contribuições teóricas tornam-se muito relevantes.”. Assim, a análise de dados coletados ocorreu, conforme as observações da pesquisadora, teóricos e autores que abordam em suas obras práticas educacionais voltadas à educação tecnológica e ao ensino da Literatura e principalmente à luz do conceito educacional de *podcast* elaborado por Freire (2012, 2013, 2015).

138

A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

Como proposto no quadro anterior, a coleta de dados foi organizada em cinco etapas para melhor descrição dos mesmos e embora tal ordem dê a impressão de que tenham ocorrido linearmente, reiteramos que o caminho percorrido foi sinuoso, porém profícuo.

A primeira etapa refere-se à criação do roteiro para a *podcast*-novela cujos seminários foram voltados a estratégias de leitura, discussões sobre a obra literária, escrita/reescrita do texto e leituras dramatizadas; além da retomada do conceito educacional de *podcast* e visitas a sites portadores de *podcasts* conforme educação tecnológica. Verificou-se, por meio de observações da professora pesquisadora, que o caráter dialógico da ferramenta de comunicação proposta por Freire (2015, p. 396) contribui de forma positiva para a construção do conhecimento.

Os encontros referentes à segunda etapa objetivaram a gravação da *podcast*-novela (*podcast* de produção original). Nestes seminários houve escolha de personagens para a leitura dramatizada e redefinição da forma e meios de gravação (uso de aplicativo livre compatível com *smartphone* simples e arquivamento em nuvem). A professora pesquisadora procurou respeitar o processo de identificação e desidentificação dos estudantes com os personagens abordados na obra; outro fator relevante é que o reconhecimento à autonomia dos alunos participantes vai além da escolha metodológica utilizada no estudo: pesquisa ação – Thiollent (1985, p. 14) – coaduna com Lèvy (2010, p. 160) no que se refere ao estímulo a novos espaços de conhecimento onde cada participante possui lugar significativo para a construção de conhecimento de maneira evolutiva e em fluxo, como percebe-se ao decorrer do estudo apresentado.

A participação dos alunos protagonistas na terceira etapa (edição e apresentação da *pod*-novela aos alunos beneficiados) ocorreu de maneira indireta, pois mostrou-se viável que um grupo de 11 participantes editassem o mesmo áudio. Conforme mencionado anteriormente, o *software* selecionado foi o Audacity¹⁵, principalmente pelo fato de ser livre e indicado por autores pesquisados como Conrad (2014, p. 45) e Colares Da Silva (2018). O produto gerado contém 17 minutos e 44 segundos – abaixo da média de duração de podcasts (35/45 minutos), mas propício para aplicação em sala de aula (duração de 50 minutos). A *podcast*-novela gerada foi apresentada em formato MP4, o que não o descaracteriza como *podcast*, visto que para Freire (2012, 2013, 2015) a principal característica deste é o dialogismo e a interação com o fazer humano e não suas especificidades técnicas, como suporte ou extensão.

Durante a apreciação da *pod*-novela pelos alunos protagonistas pôde ser percebido que os estudantes apresentavam-se apreensivos e curiosos no desenrolar do enredo e ao final demonstraram-se satisfeitos com o resultados ao verificar que as sugestões para efeitos da trilha sonora contextualizada estava presente no áudio e atendia ao propósito (instigar o imaginário). Os alunos consideraram ainda como satisfatórios a nitidez vocal, a duração do produto gerado e que a participação na construção da *pod*-novela agregou benefícios referentes à postura e entonação vocal, ampliação de vocabulário, exercício da criticidade e principalmente melhora quanto à timidez em ler e falar em público (conforme meta-*podcast*

¹⁵ *Software* que permite gravar e editar áudios em formato MP3 e outros. Pode ser baixado livremente em <https://sourceforge.net/projects/audacity/>. Colares Da Silva (2018, p. 9) comenta que foi "desenvolvido por um grupo de voluntários e distribuído sob a GNU General Public License (GPL)"; sendo considerado por este autor um ótimo editor de áudio, aceitar diferentes extensões de áudio, ser possível a importação e exportação de sons como arquivos, trabalhando-os como faixas sonoras múltiplas ou únicas, tratando-as de forma profissional.

gerados). Tais avanços são considerados pela professora-pesquisadora um salto no processo de amadurecimento dos alunos quanto ao ato de ler e o gosto pela leitura.

As discussões sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos protagonistas junto à professora-pesquisadora foram bastante significativas e deram início à quarta etapa. Juntos, verificaram a necessidade de uma contextualização para o produto gerado, pois perceberam o contraste entre o contexto histórico social retratado na obra literária e o vivenciado pelos alunos. Desta forma, uma resenha foi construída coletivamente a partir dessas observações, com a finalidade de realizar um convite à apreciação da *pod-novela*, além de contextualizá-la. A duração da resenha é de 30 segundos, incluso o fundo musical e, fez com que o *podcast* gerado atingisse 18 min e 14 segundos em sua totalidade.

A *pod-novela* foi então vinculada ao questionário (construído com aplicativo Google Forms), o que permitiu que os participantes tivessem acesso à mesma durante o preenchimento de suas respostas com apenas um clique, sem necessidade de buscas ou redirecionamento a outros *sites*, otimizando, portanto, o processo de coleta de dados. O fato do *podcast* estar disponibilizado em arquivo de extensão MP4 não o configura como vídeo ou *videocast*, pois “o que, a partir de uma definição conceitual, irá diferenciar um *podcast* de um *videocast* será o mesmo que diferenciará o rádio da TV: o foco de sua produção – se na oralidade e/ou música/som ou nas imagens em movimento.” (FREIRE, 2013, p. 43).

A quinta etapa faz referência à coleta de dados de maneira individualizada aos estudantes com deficiência que necessitavam da mediação da professora-pesquisadora e de maneira coletiva aos demais estudantes (com deficiência ou não) que não apresentavam necessidades educacionais diferenciadas. Os estudantes protagonistas participaram da aplicação coletiva e registraram suas impressões em *podcast* de registro analisado na etapa seguinte.

Na sexta etapa procurou-se analisar as percepções dos alunos protagonistas do estudo pela professora pesquisadora. Conforme *podcast* de registro, os referidos estudantes estavam receosos sobre a aceitação ou não do produto pelas turmas beneficiadas e perceberam reações divergentes quanto à apreciação da *pod-novela*, no início da apresentação, mas consideraram que teve boa aceitação de maneira geral. Relataram ainda que os momentos em que havia efeitos sonoros mais intensos chamavam mais a atenção dos alunos em relação ao produto apresentado, bem como perceberam que a *pod-novela* havia sido realizada por outros estudantes da mesma escola.

A professora-pesquisadora observou que, para o grupo protagonista, estar ciente de cada etapa do processo da pesquisa trouxe segurança aos mesmos assim como liberdade para expressarem suas ideias e críticas, sem receios de serem tolhidos - considera-se este fator importante para o desenvolvimento do educando e coaduna com a proposta metodológica do estudo e as concepções voltadas à educação tecnológica.

A sétima etapa de análise ocorreu com a tabulação dos dados coletados no questionário aos quais os alunos protagonistas tiveram acesso e demonstram-se satisfeitos com os resultados finais e formularam a hipótese de que mesmo que a quantidade de alunos duvidosos quanto à leitura do livro seja a maior, está propenso a aceitá-la, se forem adequadamente estimulados para tal.

Os resultados do questionário aplicado aos alunos beneficiados serão melhor discutidos e apresentados em outro recorte da pesquisa realizada, visto que o trabalho aqui apresentado centra-se no grupo de estudantes protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS

Conforme o recorte do estudo aqui apresentado percebe-se que as transformações comunicacionais do século XX provocaram mudanças na educação advindas das mudanças tecnológicas na sociedade, assim como modificaram as necessidades de formação do professor, gerando exigências pedagógicas e a ressignificação da relação professor-aluno a partir da cibercultura. Por meio do estudo destas transformações, verificou-se que conceito de *podcast* foi ampliado e o conceito educacional de tal ferramenta tecnológica (FREIRE, 2012, 2013, 2015) foi selecionado para a pesquisa.

Verificou-se que o caráter dialógico da ferramenta educacional proporciona ao aluno sair da passividade, via mediação do professor e, ocupar postura de protagonista na construção do conhecimento. Vislumbrou-se que na relação do *podcast* com o ciberespaço houve possibilidade de potencialização da voz dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Literatura, de maneira que o saber construído pôde ser compartilhado a outros grupos de aprendizes, que se beneficiaram de tais conhecimentos, por sua vez, gerando e compartilhando outros, conforme a educação tecnológica propõe.

A escolha metodológica do estudo e (pesquisa-ação) por seu caráter participativo demonstra afinidades com o *podcast* quanto ao aspecto dialógico o que proporcionou a realização de ações de maneira cooperativa e participativa, desenvolvidas em seminários

produtivos com alunos protagonistas. Nestes encontros, foram construídos junto aos alunos *podcasts* classificados como sendo de produção original (*pod-novela* e *resenha*), *podcasts* do tipo registro (*meta-podcasts*) para alunos protagonistas e questionário *on-line* para os beneficiados, além da observação atenta da professora-pesquisadora em todo o andamento do estudo, que confirmou que a ferramenta tecnológica a ser estudada pôde também ser usada no processo de confirmação do desenvolvimento do conhecimento no contexto da educação básica.

O uso deste recurso tecnológico demonstrou-se viável à Educação Básica por depender de recursos relativamente simples e acessíveis à produção, assim como na divulgação gratuita no ciberespaço – tais ações exigem certa capacitação do professor que vivencia e lança mão das TIC na escola. No entanto, a viabilidade do *podcast* não está reduzida apenas ao uso da tecnologia em si, mas dos benefícios que este uso pode gerar pensados a partir da educação tecnológica e o ensino de Literatura.

Dessa forma, as ações realizadas em cooperação entre professora-pesquisadora e alunos protagonistas quanto à escolha da obra literária, estratégias de leitura, discussões sobre a mesma e construção do roteiro para o *podcast-novela*. Problematicaram-se junto aos alunos protagonistas os tipos de texto abordados, como a novela de cavalaria, a resenha, o processo de síntese e a reescrita, bem como a observação do modo de identificação e desidentificação dos alunos frente aos personagens. Os atributos dialógicos da ferramenta tecnológica utilizada influenciaram o tipo de construção do roteiro - narrativa por meio do diálogo com características do texto teatral, com presença de narrador intruso, que por sua vez, dialoga com o leitor/ouvinte.

Dentre outros, os benefícios aos alunos protagonistas foram melhora significativa na fluência da leitura, postura e entonação vocal, auxílio contra a timidez e estímulo em ler e falar em público. A partir de exercícios de reflexão e criticidade, compreenderam que o reconto apresentado não intenciona a substituição da obra literária, mas estímulo a ela. O incentivo à leitura pela proposta da pesquisa e da tecnologia estudada e a capacidade da mesma em propor registros menos formais de aprendizagem corrobora positivamente com o uso do *podcast* no ensino e aprendizagem de Literatura.

Os alunos protagonistas demonstram-se satisfeitos com os resultados finais e formularam a hipótese de que mesmo que a quantidade de alunos duvidosos quanto à leitura do livro seja a maior, estão propensos a aceitá-la, se forem adequadamente estimulados para tal.

Os resultados parciais do estudo foram percebidos pela professora-pesquisadora como oportunidade de construção de novos conhecimentos relacionados ao estudo/uso de podcasts no contexto de alunos com surdez em sala de aula e ainda possíveis atividades literárias que podem ser pensadas com uso do podcast a partir do acesso mais efetivo ao ciberespaço.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Eduardo. Introdução. In: TROYES, Chrétien de; MONMOUTH, Godofredo de Camanho; et al. **Lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Introdução, p. 5-8.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Encontro sobre *Podcasts*, Braga, Portugal, 2009: actas”. Braga: CIED-UM, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. p. 293-298. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CASTELLS, Manuel. A cultura da virtualidade real: a integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência de massa e o surgimento de redes interativas. In: _____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. Cap. 5, p. 413-466.

CONRAD, Josseimar Altissimo. **Bibliotecas de edição disponíveis nos softwares editores de áudio**. Ijuí, 2014. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciência da Computação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2722?show=full>> Acesso em: 16 nov. 2018.

COLARES DA SILVA, Jackson Colares et al. Tecnologia educacional, produção sonora e recursos didáticos interativos. In: SIED:EnPED-Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontro de pesquisadores em Educação a Distância, ISSN 2316-8722, 2018, São Carlos. [Anais eletrônicos]. São Carlos, UFSCar, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/662>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

ECO, Humberto. **Apocalípticos e Integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. Ed. Perspectiva, 1979.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Distinções educativas entre rádio e *podcast*. **Revista Prisma.com**. Porto, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/1957/3300>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias – ISSN 1646-933X**, América do Norte, 6, jul. 2013. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340/184>> Acesso em: 22 jun. 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para *podcasts* na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391 – 411, set./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015391>> Acesso em: 18 mai 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. 2004. Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional / professor. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa**. ISSN 1695 – 288X, Vol. 3, Nº 2, 2004, p. 99 – 107.

KENSKI, Vani Moreira. 2015. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. ISSN 1518-3483, V. 15, Nº 45, p. 423-441.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia Amorim (2006). *Podcast: Uma ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula*. In Rui José & Carlos Baquero (Eds.), **Proceedings of the Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**. Universidade do Minho, Guimarães, 155-158. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/476>> Acesso em 5 jul. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TROYES, Chrétien de; MONMOUTH, Godofredo de Camanho; et al. **Lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

144

Recebido em:
Aceito em:

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O EXERCÍCIO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020)¹⁶

MARCIANO ANTONIO SILVA

Mestre em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC/Universidade Federal de Pernambuco. Foi bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco- FACEPE.

EMAIL: marcianoantoniosilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1230-9967>

ALLENE CARVALHO LAGE

Pós-doutora em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE, 2016). Pós-doutora em Educação (UFRGS, 2012). Doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra, 2006). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE).

EMAIL: marcianoantoniosilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3033>

RESUMO

Este artigo trata das produções científicas que versam acerca do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil. Utilizamos como banco de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações – BDTD, mais especificamente, as pesquisas defendidas no período de 2010-2020. Elencamos como objetivo geral do nosso estudo: mapear a produção do conhecimento sobre o exercício de professores homens na Educação Infantil. O percurso metodológico se encontra ancorado na abordagem qualitativa, onde fazemos um estudo do tipo bibliográfico, através da modalidade caracterizada como Estado da Arte. Tecer um olhar para a produção do conhecimento sobre professores homens na Educação Infantil, surge na perspectiva de investigar os principais desafios, enfrentamentos e tabus que cercam os docentes homens que atuam nessa etapa da Educação Básica, mas, também, de denunciar os quadros de machismo, sexismo e LGBTfobia que tem sido reproduzido nesses espaços. Nossas considerações apontam para a emergência de novos estudos em torno das experiências docentes de professores homens que atuam no contexto da Educação Infantil, tendo em vista que essa realidade vem sendo pouco explorada no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Professores homens. Educação infantil. Docência.

MAPPING SCIENTIFIC PRODUCTION ON THE EXERCISE OF MEN TEACHERS IN CHILDHOOD EDUCATION (2010-2020)

ABSTRACT

This article deals with the scientific productions that deal with the exercise of male teachers in the context of Early Childhood Education. We used as database, the Brazilian Digital Library of Dissertations Theses - BDTD, more specifically, the researches defended in the period of 2010-2020. We list as the general objective of our study: to map the production of knowledge about the exercise of male teachers in Early Childhood Education. The methodological path is anchored in the qualitative approach, where we make a study of the bibliographic type, through the modality characterized as State of the Art. Weaving a look at the production of knowledge about male teachers in Early

¹⁶ Os dados apresentados nesse artigo são resultados da dissertação de mestrado intitulada “Professora sim. Professor também. Tio jamais: Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco”. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco- FACEPE.

Childhood Education, emerges in the perspective of investigating the main challenges, confrontations and taboos that surround male teachers who work in this stage of Basic Education, but also to denounce the frames of machismo, sexism and LGBTphobia that has been reproduced in these spaces. Our considerations point to the emergence of new studies around the teaching experiences of male teachers who work in the context of Early Childhood Education, considering that this reality has been little explored in the scope of academic research.

Keywords: Male teachers. Childhood education. Teaching.

MAPEO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL EJERCICIO DE PROFESORES HOMBRES EN EDUCACIÓN INFANTIL (2010-2020)

RESUMEN

Este artículo aborda las producciones científicas que abordan el ejercicio de los profesores varones en el contexto de la Educación Infantil. Se utilizó como base de datos la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis de Disertaciones - BDTD, más específicamente, las investigaciones defendidas en el período 2010-2020. Enumeramos como objetivo general de nuestro estudio: mapear la producción de conocimiento sobre el ejercicio de los profesores varones en Educación Infantil. El camino metodológico está anclado en el enfoque cualitativo, donde realizamos un estudio de tipo bibliográfico, a través de la modalidad caracterizada como Estado del Arte. Tejer una mirada a la producción de conocimiento sobre docentes en Educación Infantil, surge desde la perspectiva de investigar los principales desafíos, enfrentamientos y tabúes que rodean a los docentes que laboran en esta etapa de Educación Básica, pero, también para denunciar las imágenes de machismo, sexismo y LGBTfobia que se ha reproducido en estos espacios. Nuestras consideraciones apuntan al surgimiento de nuevos estudios en torno a las experiencias docentes de los profesores varones que trabajan en el contexto de la Educación Infantil, considerando que esta realidad ha sido poco explorada en el ámbito de la investigación académica.

Palabras clave: Profesores varones. Educación Infantil. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Imerso num cenário de mudanças globais, a crescente produção científica de trabalhos que versam a partir da interseção entre gênero e educação, aponta para a constituição de novas perspectivas e aportes teóricos no cenário das pesquisas acadêmicas. Esse movimento, por sua vez, muito tem contribuído para a problematização das questões que durante muito tempo foram invisibilizadas ou mesmo negadas no âmbito da academia.

O desenvolvimento desse campo discursivo, pode ser compreendido enquanto resultado das transformações vivenciadas na contemporaneidade, sobretudo, no que se refere as reivindicações protagonizadas por aqueles/as que sempre estiveram às margens da sociedade. Em meio esse processo, constata-se a produção de um conhecimento outro, distante dos parâmetros assentados nos cânones hegemônicos.

Esses fatos refletem tanto na ampliação do quadro de pesquisas, como na inclusão de temáticas e/ou objetos de investigação que até então se encontravam ausentes de um olhar

epistêmico. Sob este viés, o desenvolvimento desse corpo teórico tem incorporado discussões acerca de diferentes aspectos, como: profissão docente, currículo, formação docente, relações de trabalho, dentre tantos outros temas.

Dentro desse arcabouço teórico, estudos centrados na discussão entre masculinidades e educação, despontam enquanto uma das problemáticas investigadas nesse terreno, em especial, no que se refere a presença de professores homens nos anos iniciais da Educação Básica. Isto porque, ao apreendermos as relações tecidas no contexto da profissão docente, percebemos que esse campo profissional vem sofrendo um processo de feminização ao longo da história.

Em meio aos seus desdobramentos, diversas pesquisas têm atentado para as contrariedades existentes nesse campo profissional, tendo em vista que a atividade docente se encontra circunscrita nas demarcações binárias de gênero. Desse modo, a atuação de professores homens, sobretudo, na Educação Infantil, tem sido marcada por uma rede de tensionamentos e disputas, fruto das construções arcaicas que foram naturalizadas pelos dispositivos patriarcais.

Contudo, ainda que a docência na Educação Infantil se apresente enquanto um território hostil, outras vezes, pouco receptivo e acolhedor para os professores homens, notamos a existência de uma demanda masculina que busca se inserir nesse campo profissional. Apesar de esse percentual ser inferior, se comparado ao número de professoras, entendemos que esses desdobramentos caminham para uma mudança de paradigmas nesse espaço.¹⁷

Por outro lado, acreditamos que o despertar dos professores homens para inserção na Educação Infantil se encontra engendrado numa rede maior, onde é perceptível a existência de um movimento de homens que reivindicam a estruturação de novas perspectivas e práticas sociais no âmbito das relações gênero. Poder-se-ia afirmar, portanto, que esses indivíduos têm requerido uma identidade e um espaço do qual foram destituídos, podados, tendo em vista que os padrões hegemônicos de gênero impuseram uma série de condições e limites em torno dos corpos masculinos.

No curso desse estudo, partimos das produções presentes no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD do Instituto Brasileiro de

¹⁷ O Censo Escolar do ano de 2017 aponta que 96,6% dos docentes da educação infantil são do sexo feminino. Com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 9 de cada 10 professores/as são do sexo feminino. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em: 20 Ago. 2020.

Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para tanto, elencamos como objetivo geral do nosso estudo: mapear a produção do conhecimento sobre o exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil (2010-2020). No que se refere aos objetivos específicos, temos: (i) identificar as dissertações e teses que versam acerca da atuação de professores homens na Educação Infantil na BDTD; (ii) apontar os principais aspectos abordados nas pesquisas sobre professores homens no contexto da Educação Infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O mapeamento das produções científicas brasileiras que versam acerca do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil esteve ancorado num conjunto de procedimentos teórico-metodológicos, de modo que viéssemos atender aos objetivos propostos a partir da presente investigação. Desse modo, tendo como base tais orientações, bem como, as exigências e rigor científico posto às pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Humanas, delineamos as etapas do estudo.

Partindo dessa compreensão, nossa investigação encontra-se ancorada na abordagem qualitativa, tendo em vista o seu potencial no tratamento dos dados, entendendo que os mesmos “[...] não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.” (GOLDEMBERG, 2004, p. 53). No que se refere a natureza da pesquisa, trata-se de um estudo do tipo bibliográfico, onde utilizamos a modalidade caracterizada como Estado da Arte.

Ao tratar das potencialidades que cercam esse tipo de pesquisa, Romanowsk e Ens (2006, p. 39) destacam que as mesmas permitem “[...] contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Conforme aponta as autoras, são inúmeras as contribuições que emergem das pesquisas do tipo Estado da Arte, haja vista que o seu caráter exploratório permite conhecer a produção científica sobre determinado tema. Ainda segundo as mesmas

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSK; ENS, 2006, p. 39).

Imerso nesse movimento, tomamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações - BDTD enquanto banco de dados, tendo em vista o grande número de dissertações e teses que compõem o seu acervo digital. O respectivo repositório teve seu lançamento oficial no ano de 2002, sendo concebido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).¹⁸

Neste sentido, galgando o caminho da pesquisa, selecionamos as dissertações e teses defendidas no período de (2010-2020) para composição do nosso estudo. Elencamos enquanto critérios para seleção das pesquisas: (i) atender ao limite temporal estabelecido, ou seja, pesquisas defendidas entre os anos de 2010 e 2020; (ii) tratar do exercício de professores homens; (iii) Discorrer acerca da docência na Educação Infantil.

Durante o processo de seleção, utilizamos o recurso de busca oferecido pelo próprio sistema do site. Para tanto, fizemos uso dos seguintes descritores: professores homens; homens educação infantil; docência masculina; docência homens educação infantil; homens docência crianças; masculinidades docência; objetivando assim, localizar tais produções.

Logo após o término da busca, realizamos o processo de leitura dos resumos das pesquisas selecionadas, objetivando assim, uma primeira aproximação, bem como, identificar se as mesmas atendiam aos critérios elencados. Num segundo momento, utilizamos a tecla CTRL + tecla F para localização de alguns elementos que consideramos essenciais na pesquisa, sendo eles: problema de pesquisa, objetivos e abordagem teórico-metodologia. E por último, para compor nossa análise e ampliar nossa compreensão em torno das pesquisas, realizamos o processo de leitura da introdução, metodologia e resultados das investigações.

HOMENS, MASCULINIDADES E DOCÊNCIA: NOVOS APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ao adentrarmos o debate em torno do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil, percebemos que as experiências desses profissionais se encontram imersas nos arranjos de ordem cultural, social e política. Portanto, investigar as repercussões engendradas por esses dispositivos na atuação dos professores homens, possibilitará compreender como as mesmas têm corroborado para construção de um imaginário errôneo em

¹⁸ Dados retirados do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações-BDTD. Para mais informações consultar <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>> Acesso em 12 nov. 2020.

torno da docência, quase sempre, arraigado num pensamento que se encontra fundamentado nas premissas patriarcais.

É nítido que ao longo da sua atuação, os professores homens não apenas transgridem os padrões hegemônicos de gênero, como também, forjam um conjunto de estratégias e enfrentamentos, na busca de se inserir num campo profissional que se encontra ancorado nas estruturas binárias do masculino e feminino. Sua ação, por sinal, muito tem contribuído para a desconstrução dos paradigmas arcaicos que tem fundamentado esse território, conforme aponta Deborah Sayão¹⁹ (2005)

A problematização acerca dos cuidados categorizados como “feminino” contribuiu também para a ressignificação dessas duas esferas de compreensão da vida social, mediante uma imersão no domínio privado por meio da experiência com a paternidade ou a maternidade que estaria relacionada ao exercício da profissão. (SAYÃO, 2005, p. 197).

Nos últimos anos, as investigações centradas nesse diálogo – ainda que escassas – vêm oportunizando a desconstrução dos preceitos machistas e sexistas nesse território. Ao justificar o seu interesse pela temática, Marília Carvalho (1998) esclarece que “[...] a escassez de estudos de gênero na área educacional que considerem os professores do sexo masculino como sujeitos parece-me justificar a ousadia de expor essas indagações, na esperança de que elas possam instigar outros pesquisadores/as a levarem-nas adiante.” (CARVALHO, 1998, p. 2).

Trabalhando com essa compreensão, acreditamos que os estudos desenvolvidos nesse terreno têm se constituído enquanto um importante marco teórico para a compreensão das repercussões empreendidas pelos dispositivos²⁰ de gênero no âmbito da educação. Sua produção, por sua vez, põe em evidência os efeitos nefastos que são empreendidos em torno das dicotomias entre o masculino e o feminino, tendo em vista que seus desdobramentos contribuem para a existência de hierarquias e subalternidade no curso de suas relações.

O diálogo nesse terreno, descortina tantas outras questões, pois quando atentamos para o exercício da docência no contexto da Educação Infantil, por exemplo, notamos que o processo de estereotipação e rejeição com a figura masculina é ainda maior. Sob esse viés, ao

¹⁹ Fazemos uso da escrita feminista, onde assumimos o compromisso político de visibilizar o nome e sobrenome das mulheres pesquisadoras num primeiro momento.

²⁰ Conforme destaca Foucault (1982), podemos compreender o(s) dispositivo(s) enquanto “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1982, p. 89).

desdobrar uma atenção para essa realidade, Eliana Saparolli (1998) explica que é necessário analisar a dinâmica que é engendrada na Educação Infantil a partir de outras lentes, atentando, sobretudo, para as especificidades que marcam esse contexto, tendo em vista que

[...] diferentemente do que ocorreu no magistério primário e secundário, a função de educador de creche e de jardineiro nunca se feminizou: nasceu e manteve-se como atividade que liga a “natureza” da mulher (seu “instinto protetor”) à “natureza” da criança (ser desprotegido). (SAPAROLLI, 1998, p. 11).

Seguindo essa perspectiva, as investigações centradas no exercício de professores homens nos anos iniciais da educação básica têm sinalizado para a existência de uma série de estereótipos, estranhamentos e dificuldades com relação a inserção desses profissionais nesse contexto (SAPAROLLI, 1997, 1998; CRUZ, 1998; CARVALHO, 1998, 1999; SAYÃO, 2005; SILVA, 2020). No que se referem à Educação Infantil, esses estudos assinalam para a necessidade de ressignificar essa etapa, rompendo, sobretudo, com as perspectivas de assistencialismo e maternagem²¹ que se encontram circunscritas nesse terreno.

No cenário das pesquisas nacionais, o estudo realizado por Eliana Saparolli (1997) é considerado o pioneiro nessa discussão. Para efeito, numa etapa inicial, a pesquisadora traçou o perfil sócio demográfico dos/as professores/as que atuavam nas creches da cidade de São Paulo. O resultado apontou para um baixo quantitativo de professores homens atuando nesses espaços, tendo em consideração o número de professoras.

Considerando o ineditismo da sua produção, Saparolli (1997) se utilizou de estudos produzidos no exterior, onde destaca que “Pesquisas e reflexões estrangeiras relatam que o contingente de homens que trabalham no atendimento a criança pequena diminuiu quanto menor seja a faixa etária da clientela” (SAPAROLLI, 1997, p. 32). Os apontamentos realizados por Eliana Saparolli (1997) foram ampliados a partir dos estudos realizados por outros/as autores/as.

Numa outra perspectiva, ao tratar das representações do masculino manifestadas por adultos e crianças no contexto da creche na cidade de São Paulo, Elisabete Cruz (1998) pode constatar a existência de um processo de estranhamento e resistência em relação à figura masculina nesse espaço. Dentro dessa perspectiva, a autora aponta para dois elementos que têm contribuído para a resistência desses profissionais, sendo eles

²¹ De acordo com Deborah Sayão (2005), o termo maternagem ficou conhecido no Brasil, onde significa cuidados maternos dedicados às crianças. (SAYÃO, 2005, p. 165).

[...] o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil que, ainda fundamentadas numa tradição assistencialista de creche – considerada como substituta da mãe, e onde prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional –, não incorporam os homens em suas propostas. (CRUZ, 1998, p. 244).

Ainda segundo a autora, aprisiona-se o homem dentro de uma identidade estática, excluindo quaisquer possibilidades de uma figura masculina baseada em outros princípios que não estejam assentados dentro dos paradigmas patriarcais (CRUZ, 1998, p. 245). Seguindo essa perspectiva, Cruz (1998) chegou à conclusão de que existem dois masculinos no universo da creche, sendo eles, respectivamente, o agressor e o homossexual

O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino “normal” [destaque da autora]. (CRUZ, 1998, p. 245-246).

Os apontamentos sinalizados por Cruz (1998) revelam que a imagem repercutida em torno dos professores homens que atuam na Educação Infantil coloca-o sempre numa condição de ameaça à integridade dos indivíduos. Nisso, constatamos que são engendrados diferentes sentidos para aqueles que não atendem aos padrões hegemônicos do gênero.

Perseguindo essa discussão, Deborah Sayão (2005) buscou compreender em sua tese de doutorado como os homens se constituem como professores da Educação Infantil em uma profissão que é caracterizada como “tipicamente feminina”. Para tanto, a autora investigou as trajetórias profissionais de docentes que atuavam em creches da rede pública de Florianópolis-SC. Mediante a realização da sua pesquisa, Sayão (2005) destaca que

Ao optarem, por várias razões, por uma profissão considerada “feminina” os professores fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da creche. Tais estratégias são elaboradas e se desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/etnia e classe social que compõem a identidade do/a profissional. (SAYÃO, 2005, p. 65).

As estratégias sinalizadas por Sayão (2005) podem ser consideradas enquanto mecanismos que os professores homens se utilizam para conseguir permanecer no exercício

dessa profissão. Isto porque, entendemos que um conjunto de questões são levantadas no sentido de tentar inviabilizar a atuação desses profissionais nesse nível de ensino.

Noutro prisma, as alternativas forjadas pelos professores homens, despontam enquanto importantes mecanismos de resistência para que venhamos construir novas experiências no interior das instituições de Educação Infantil, marcadas a partir de outras percepções acerca da dessa etapa de ensino e dos/as profissionais que nela atuam.

Esses fatos refletem a centralidade que as estruturas de gênero detêm nas relações sociais, onde atuam delimitando – ainda que muitas vezes de modo invisível – as experiências sociais. Ao mesmo tempo, sinaliza para os efeitos nefastos que foram empreendidos na constituição do masculino, pois os mesmos foram destituídos de quaisquer atividades que demandasse o cuidado.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PROFESSORES HOMENS NA BBDT

A ausência de professores homens no contexto da Educação Infantil tem sido uma realidade constatada não apenas nos espaços que oferecem essa etapa da Educação Básica. Poucas também são as investigações que tem tomado o exercício de professores homens na Educação Infantil enquanto objeto de estudo, bem como, desdobrado uma atenção para os dispositivos desencadeadores dessa realidade.

Ao longo desse estudo, conforme sinalizado anteriormente, partimos das produções presentes na BBDT (2010-2020). Acreditamos que essas investigações são fundamentais para que venhamos compreender as diversas questões que perpassam o exercício de professores homens na Educação Infantil, tendo em vista que se trata de uma realidade pouco explorada, principalmente, quando tratamos das pesquisas realizadas no campo da educação.

Nesta direção, objetivando facilitar a apresentação dos dados alcançados a partir da nossa investigação, optamos por apresenta-lo a partir do recurso do quadro.

Quadro 1- Quantitativo de trabalhos localizados na BBDT (2010-2020)²²

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2010	01	-
2011	01	-
2012	03	-

2013	01	-
2014	03	-
2015	02	01
2016	01	-
2017	04	-
2018	01	-
2019	01	-
2020	04	-
TOTAL	22	01

Fonte: Autores

Os números apresentados no quadro acima reforçam aquilo que já havíamos mencionado anteriormente, a incipiência no número de produções que versam acerca do exercício de professores homens na Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Na busca realizada na BBDT, localizamos o total de 23 (vinte e três) produções, sendo, 22 (vinte e duas) dissertações e apenas 1 (uma) tese.

Acreditamos que a escassez dessas produções se encontra entrecruzada por diversos fatores, dentre os quais, a naturalização da docência na Educação Infantil enquanto um espaço de atuação feminina. Isto porque, a manutenção desse pensamento tem sido reproduzida sem muitos questionamentos, ou mesmo, estranhamentos. Outro fato, consiste no pequeno número de professores homens atuando nesse contexto, não oportunizando pesquisas e/ou estudos que versem acerca do exercício docente desses profissionais.

Embora seja notável um processo de continuidade nas produções que discorrem sobre esse tema nos últimos anos, entendemos que esse percentual ainda é muito pequeno. Esse fato, por sua vez, demonstra não apenas a ausência de pesquisas em torno das experiências que vem sendo forjadas por professores homens na Educação Infantil, mas, sinaliza também para os tabus que ainda cercam essa realidade, sobretudo, com o advento da onda conservadora que tem avançado nos últimos anos no Brasil.

Durante nossa investigação, outro fator que chamou nossa atenção, consiste na produção dessas investigações a partir da divisão regional. Desse modo, ao realizar o processo de mapeamento das pesquisas a partir do local onde as mesmas foram produzidas, constatamos os seguintes dados.

Quadro 2- Trabalhos localizados na BBDT (2010-2020) por região

REGIÃO/ ESTADO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
NORTE	-	-	-
NORDESTE	03	-	03
Ceará	02	-	02
Rio Grande do Norte	01	-	01
CENTRO-OESTE	04	-	03
Distrito Federal	01	-	01
Goiás	02	-	02
Mato Grosso do Sul	01	-	01
SUDESTE	15	01	16
Minas Gerais	02	-	02
Rio de Janeiro	02	-	02
São Paulo	11	01	12
SUL	-	-	-
TOTAL	23	01	24

Fonte: Autores

Mediante a análise dos dados apresentados, percebemos que a maioria dos trabalhos se encontram concentrados na região Sudeste, mais especificamente, o total de 16 (dezesesseis) produções. Nesse meio, o estado de São Paulo se destaca com o quantitativo de 12 (doze) trabalhos, possivelmente, devido o maior número de programas de pós-graduação, ou mesmo, uma possível maior presença de professores homens nos espaços de Educação Infantil nesse estado.

Seguindo essa linha, nos deparamos com a região Centro Oeste que apresenta o quantitativo de 04 (quatro) trabalhos e a região Nordeste com o total de 03 (três) trabalhos. Quanto a região Norte e região Sul, não localizamos nenhuma produção que trate dessa discussão no período estipulado. Em meio aos dados apresentados, permanecem uma série de curiosidades, mais especificamente, no que se refere a disparidade de produções por região, ou mesmo, a inexistência em outras.

Ainda com relação a região Norte e região Sul, ficam alguns questionamentos: não existiria professores homens atuando na Educação Infantil nessas regiões? A docência exercida por professores homens na região Norte e Sul estaria marcada por outros sentidos e/ou compreensões? Embora não consigamos responder tais questionamentos nesse momento, os mesmos seguirão guiando estudos posteriores.

Em meio às hipóteses levantadas, entendemos que as disparidades existentes em torno da produção do conhecimento sobre o exercício de professores homens na Educação Infantil por região, também pode estar interligada às questões de natureza regional e/ou cultural de cada território. Isto porque, os símbolos, sentidos e significados que vão sendo constituídos

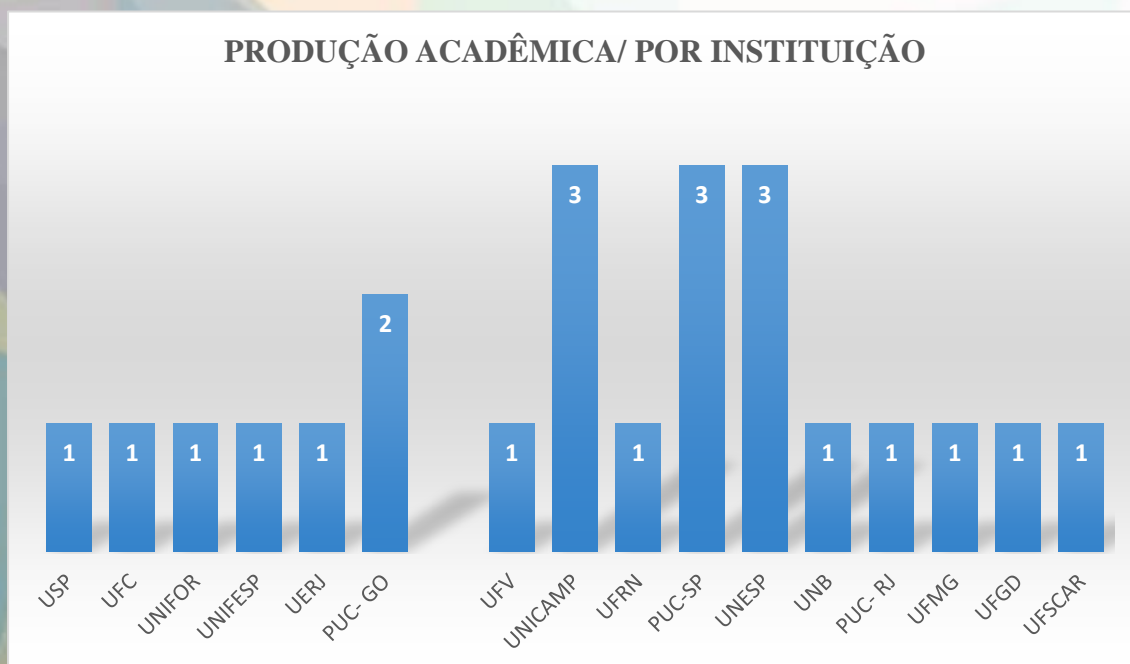
acerca da docência na Educação Infantil são diversos, onde cada contexto interpreta de uma forma distinta, ainda que haja uma grande proximidade entre os mesmos.

Quando pensamos o território nordestino, por exemplo, percebemos que os homens foram compreendidos a partir de uma série de parâmetros que reforçavam um modelo de masculinidade hegemônica, arbitrária. Logo, a imagem dos professores homens foi sendo construída a partir dos referenciais de uma masculinidade nordestina, colocando os mesmos enquanto incapazes de realizar um trabalho com crianças. Ao tratar da constituição das masculinidades no Nordeste Brasileiro, Albuquerque Júnior (2013) destaca que

[...] fruto de uma história e de uma sociedade violenta, teria como uma de suas mais destacadas características subjetivas a valentia, a coragem pessoal, o destemor diante das mais difíceis situações [...] Coragem e um apurado sentido de honra seriam características constituintes destes homens, que não levariam desaforo para casa. Homens que prefeririam perder a vida do que perder a honra, serem desfeiteados publicamente. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 176).

Outro dado alcançado consiste no fato de não haver uma recorrência nesse debate nos Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino brasileira. Com exceção da UNICAMP, PUC-SP e UNESP com o quantitativo de 03 (três) trabalhos e a PUC-GO com 02 (dois), todas as demais instituições possuem apenas 01 (um) trabalho, conforme podemos constatar no gráfico abaixo.

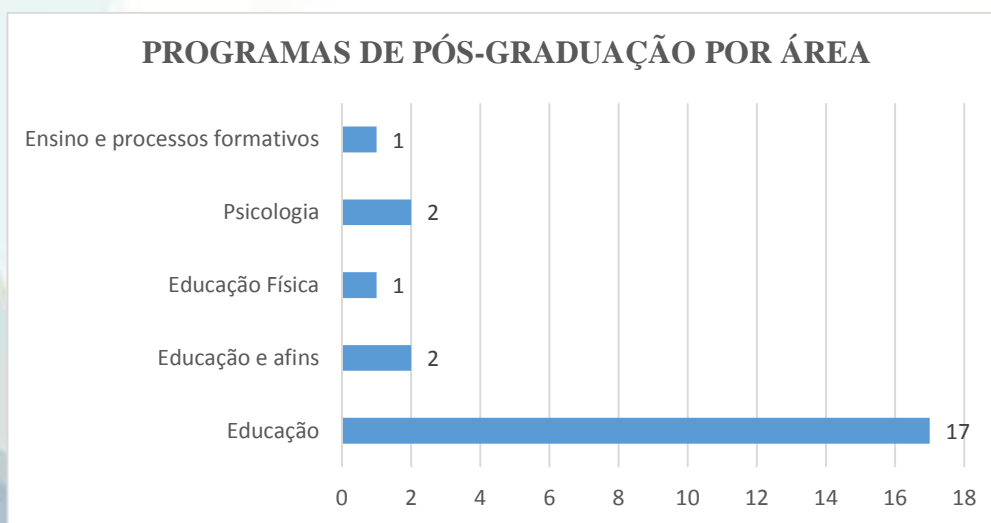
Gráfico 1- PRODUÇÃO ACADÊMICA



Fonte: Autores

Acreditamos que a não recorrência de trabalhos em torno dessa discussão nos Programas de Pós-Graduação, sinaliza justamente para a ausência de um maior debate em torno desse campo temático. Outra questão, diz respeito a área de concentração dos Programas onde tem sido desenvolvido esse debate, tendo em vista que o exercício de professores homens na Educação Infantil tem sido tomado a partir de diversos enfoques. Com base no levantamento da BBDT, constatamos os seguintes dados.

Gráfico 2- PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: Autores

Neste sentido, percebemos que boa parte dos trabalhos têm sido desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação onde representam boa parte das pesquisas, mais especificamente 17 (dezessete) produções. Ainda assim, encontramos 02 (duas) produções em programas de Educação e afins, 02 (duas) em Psicologia, 01 (uma) em Educação Física e 01 (uma) em Ensino e Processos Formativos.

ANÁLISE

Ao analisarmos as pesquisas que versam acerca do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil, constatamos que esses estudos têm apontado para as diferentes interfaces que cercam o trabalho desenvolvido por esses profissionais nas instituições de ensino. Desse modo, ainda que tenham um olhar em torno do mesmo objeto de estudo, percebemos que essas investigações se encontram inter cruzadas com outros campos temáticos, onde buscam desvelar os diferentes mecanismos que tem delimitado a atuação dos professores homens.

Nesta direção, mediante o processo de leitura das dissertações e teses selecionadas na BBDT, no período de 2010-2020, realizamos um processo de sistematização das produções a partir do conjunto de subtemas que emergem das investigações que discorrem acerca dessa temática. Partindo dessa compreensão, conseguimos agrupar os trabalhos em quatro grandes eixos de discussão, sendo eles: i) profissionalidade e profissionalização docente²³; ii) trabalho docente; iii) relações de gênero; iv) ingresso e trajetória docente.

Seguindo este viés, a questão da profissionalidade e profissionalização docente é discutida pelos/as autores/as (BONIFÁCIO, 2019; SOUSA, 2017; SOUZA, 2010; PEREIRA, 2012), onde discorrem acerca das experiências docentes no processo de constituição da identidade profissional, bem como, da profissionalização dos professores homens que atuam na Educação Infantil. Ainda de acordo com os/as mesmos/as, esse processo se encontra imerso num contexto marcado por um conjunto de estereótipos e estigmas, os quais muitas vezes, reforçam as ideais assentadas nos quadros de machismo, sexismo ou mesmo LGBTfobia.

Dentre as questões destacadas a partir do viés da profissionalidade e/ou profissionalização, as pesquisas sinalizam que a docência no contexto da Educação Infantil tem se constituído enquanto um espaço de disputas, onde é tomado a partir de um conjunto de elementos que vem sendo constituídos em meios aos processos de agenciamento cultural. Nisso, são (re)produzidos discursos, modelos e/ou práticas que reiteram a docência nessa etapa da Educação Básica enquanto sendo o espaço do amor, do carinho e/ou cuidado, destituindo a profissionalidade dos/as professores/as que atuam nesse contexto.

De acordo com Maria Isis Souza (2010, p. 115) o professor homem “[...] é compreendido preponderantemente a partir das características de um masculino genérico, emergindo em relação a esse homem um sentimento de suspeita, materializado por termos agressividade, abuso, homossexualismo e inadequação para o trabalho [...]”. Conforme sinaliza a autora, percebemos que a profissionalidade e profissionalização desses sujeitos vai sendo constituída em meio as questões que se encontram presentes em outras esferas, sobretudo, no que se refere aos pressupostos de uma masculinidade hegemônica. Assumindo essa mesma posição, Sousa (2017) revela que

²³ Nas considerações de Sonia Penin (2009), podemos compreender a profissionalidade a partir da fusão entre profissão e personalidade. Enquanto o termo profissionalização “[...] indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia a partir da formação acadêmica e atravessa todos os momentos de formação continuada” (PENIN, 2009, p. 25).

Em suas relações com pares, alunos e alunas, família e modos de produção da vida material, constituem sua profissionalidade, marcada pelas múltiplas determinações do capital no trabalho, atribuindo sentido aos conhecimentos teórico-práticos apreendidos ao longo da vida pessoal e acadêmica, em um contexto profissional marcado por construções de gênero, a funções atribuídas apenas a mulheres, que as desvalorizam enquanto profissionais, e as reduzem a atividades da vida privada: a educação infantil e a alfabetização na atividade docente com crianças pequenas. (SOUSA, 2017, p. 190).

Mediante as considerações de Souza (2017), entendemos que a constituição da profissionalidade e da profissionalização dos professores homens vai sendo moldada em meio aos elementos que se encontram presentes em outras esferas, quase sempre, a partir dos pressupostos hegemônicos. Ainda assim, acreditamos que esses profissionais seguem ressignificando esse campo de atuação, bem como, sua profissionalidade, onde incorporam outros sentidos para pensar a docência no contexto da Educação Infantil.

Situado nesse mesmo terreno, encontramos alguns trabalhos que discorrem acerca das condições e/ou condicionantes que cercam o trabalho docente dos professores homens. É sabido que esses sujeitos ao longo de sua prática se deparam com um conjunto de estranhamentos, estigmas e estereótipos, como aponta algumas pesquisas (RAMOS, 2020; FERREIRA, 2017; MENDONÇA, 2016; SANTOS, 2014). Nisso, tem elaborado um conjunto de estratégias e mecanismos de resistência para conseguir permanecer atuando nesse campo profissional.

Seguindo essa discussão, ao dissertar acerca do trabalho exercido por professores homens, Mendonça (2016, p. 25) chegou à conclusão que “[...] para um professor homem exercer seu trabalho, ele precisa passar por diversas situações de aprovação, nas quais a professora, por ser mulher, já seria naturalmente aprovada.”. Desse modo, percebemos que um conjunto de questões outras são colocadas para os professores homens, quase sempre, baseadas nos pressupostos hegemônicos de gênero que buscam deslegitimar sua atuação nesse espaço.

Por outro lado, percebemos que o exercício docente dos professores homens que adentram a docência no contexto da Educação Infantil, se encontra entrecruzado por uma série de dispositivos que enunciam um lugar de tensionamentos, disputas, mas também resistências. Para Ferreira (2017)

No imaginário coletivo, que faz parte das discussões de gênero, a maioria da sociedade ainda acredita que o cuidado infantil deve ser uma atividade realizada pelas mulheres. Os homens, por serem “mais racionais”, deveriam se ocupar de *lugares* propícios como administração, organização e liderança. É difícil para a sociedade aceitar que um homem possa cuidar de uma

criança, pois esta relação envolve corpos nus e toques que podem despertar os impulsos sexuais durante a ação. (FERREIRA, 2017, p. 48).

Portanto, desconstruir as ideias essencialistas que demarcam esse território enquanto sendo de natureza feminina, deve ser compreendido enquanto uma das demandas que são colocadas para os/as profissionais que atuam nesses espaços. Ao observarmos os discursos em torno desse campo profissional, percebemos que esse pensamento vem sendo reproduzido não apenas na esfera social, mas, também, nos próprios discursos que são veiculados dentro das instituições de ensino, seja por parte dos familiares das crianças e/ou profissionais que atuam nesse contexto.

Imerso nesse cenário, algumas pesquisas (CARVALHO, 2015; SILVA, 2014; ROSA, 2012) tem buscado compreender como as relações de gênero tem estruturado a dinâmica desse território. Ao apresentar os achados de sua pesquisa, Carvalho (2015) destaca que

[...] persiste no imaginário social a ideia de que a mulher estaria mais “apta” para desempenhar funções educacionais no contexto escolar infantil por possuir características “naturais” como a vocação e o instinto materno. Por ser considerado um espaço marcadamente feminino a presença masculina acaba gerando inquietações e incômodos, pois ele estaria “ocupando” um lugar a qual não pertence. Ser homem nesse ambiente é encarar desafios e olhares de desconfiança, sobretudo em relação à sua sexualidade, sua competência e habilidades profissionais. (CARVALHO, 2015, p. 132).

160

Os apontamentos sinalizados por Carvalho (2015), trazem diversas consequências para esse campo profissional, pois fica evidente que os professores homens sofrem um processo de deslegitimação e/ou rejeição ao longo de sua atuação. Isto porque, esses profissionais passam a serem compreendidos dentro dos estereótipos e estigmas que foram constituídos para esse campo profissional. Partindo dessa compreensão, Silva (2014) pode observar que

A naturalização de algumas práticas no dia a dia com as crianças pequenas não só contribuem para a docência das crianças pequenas seja uma função para as mulheres, como reafirma a relação mulher, professora e mãe como algo determinado, pautado numa visão biológica e social da espécie humana e dos cuidados maternos, o que também determina a reprodução de práticas machistas. (SILVA, 2014, p. 92).

Ancorado nessa visão, o ingresso, bem como, a trajetória dos professores homens na Educação Infantil, tem sido constituída a partir de um conjunto de elementos que ora reforçam a ideia da docência nessa etapa enquanto um espaço feminino, outrora, demonstram uma certa insatisfação ou mesmo incômodo com presença de professores homens nesse espaço.

Em face das questões apresentadas, o ingresso e trajetória dos professores homens também têm sido investigados por diversos/as pesquisadores/as (FAVÁRO, 2020; SANTOS, 2020; MACIEL; JÚNIOR, 2017; MORENO, 2017; LOPES, 2015; SILVA, 2015; GOMIDES, 2014; NUNES, 2013; ALVES, 2012; SOUSA, 2011), os/as quais tem apontado para as diferentes interfaces que cercam o exercício desses profissionais. Com base nos resultados apresentados pelas pesquisas em estudo, constatamos que os professores homens têm trilhado significativos embates, na tentativa de permanecer nesse campo profissional.

Ao situar os entraves e conflitos que tem marcado as experiências dos professores homens, Aguiar Júnior (2017) constatou que

Com esse novo sujeito na docência na educação infantil nos dias atuais – o professor homem de bebês – e de acordo com as circunstâncias histórico-sociais em que estamos inseridos, o professor homem acaba sofrendo diversos tipos de preconceito em sua prática docente, quanto a sexualidade e orientação sexual, quanto à sua técnica e prática em sala de aula e quanto à sua escolha profissional. (AGUIAR JÚNIOR, 2017, p. 29).

Neste sentido, fica notório que o trajeto desses profissionais se encontra marcado por um conjunto de tensionamentos no que se refere a sua prática docente, mas, também a elementos que são intrínsecos aos mesmos, como a questão da sexualidade e consequentemente, orientação sexual. Questões semelhantes são apontadas por Moreno (2017), onde num primeiro momento partiu de sua experiência enquanto professor homem. De acordo com o mesmo,

Não foi só na educação particular que passei por diferentes situações, mas no âmbito público também. Famílias questionando a sexualidade ou retirando seus filhos da instituição, diretores e outros professores questionando meu fazer docente ou impondo alguns posicionamentos corporais e atitudinais, como, por exemplo, nunca abraçar as crianças e sempre ficar com as mãos para trás, foram algumas entre muitas situações que marcaram minha trajetória como docente, mas que não cabe esmiuçá-las no momento. (MORENO, 2017, p. 26).

Em meio ao relato de Moreno (2017), percebemos que os professores homens sofrem um processo de vigilância em torno de sua atuação, onde sua prática é marcada a partir de duas esferas, o que o professor homem pode ou não pode fazer no exercício de sua prática docente. Esses arranjos se encontram dentro de uma estrutura maior, que são as relações que foram sendo constituídas para o homem dentro da esfera cultural.

Por outro lado, podemos perceber que essas estruturas binárias que ora opõe o masculino versus o feminino, outrora hierarquizam as posições ocupadas pelos mesmos, se

encontram presentes não apenas no contexto escolar, mas nos diferentes espaços sociais e institucionais. Em outros termos, para além de regular as relações tecidas nos diferentes espaços, acabam constituído um conjunto de desigualdades e/ou violências para os sujeitos que se encontram imersos nesses arranjos.

Embora as pesquisas desenvolvidas nesse terreno tenham apontado para a permanência dessas práticas e discursos nas instituições de ensino, Sousa (2011) sinaliza para as possíveis desestabilizações dessas práticas. De acordo com a mesma,

[...] a representação da educação infantil como um campo de trabalho naturalmente feminino parece começar a sofrer alterações. Grande parte dos sujeitos adultos também considera a atuação docente na educação infantil como um trabalho, cuja licença para ser exercido depende de habilidades e competências adquiridas numa formação específica. Ancorados na compreensão de que a instituição escolar é importante para o desenvolvimento e ascensão social dos indivíduos e na decisiva contribuição do professor para a efetivação dessa função da escola, esses sujeitos objetivam essa idéia na figura do/a professor como intelectual, competente e formado/a para a função que exerce. Dessa forma, a se considerar que para atuar na docência com crianças, não é o gênero do/a profissional o pré-requisito, mas a formação adquirida para tal. (SOUSA, 2011, p. 168-169).

Acreditamos que essas modificações emergem a partir do maior debate em torno das discussões sobre gênero e diversidade nos últimos anos. Ainda que essas mudanças estejam sendo ampliadas, acreditamos que as resistências a inclusão desses profissionais ainda se encontram muito arraigada nas instituições de ensino, sobretudo, nos últimos anos a partir do avanço do conservadorismo.

CONSIDERAÇÕES

Com base nos apontamentos realizados no decorrer do nosso estudo, percebemos que o debate em torno do exercício de professores homens no contexto da Educação Infantil, carece de uma maior atenção no universo das pesquisas acadêmicas, principalmente, no que se refere as investigações tecidas no campo da educação. Isto porque, o machismo e sexismo continua delimitando o território da docência dentro dos esquemas binários de gênero, garantindo assim, a manutenção de um conjunto de violências e/ou desigualdades nesse terreno.

Trabalhando com essa premissa, tomamos como objetivo geral da nossa investigação: mapear a produção do conhecimento sobre o exercício de professores homens na Educação Infantil. Acreditamos que os estudos desenvolvidos nesse campo discursivo têm ampliado os objetos de investigação das pesquisas realizadas no campo da educação, mas, também,

rompido com os cânones do conhecimento que durante muito tempo estiveram atendendo aos interesses de uma ciência baseada nos pressupostos hegemônicos.

Neste sentido, mediante o processo de análise das produções localizadas na BBDT, reagrupamos os trabalhos em quatro grandes eixos, com a finalidade de explorar os dados apresentados por esses estudos. Com base nisso, percebemos que esses estudos apresentam algumas especificidades, onde discorrem acerca das diferentes interfaces que cercam o trabalho desenvolvido por professores homens na Educação Infantil.

Assim, dentre os principais interesses dos/as pesquisadores/as, estão: (i) compreender o processo de construção da identidade profissional e/ou profissionalização dos professores homens; (ii) analisar as condições enfrentadas pelos professores homens no âmbito de sua atuação docente na Educação Infantil; (iii) entender como o dispositivo da sexualidade tem regulado as práticas dos professores homens; (iv) identificar as motivações que cercam o ingresso e permanência dos professores homens nesse contexto; (v) investigar as trajetórias de vida e profissionais dos professores homens; (vi) discutir as relações de gênero e as implicações que decorrem da docência masculina; (vii) entender os sentidos e significados atribuídos a docência masculina por outros autores sociais.

No que se refere aos resultados obtidos a partir das pesquisas analisadas, percebemos que há uma recorrência nos dados apresentados pelos/as pesquisadores/as, onde os/as mesmos/as sinalizam para: (i) as dificuldades que cercam a inserção e permanência dos professores homens no contexto da Educação Infantil, (ii) os questionamentos e desconfiças em torno da orientação sexual dos respectivos profissionais; (iii) a reprodução de estigmas e estranhamentos com a presença masculina no espaço da docência; (iv) a manutenção do pensamento arcaico que coloca o professor homem enquanto um potencial abusador, pedófilo; (v) a continuidade de uma visão essencialista que coloca à docência na Educação Infantil a partir dos pressupostos de doação, amor e/ou vocação.

Partindo desses apontamentos, consideramos que o desenvolvimento de investigações centradas no exercício da docência na Educação Infantil se faz urgente, sobretudo, no que se refere a atuação de professores homens nesse espaço. Constata-se, então, que estudos dessa natureza têm desvelado as interfaces de uma cultura machista, sexista e LGBTfóbica que se encontra presente nas instituições de ensino, possibilitando assim, romper com as relações que se encontram fundamentadas nessas práticas.

Inscritos num corpo de mudança nas produções acadêmicas, esses estudos também têm colocado em evidência as condições e/ou condicionantes encontrados pelos professores

homens no decorrer de sua trajetória docente, sinalizando para a necessidade de discutir como a manutenção das concepções retrógradas tem permeado esse campo profissional. Outrora, tem permitido repensar as construções que cercam o masculino na esfera social, revendo inclusive, os tabus que vem sendo impostos aos mesmos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, J. D. **Professores de bebês: Elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo.

ALVES, B. F. **A Experiência Vivida de Professores do Sexo Masculino na Educação Infantil: Uma Questão de Gênero?**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

BONIFÁCIO, G. H. **A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, instabilidade e atravessamentos**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

CARVALHO, A. M. de O. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Anais..** São Paulo: FEUSP, 2000.

CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, M.; UNBEHAUM, S. G.; MEDRADO, B (org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998, p. 235- 255.

FARIA, A. H. de. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

FÁVARO, J. D. **Professores homens: suas trajetórias na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FERREIRA, W. do N. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMIDES, W. L. T. **Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

LOPES, E. S. dos S. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACIEL, D. C. **Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

MENDONÇA, M. M. **Impacto da presença de gestores e professores homens em Centros de Educação Infantil: alguns elementos para compressão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, M. K. **Trajetórias na docência: Professores homens na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

MORENO, R. R. M. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NUNES, P. G. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

RAMOS, C. E. T. **Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, F. J. P. da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor – homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.

SANTOS, H. L. M. de O. **Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAPAROLLI, E. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, jan./jun. 1998.

SAPAROLLI, E. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, B. L. B. da. **A presença de homens docentes na educação infantil**: lugares (des)ocupados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SILVA, M. A. da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais**: Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

SILVA, P. R. da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, F. S. **Construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOUSA, J. E. de. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”**: Um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza.

SOUZA, M. I. de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Recebido em:
Aceito em:

A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG

ANA LUIZA SABINO DE SÁ E SILVA

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG

EMAIL: analuizasabinosilva@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8635-3058>

GRAZIELLA MONTES VALVERDE

Mestre em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva. Possui graduação em Direito pela Faculdade Doctum de Juiz de Fora (2014) e graduação em Administração pela Faculdade Metodista Granbery (2006). Atualmente é servidora pública municipal da Prefeitura de Juiz de Fora, na área da educação.

EMAIL: gmvalverde@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4340-9271>

WALESKA MARCY ROSA

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994), mestrado em Direito (Direito Público) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Direito (Direito, Estado e Cidadania) pela Universidade Gama Filho - RJ (2007). Professora de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

EMAIL: waleska.marcy@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-2166>

RESUMO

O presente artigo pretende analisar a formação exigida dos professores especializados para o trabalho com estudantes com deficiência no município de Juiz de Fora. Buscando estabelecer a relação entre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e a sua emancipação social, estuda-se a influência da capacitação docente nesse processo. Por meio de pesquisa empírica qualitativa documental, é feita a análise de editais de contratação de professores para atuação com educação inclusiva do Município de Juiz de Fora. Analisando aspectos da educação inclusiva e do caráter universal da educação, com o apoio do marco teórico da educação libertadora de Paulo Freire, os resultados alcançados apontam para a simbiótica ligação entre a capacitação docente, a emancipação e a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Demonstram também a insuficiência da capacitação de professores contratados para atuação em educação inclusiva na rede municipal em Juiz de Fora.

Palavras-Chave: emancipação; inclusão de pessoas com deficiência; direito à educação; capacitação docente.

SOCIAL EMANCIPATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF JUIZ DE FORA-MG

ABSTRACT

This article aims to analyze the training required of teachers to work with students with disabilities in Juiz de Fora city. Seeking to establish the relation between the school inclusion of people with disabilities and their social emancipation, the influence of teacher training in this process is studied. Through qualitative empirical documentary research, the analysis of public notices for hiring teachers to work with inclusive education in the city of Juiz de Fora is made. Analyzing aspects of inclusive

education and the universal character of education, with the support of Paulo Freire's theoretical framework of liberating education, the results achieved point to the symbiotic link between teacher training, emancipation and school inclusion of people with disabilities. They also demonstrate the insufficient training of teachers hired to work in inclusive education in Juiz de Fora.

Keywords: emancipation; inclusion of people with disabilities; right to education; teacher training.

EMANCIPACIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA-MG

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la capacitación requerida de maestros especializados para trabajar con estudiantes con discapacidades en la ciudad de Juiz de Fora. Buscando establecer la relación entre la inclusión escolar de las personas con discapacidad y su emancipación social, se estudia la influencia de la formación docente en este proceso. A través de la investigación documental empírica cualitativa, se realiza el análisis de avisos públicos para la contratación de maestros para trabajar con educación inclusiva en la ciudad de Juiz de Fora. Analizando aspectos de la educación inclusiva y el carácter universal de la educación, con el apoyo del marco teórico de educación liberadora de Paulo Freire, los resultados alcanzados apuntan al vínculo entre la formación docente, la emancipación y la inclusión escolar de las personas con discapacidad. También demuestran la insuficiente capacitación de los maestros contratados para trabajar en educación inclusiva en Juiz de Fora.

Palabras clave: emancipación; inclusión de personas con discapacidad; derecho a la educación; formación docente.

168

INTRODUÇÃO

Atualmente, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência em salas de aula regulares tem ocupado importante espaço nos debates sobre a prática escolar e sobre os métodos de ensino. Não só por isso, mas também pela garantia constitucional da educação de qualidade para todos, é necessário pensar sobre o aprendizado de pessoas com diferentes necessidades educacionais na medida em que o direito à educação deve ser plenamente garantido para essas pessoas. A prática escolar inclusiva, nesse cenário, é considerada essencial para que esses indivíduos se vejam como pertencentes à sociedade, por meio de sua emancipação, que permite a eles o reconhecimento de sua capacidade social, laborativa e intelectual.

Diante disso, o objetivo geral da discussão promovida por este trabalho é a análise da exigência de capacitação dos professores da rede municipal de Juiz de Fora-MG que atuam junto aos alunos com deficiência. Especificamente no que diz respeito à inclusão, a hipótese aqui levantada é de que a formação especializada, para o trabalho com esses estudantes, é

essencial para que a aprendizagem desses indivíduos garanta sua inclusão e consequente emancipação social. No entanto, parte-se também da hipótese de que, em Juiz de Fora, a capacitação dos professores não é requisito exigido nos editais de contratação.

Pretende-se, com a análise desses documentos, confirmar ou não a exigência da capacitação de docentes nos editais de contratação dos anos de 2015 a 2018, e por meio de revisão bibliográfica, definir a relevância dessa capacitação para o processo educacional das pessoas com deficiência. Assim, por meio de metodologia que consiste em utilizar os fatos conhecidos, por meio das informações disponibilizadas nos editais, para aprender sobre fatos desconhecidos, busca-se realizar uma pesquisa empírica, tal como pensada por Epstein e King (2013), na modalidade qualitativa do tipo documental, a partir de inferências.

A escolha de tal objeto de pesquisa justifica-se pela premente necessidade de se discutir a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares, como uma superação da exclusão de tais indivíduos em instituições médicas ou especiais. Nos últimos anos, principalmente desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, observa-se o surgimento de marcos normativos que priorizam a integração de pessoas com deficiência em classes regulares. Surge, assim, a necessidade de se entender a forma como esse fenômeno, aliado à análise da formação docente especializada, contribui para a efetiva emancipação desses indivíduos e para a real materialização do direito à educação.

A relação entre a autonomia dos indivíduos, de seu processo de emancipação e da educação libertadora foi estudada por Paulo Freire. Ao longo da maior parte de sua vida, o professor e autor de diversas obras emblemáticas sobre o tema se dedicou à exposição de métodos de ensino até hoje considerados não convencionais e revolucionários.

Ao definir a participação do educando na construção do método educacional como imprescindível para a libertação dos oprimidos (por poderes políticos, sociais e econômicos), seus estudos sobre a educação libertadora, em oposição à “educação bancária”, são usados como marco teórico para a pesquisa que culminou no desenvolvimento do presente trabalho.

A bibliografia utilizada, em destaque o marco teórico, foi escolhida em razão da sua relevância no meio acadêmico, evidenciada pelas citações constantes em diversos trabalhos.

Baseando-se nos estudos de Freire sobre a necessidade de libertação da classe oprimida para que seja alcançada a educação emancipatória e libertadora e por meio da metodologia apontada, a presente discussão é necessária para se entender certos aspectos da educação inclusiva. Com base nessas diretrizes, pretende-se responder ao seguinte questionamento: Como a ausência ou a presença da capacitação específica dos docentes que

trabalham com pessoas com deficiência no município de Juiz de Fora pode impactar na sua real aprendizagem e na sua emancipação social?

O desenvolvimento deste trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, pretende-se evidenciar o caráter universal do direito à educação, discutindo como este pode ser concretizado pelo ideal da educação inclusiva. Na segunda, é propriamente estudada a relação simbiótica entre emancipação social, educação libertadora e capacitação docente, à luz dos estudos realizados por Freire. Por fim, na terceira seção, passa-se à análise do conteúdo dos editais, para verificar se se confirma a hipótese levantada para solucionar o problema de pesquisa.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO

De acordo com a conceituação de Sarlet (2011, p. 347) o direito à educação é um direito fundamental social. Para esse autor, um direito social, também chamado de “direito a prestações” é aquele que exige do Estado uma atuação positiva, no sentido de emprego de recursos, para sua efetivação. Assim, o direito social tem por característica sua expressiva relevância econômica, impactando o orçamento público de maneira direta.

170

Portanto, é papel do Estado garantir a educação, por meio da aplicação de recursos públicos, para todos os cidadãos, tal como previsto na Constituição Federal Brasileira (CB/88) em seu artigo 6º. A elevada importância dos direitos sociais também é destacada por Sarlet (2011, p. 348-363), o qual afirma que esses direitos são indispensáveis para a realização do projeto emancipatório real e concreto da vida humana.

O direito à educação, tal como todos os outros direitos fundamentais previstos na Constituição, tem caráter universal, na medida em que é exigível por qualquer pessoa abrangida pela proteção da CB/88. Esse caráter universal é traduzido pelo princípio da igualdade, previsto no artigo 5º, caput, e permeia todo o texto constitucional, sendo guia para a materialização de todos os outros direitos. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, apesar de concepções difundidas em tempos passados, são consideradas sujeitos plenos e devem ter a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (artigo 208, inciso I, CB/88) garantida em sua totalidade pelo Estado.

É importante ressaltar que, tendo a igualdade aspecto formal e material, esse último exige que o tratamento diferenciado seja disponibilizado para aqueles que legitimamente dele necessitam, como é o caso das pessoas com deficiência. Nas palavras de Mello (1993, p. 17),

[...] qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório, donde se segue que, de regra, não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico.

Assim, esses indivíduos, ao apresentarem necessidades educacionais específicas, exigem novas formas de abordagem da educação, para que sejam efetivamente integrados ao processo educacional. Todas as adaptações que garantam sua inclusão devem ser realizadas, mesmo que essas adaptações não sejam concedidas aos outros indivíduos, e isso não fere o princípio da igualdade; pelo contrário, o concretiza. A discriminação, nesse caso, é totalmente compatível com a cláusula igualitária porque há correlação lógica entre o tratamento diferenciado e a desigualdade em si, sendo compatível com os princípios constitucionais (MELLO, 1993, p. 17).

A previsão constitucional expressa, tanto no artigo 6º quanto nos artigos 205 a 214, exige que novos modelos de abordagem da educação sejam pensados, com o fim de concretizar satisfatoriamente os mandamentos normativos. A educação inclusiva é, nesse sentido, diante de todos os projetos já idealizados para o ensino de pessoas com deficiência, a forma mais adequada, por ser igualitária e universal. De acordo com Souza e Marques (2015, p. 105-106), ideias como instituições de caridade, de caráter assistencialista, e escolas especiais foram pensadas como maneiras de mudar significativamente o cenário histórico de exclusão educacional, mas acabaram por revelar resultados contrários a essa expectativa.

A educação inclusiva é o projeto que, da forma mais humanitária possível, permite que todos os estudantes, independentemente de sua cor, classe, orientação sexual ou condição física e mental tenham acesso ao ensino de qualidade, inclusive, frequentando os mesmos espaços. Esse modelo tem sido objeto de estudo de diversos pedagogos e profissionais da área de ensino nos últimos anos, além de estudiosos de outras áreas, e pode ser considerada a materialização da educação para todos. O conceito de educação inclusiva aqui adotado é semelhante ao proposto por Pimentel e Nascimento (2016, p. 5), que a definem:

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva.

Santos (2012, p. 136-137) também estuda, em sua obra, a educação inclusiva. Essa autora, no entanto, vai além na conceituação, afirmando que

Essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente; perpassa todos os níveis, oferecendo serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, deixando de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Fica claro que a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos tradicionais. É questionada a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, a inserção ou a exclusão.

Considera-se, neste trabalho, a inclusão escolar como aquela diretriz que viabiliza o aprendizado da diversidade de pessoas, além de exigir uma transformação geral, por meio da implementação de uma nova cultura: a inclusiva. Especialmente no caso das pessoas com deficiência e das que têm quaisquer necessidades educacionais especiais, a inclusão deve guiar todo o processo de construção do conhecimento, desde o momento da matrícula, passando pelo cotidiano escolar, até a saída do educando da instituição de ensino.

A necessidade de adaptações para a materialização da inclusão surge de uma sociedade que nunca pensou na diferença. A cultura da normalidade, materializada pela necessidade de padronização em um mundo capitalista e globalizado, acaba por estigmatizar as pessoas com deficiência, descrevendo seus corpos como inadequados. Segundo Silva (2006, p. 121),

[...] o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social que o significa e esse sentido é dado não como uma simples caracterização classificatória do sistema de valores de uma dada sociedade, mas, principalmente, como uma atitude de cunho político, que, além de prescrever encaminhamentos para orientações práticas, causam expectativas sociais em relação às pessoas com deficiência.

Assim, é perceptível que a construção do que é deficiente (e, consequentemente, do que é normal) passa pela definição de padrões de normalidade que variam de sociedade para sociedade e se baseiam em aspectos como a sexualidade, a beleza e a produtividade econômica (SILVA, 2006, p. 21). A diferença, nesse sentido, é considerada como aquilo que separa os indivíduos em grupos, considerando-os mais ou menos merecedores do convívio social.

Neste trabalho, utiliza-se uma análise positiva da diferença, considerando-a essencial para a tolerância e para o pertencimento real da diversidade de pessoas na sociedade. A valorização da diversidade é, além disso, essencial para uma educação verdadeira, que de acordo com Freire (1987, p. 36), é emancipatória e se opõe à chamada educação bancária - que pressupõe a padronização de todos os aspectos da aprendizagem.

Farias e Lopes (2015, p. 233) alertam para os riscos de uma sociedade na qual a cultura escolar não seja pautada diretamente pelo debate inclusivo, ao afirmar que a opressão das pessoas com necessidades escolares especiais acaba sendo resultado direto dessa situação:

Em uma sociedade na qual a escola não foi pensada para todos, a emergência de inúmeras questões relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem para toda a diversidade humana, traz à tona conflitos e convergências de interesses, culminando na participação ou na subordinação de pessoas em processos de desenvolvimento e formação.

É possível concluir, portanto, que a construção de uma cultura inclusiva nas escolas tem efeitos que vão muito além do aprendizado do estudante, porque define sua situação como indivíduo, pertencente (ou não) à comunidade que o rodeia. Uma educação emancipatória impede que os indivíduos se subordinem a modelos de ensino que não foram pensados para suas peculiaridades, levando-os ao processo de tomada de decisão autônoma e construção do próprio destino.

173

A RELAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DE PAULO FREIRE

As escolas, como toda instituição social, refletem a sociedade na qual estão inseridas. Se a sociedade é desigual e opressora, assim também serão as instituições de ensino, nas quais essas características podem ser encontradas, inclusive, guiando práticas e estimulando atitudes. Nas palavras de Freire (1987, p. 87),

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”.

Essa estrutura das escolas, ligada às contingências históricas e culturais, tem relação com a construção social da deficiência. A exclusão histórica sofrida pelas pessoas com deficiência pode ser encontrada, também, nas mais diversas instituições de ensino. O método

de ensino utilizado, por si só, pensado para o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, não leva em conta as particularidades de cada indivíduo.

Os conteúdos não abrangem todas as diversas aptidões dos estudantes, que, caso não se encaixe no método tradicional de educação, são automaticamente considerados incapazes. No caso das pessoas com deficiência, essa exclusão é ainda mais grave e acontece antes mesmo que seja dada a elas a oportunidade de demonstrarem seu potencial. Para Freire (1987, p. 36)

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre, a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.

Essa “educação bancária”, criticada por Freire em seus diversos aspectos, e praticada há tempos pela maioria das instituições de ensino, tem como “(...) um dos (...) objetivos fundamentais (...) dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p. 36). Nessa concepção de educação, em que os educandos são meros depósitos de conteúdo e são considerados totalmente ignorantes, a escola inclusiva é uma impossibilidade, na medida em que a diversidade não se encaixa em uma educação cujo objetivo é exatamente padronizar ao máximo o ensino e a aprendizagem.

174

Muitas vezes, o que ocorre, com a exigência de inclusão encontrada nos marcos legais, é a mera integração das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. A verdadeira inclusão pressupõe a construção de toda uma cultura inclusiva, com mudanças estruturais e atitudinais, ou seja, exige modificações significativas, que pressupõem a articulação de recursos humanos, financeiros e emocionais.

Fagliari (2012, p. 70-71) destaca que a passagem da integração para a inclusão traz mudanças significativas na maneira de tratar os indivíduos ignorados no processo educacional, a partir do momento em que

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Especial atenção deve ser dada a práticas aparentemente inclusivas, mas que acabam por gerar estigmatização ainda maior para a deficiência. Um exemplo são as escolas especiais

que, com caráter assistencialista, acabam isolando geográfica e socialmente as pessoas com deficiência, criando a ilusão de que tais indivíduos não são capazes de conviver em sociedade, e devem ser excluídos dela. Crítica ao assistencialismo é feita por Freire (1967, p. 56):

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas (...) contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. (...) O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

É clara a atenção dispensada por Freire à essencialidade da autonomia e do pensar autêntico dos indivíduos para o processo de libertação possibilitado pela educação, que confirma a vocação natural do indivíduo para a humanização. Não só o reconhecimento como sujeito, mas também a integração à sociedade, é possível a partir do pensamento crítico, tal como demonstrado por Freire (1967, p. 44): “(...) saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se”.

Para o autor (FREIRE, 1987, p. 70), é somente a partir do momento em que os oprimidos assumem a realização da práxis como seu objetivo é que mudanças começam a ser moldadas. A construção teórica de Paulo Freire sobre a práxis revolucionária é aqui utilizada no sentido de aplicação da inclusão em todas as instâncias da educação. Para esse educador (FREIRE, 1987, p. 21), a práxis é entendida como a junção entre reflexão e ação, na medida em que verdadeiras mudanças só podem ser observadas se ambas forem aplicadas, obrigatoriamente, em conjunto.

Segundo Freire (1987, p. 32), a prática educacional verdadeiramente libertadora só pode acontecer se os educandos se descobrirem como refazedores permanentes, sendo os atores engajados de sua própria libertação. É claramente percebida, dessa maneira, que a mera teorização sobre a inclusão não é suficiente, sendo necessária sua efetiva aplicação no âmbito da prática educacional. Ainda, é visível a importância que, tal como Freire (1987, p.43), é dada à emancipação do indivíduo no processo de construção da aprendizagem.

A superação da exclusão escolar das pessoas com deficiência passa por uma emancipação social desses indivíduos, e exige a mobilização não só de todos os membros da equipe escolar (TEZANI, 2009, p. 3), mas de toda a sociedade. A inclusão deve ser compreendida e internalizada por todos os agentes que participam da prática educacional,

para que a cultura inclusiva seja construída com base em parâmetros como a valorização da diversidade física, mental, ideológica e étnica. Nas palavras de Freire (1992, p. 57),

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar.

Além da participação ativa de todos esses sujeitos, a valorização da autonomia do indivíduo é essencial para esse processo inclusivo, como já destacado. Os educandos que, junto com o educador, superam as amarras da educação bancária, tornam-se investigadores críticos da própria realidade, o que os faz questionar sua posição como indivíduos, que, pertencentes a uma comunidade, devem ter seus direitos, inclusive o direito à educação, garantidos de forma igualitária e integral. A educação libertadora e crítica exige uma transformação também dos educadores, já que, de acordo com Freire (1987, p. 39)

[...] [com a educação libertadora] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (...) os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

176

A libertação possibilitada pela educação emancipatória, portanto, depende em grande parte da atuação do educador, que, assim como o educando, se liberta para o verdadeiro ensino com a possibilidade de a educação funcionar como prática de liberdade. Para a inclusão e a consequente libertação das pessoas com deficiência, os profissionais de ensino têm papel fundamental. A formação e a capacitação específicas na área da educação para os estudantes com necessidades educacionais especiais exercem, nesse sentido, a função primordial de garantir que a cultura inclusiva seja difundida no ambiente escolar e que a libertação desses indivíduos seja efetivada.

A situação atual da carreira pedagógica no Brasil não reflete, no entanto, essa indispensável formação. Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529), ao investigarem a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental, salientam que:

[...] a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. [...] os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

A essencialidade da capacitação para a real aprendizagem das pessoas com deficiência e das pessoas com quaisquer necessidades educacionais especiais também é destacada por Ferreira e Lopes (2016, p. 445), em estudo realizado com professoras de duas escolas públicas de uma cidade do interior mineiro:

Esta noção de despreparo tem sido constante em trabalhos que discutem a inclusão (GLAT, BLANCO, 2007; ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2009; MACHADO, 2009; PLAISANCE, 2009). A professora ao expressar sua demanda por suporte pedagógico vai ao encontro de um dos princípios básicos da educação inclusiva: a formação dos professores e o suporte para os desafios impostos por um sistema educativo inclusivo, como esclarece Dorziat (2013, p. 990) ‘nesse novo modelo os educadores são [...] instados a rever seus conceitos, mas sem desconsiderar a presença e a importância de especialistas que passam a integrar os serviços de suporte educacional’.

Em revisão de literatura sobre a capacitação, Silveira, Enumo e Rosa (2012, p. 700) destacam que a falta de preparo é responsável por, dentre outras coisas, “colocar o docente no papel de professor-cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental”. As mesmas autoras (2012, p. 702-703) apontam que a formação de professores é responsável por diversos processos essenciais, como a melhora do processo de interação com os alunos e a diminuição das taxas de fracasso e evasão escolar.

Esse papel indispensável da capacitação é comprovado, na prática, por Benitez e Domeniconi (2014, p. 371), que, com o objetivo de analisar os efeitos da formação específica, operacionalizaram e avaliaram uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular e da educação especial, em uma escola com estudantes com deficiência. Os resultados apontados pelos professores em seus relatos sobre a experiência demonstram impactos em diversas esferas do ensino.

Após a capacitação, os professores analisados pela pesquisa apontaram que houve melhora na produção de textos dos alunos com deficiência e na criação de condições de ensino de leitura para eles, além da percepção de que algumas práticas simples, mas direcionadas para esse público, poderiam ter efeitos importantes em sua aprendizagem (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 383).

O relato do professor da educação especial demonstrou que a capacitação também contribuiu para o desenvolvimento de estratégias colaborativas (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 383). Por fim, os pais dos estudantes com deficiência cujos professores foram submetidos à formação, que antes acreditavam que a escola poderia contribuir apenas para o desenvolvimento das habilidades sociais desses alunos, afirmaram que, com a capacitação,

passaram a acreditar que seus filhos desenvolveriam, também, competências intelectuais (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 384).

A análise de trabalhos como os citados, portanto, permite que a capacitação dos professores seja referenciada como essencial para a realização da educação inclusiva que permita ampla participação popular. A cultura inclusiva exige diversas transformações, e a presença de especialistas em educação inclusiva é uma das mais imprescindíveis. Se não há a atuação desses profissionais em salas de aula regulares, mediando e compartilhando com o professor regente a vivência educacional, a aprendizagem das pessoas com deficiência é prejudicada, e o propósito da educação inclusiva democrática é perdido.

ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE DE JUIZ DE FORA-MG.

O educador progressista, que, junto ao educando, constrói a educação libertadora, não pode desvincular sua prática da realidade dos estudantes, devendo adaptar seu discurso e atitudes à compreensão de mundo dos sujeitos do processo educacional (FREIRE, 1992, p. 14). A educação emancipatória só acontece quando o educando compreende o método de ensino, porque adaptado à sua realidade. A capacitação de professores para a educação inclusiva é necessária, dessa forma, para que a abordagem da educação especializada não seja deixada de lado, confirmando o caráter emancipatório e libertador de uma educação que permita a ampla participação das pessoas com deficiência.

A partir de metodologia que consiste em pesquisa empírica qualitativa caracterizada pela análise de documentos oficiais sobre a contratação de professores para atuação na rede municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, pretende-se averiguar a exigência de capacitação específica para o ensino em classes regulares com a matrícula de estudantes com deficiência. Apoiando-se na construção teórica de Epstein e King (2013, p. 11), uma pesquisa empírica é aquela “(...) baseada em observações do mundo – em outras palavras, dados, o que é apenas um termo para designar fatos sobre o mundo.”

Assim, baseando-se em análise de editais de contratação de professores, disponibilizados no site da Prefeitura de Juiz de Fora, este trabalho tem como objetivo traçar inferências sobre a realidade, ou seja, “utilizar os fatos que conhecemos para aprender sobre os fatos que desconhecemos” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36). Nesse caso, a hipótese de que, no município de Juiz de Fora, a atuação dos professores com alunos com deficiência não

acontece pautada por uma formação anterior que facilite o processo educacional será testada a partir da observação de dados contidos nos documentos indicados.

A escolha da análise de editais de contratação de professores se deu em razão da necessidade de se aferir a exigência de capacitação para a atuação com estudantes com deficiência no município de Juiz de Fora. De acordo com relatório da Secretaria de Educação do Município (JUIZ DE FORA, 2018), houve um forte aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência na rede municipal. Em 2007, apenas 2 (duas) turmas, em todo o município, contavam com professor especializado para o ensino desses estudantes, enquanto que, em 2018, o número registrado foi de 616 (seiscentas e dezesseis) turmas.

O acesso a esses documentos foi realizado no dia 18 de maio de 2019, por meio do endereço virtual da Prefeitura de Juiz de Fora. Na página inicial, acessou-se a área “Concursos” e, em seguida, “Concursos Públicos”. Nessa última, nenhum documento se referia à contratação de professores. Em razão disso, acessou-se a área de “Contratação Temporária”, onde foram encontrados editais para o preenchimento de vagas de educadores.

Todos os que continham referência a professores foram analisados, e quatro editais diziam respeito ao professor específico para a atuação com o estudante com deficiência (os termos utilizados foram “Bidocência”, em dois editais e “Ensino colaborativo”²⁴, nos outros dois), que são objeto desta pesquisa.

Nesses quatro editais, para todas as vagas disponibilizadas, a classificação final é definida pelo somatório de pontos, contabilizados a partir da formação do candidato na área de educação. O doutorado acumula 50 (cinquenta) pontos, o mestrado, 45 (quarenta e cinco) pontos, o curso de especialização lato sensu, 40 (quarenta) pontos e a Licenciatura Plena em Pedagogia ou em Normal Superior, 35 (trinta e cinco) pontos. Também para todas as vagas, são contabilizados 10 (dez) pontos por curso específico, incluindo cursos relacionados à educação inclusiva. Esses aspectos se mantêm em todos os editais, mas algumas diferenças em relação à formação docente em educação inclusiva podem ser percebidas a partir da análise dos editais. A seguinte tabela demonstra os dados referentes à capacitação específica em todos esses editais:

²⁴ De acordo com Estef (2013, p.10), “o ensino colaborativo, também chamado bidocência, se caracteriza por ter um professor especialista em educação especial e o professor regente da turma ou da disciplina trabalhando em colaboração, compartilhando o espaço da sala de aula, na escola regular, e suas responsabilidades”.

Tabela 1- Capacitação docente

Edital	Termo utilizado para designar o projeto de educação inclusiva	Pontuação específica para cursos na área de educação inclusiva	Pontuação específica para experiência prática com educação inclusiva
278 (2015)	Bidocência	Especialização em Educação Especial - 15 (quinze) pontos	Efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental – 3 (três) pontos por ano de atuação até o máximo de 15 (quinze) pontos
309 (2016)	Bidocência	Especialização em Educação Especial - 15 (quinze) pontos	Efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental – 3 (três) pontos por ano de atuação até o máximo de 15 (quinze) pontos
335 (2018)	Ensino colaborativo	Não há	Não há
378 (2017)	Ensino colaborativo	Não há	Não há

Embora não fosse um requisito essencial para a contratação, nos dois primeiros editais havia uma preocupação com a capacitação específica para os educadores dos alunos com deficiência, que, nos dois últimos editais, é deixada de lado. A possibilidade de pontuação para especialização em Educação Especial e de efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental é retirada, não havendo substituição por outro mecanismo que permita a exigência de formação e experiência com a educação inclusiva.

Muito além de uma mera mudança de termos (de “Bidocência” para “Ensino Colaborativo”, que muitas vezes são tratados como sinônimos), as alterações sofridas pelos editais têm consequências graves na prática educacional e na garantia de uma educação realmente inclusiva, na medida em que, como anteriormente evidenciado, a capacitação para o trabalho na docência para o público com deficiência é essencial para a construção da educação libertadora. Tal como ensina Freire (1992, p. 36), “(...) mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”.

Assim, a modificação da linguagem, apesar de sutil, demonstra uma mudança bem mais expressiva. Embora nos editais de número 278 e 309 a capacitação específica não tenha recebido tanta atenção quanto a formação acadêmica, ela é abordada e considerada relevante para a atuação dos educadores. Os editais de número 335 e 378, ao não contemplarem essa possibilidade, retiram dos estudantes com deficiência a oportunidade de serem educados por profissionais capacitados nas áreas pensadas para o ensino de pessoas com necessidades

educacionais especiais, podendo ocasionar consequências negativas em seu aprendizado, em sua convivência no ambiente escolar e em sua emancipação social.

A qualificação para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, quando ausente, portanto, implica em uma educação que não busca a real inclusão e não cumpre seu papel emancipatório. A necessidade de capacitação para o educador engloba diversos aspectos, não só ligados ao método de ensino, mas também relacionados ao papel do professor e da própria educação. Padilha e Oliveira (2016, p. 319) destacam o seguinte:

Ressaltamos o papel crucial do conhecimento científico na formação do professor, o qual lhe permite não somente a apreensão dos conteúdos curriculares, a compreensão das especificidades dos alunos e o domínio de métodos de ensino, como também a habilidade no uso de instrumentos de análise e compreensão da realidade social, do lugar e do papel da educação na sociedade capitalista e de si próprio como um profissional da educação nesse contexto, responsável pela educação de todos os alunos.

Essa concepção da formação técnica é vinculada à teorização construída por Paulo Freire, que denuncia a essencialidade do papel do professor na defesa de uma educação emancipatória e que permita aos educandos o reconhecimento de seu papel na sociedade. Ao reconhecer as peculiaridades dos estudantes, por meio da capacitação, o professor pode auxiliá-los em sua busca pelas possibilidades de inclusão social, identificando os obstáculos e os caminhos para vencê-los (FREIRE, 1992, p. 6). Os educadores progressistas, para Freire (1992, p. 21), devem reconhecer o papel ocupado pela educação, que, longe de ser mero instrumento para o conhecimento técnico, é necessária para a identificação da “ (...) relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”.

Em seu trabalho de construção do ensino, o educador progressista deve levar em conta essa função indispensável da educação, já que os conteúdos em si e a forma como eles são passados para os educandos têm relação direta com as lutas acima referidas (FREIRE, 1992, p. 21). Esse trabalho de construção da emancipação não deve, contudo, se resumir à atuação do professor de apoio, ou bidocente, mas deve se expandir, também, ao professor regente, que construindo junto com aquele o ensino, deve levar em conta todas essas questões.

A articulação entre esses dois profissionais só traz benefícios para o processo de inclusão; é criada uma responsabilidade coletiva pelo aluno com deficiência, que passa a contar com uma rede de apoio para sua educação (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p.

534). Como afirmado por Neres e Franco (2016, p. 226), “[...] o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial”.

A ausência do trabalho conjunto desses dois profissionais contribui, Segundo Ferreira e Lopes (2016, p. 446), “para a permanência do imaginário de dificuldades nas concepções docentes sobre a educação e sobre os processos relacionais com crianças que apresentam necessidades educativas especiais”.

Por tudo isso, é possível afirmar que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ao receber professores não capacitados para a educação especial, como pôde ser observado pelo tratamento dos dados, perde muito em questão de formação de indivíduos com deficiência.

Ao não receberem o ensino de qualidade promovido pelo professor especialista, em colaboração com o professor regente interessado no debate sobre a inclusão, as pessoas com deficiência matriculadas na rede municipal se veem diante de uma situação que pode afetar sua aprendizagem acadêmica, sua integração à comunidade e suas oportunidades profissionais futuras, se não têm a oportunidade de desenvolver habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

A mudança de mentalidade dos educadores é essencial para a superação dessas dificuldades, já que trabalham diariamente na educação dessas pessoas. Para Freire (1992, p. 60), o educador progressista não pode assumir outra postura senão aquela que assuma a importância da democratização da programação dos conteúdos e de seu ensino, que implica na democratização da sociedade. A emersão popular no processo educacional só pode ser alcançada pela verdadeira participação do educando, por meio da experiência do debate e da análise de problemas (FREIRE, 1967, p. 93). Conclui-se com as palavras de Freire (1967, p.97), que, apesar de escritas em 1967, são mais atuais que nunca:

A superação da in experiência democrática por uma nova experiência: a da participação, está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil, agravado pela situação internacional.

A educação, pensada para a inclusão de todos no processo educacional, “(...) é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). A possibilidade de uma escola que realmente seja espaço para todos existe, mas exige a comunhão de esforços de diversos setores da sociedade e de todos os agentes educacionais.

CONCLUSÃO

Este trabalho abordou a efetivação do direito à educação por meio da educação inclusiva, na medida em que esse modelo exige que as instituições de ensino se adaptem para receber de forma adequada as pessoas com deficiência, concretizando seu caráter universal. A deficiência, assim como a própria normalidade, passou a ser reconhecida como uma construção cultural. Esse entendimento foi elementar para que estratégias de inclusão voltadas para esse público fossem formuladas, já que, somente dessa maneira é que a culpa pela deficiência foi transferida do indivíduo para a sociedade, fazendo com que o Estado se responsabilizasse por reverter o fenômeno abrangente da exclusão.

Apesar disso, restou comprovado que a maioria das instituições de ensino, estando localizadas no tempo e no espaço históricos, ainda não absorveram todas as práticas inclusivas necessárias, não estando preparadas para o acolhimento integral de todos os estudantes. A prática de uma educação que não considera as características do educando, padronizando os métodos, ainda é, portanto, uma realidade no país. É necessária a construção da cultura inclusiva escolar por meio da mudança de currículo, de pensamento, de atitudes e de conteúdos nas escolas, para que disseminem a educação libertadora e inclusiva.

Os resultados deste estudo apontaram, ainda, para a intrínseca relação entre a capacitação docente especializada e a emancipação social das pessoas com deficiência, confirmando o caráter libertador da educação inclusiva, como aquela feita para todos os estudantes. No caso da cidade de Juiz de Fora, confirmou-se parcialmente a hipótese de que tal formação não era exigida para os profissionais especializados, já que, dos quatro editais analisados, dois traziam a possibilidade de a formação específica ser contada para a classificação dos candidatos. Mesmo nos editais que traziam essa possibilidade, é importante destacar, no entanto, que a relevância atribuída à formação não é suficiente, já que é mera possibilidade, e não exigência.

A partir de análise da literatura acadêmica relacionada, pôde-se constatar que a ausência da capacitação para o trabalho docente no âmbito da educação inclusive compromete não só a aprendizagem das pessoas com deficiência, mas também sua convivência social e suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. A importância dessa formação, como foi demonstrado, está ligada primordialmente às exigências do Sistema educativo inclusivo, que exige a mudança de mentalidade de todos os atores envolvidos no processo educacional e de toda a sociedade. O educador progressista, pautado pela capacitação especializada, é capaz

de permitir uma educação emancipatória, que valorize a autonomia e as potencialidades das pessoas com deficiência. Assim, é possível a construção de um processo educacional inclusivo, que valorize a diversidade humana em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Carolina. Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 . Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. São Paulo: Direito GV, 2013.

ESTEF, Suzanli. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar** . Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientação Rosângela Gavioli Prieto.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza; LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 228-241, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8642707/10186> . Acesso em: 11 mar. 2019.

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá; LOPES, Tatiane Felipe. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio/ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 278/2015**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 25 set. 2015. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/278/arquivos/edital278_pra_250

92015.pdf . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 309/2016**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 17 set. 2016. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=48823 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 335/2017**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 05 set. 2017. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=55736 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 378/2018**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 12 out. 2018. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=64481 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Relatório de Reorganização Profissional de Apoio Escolar**. [Informação sobre quantitativo de profissionais de apoio no município e sobre os marcos legais que exigem sua atuação]. Juiz de Fora : Secretaria de Educação - Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, Juiz de Fora, 2018.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros, 1993.

NERES, Celi Corrêa; FRANCO, Lucimar de Lima. O professor regente e o auxiliar pedagógico especializado: suas (re)ações diante do estudante com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 225-240, ago./dez. 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, p. 318-322, 2016.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016.

SANTOS, Sônia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana** , Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 135-156, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional . Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, dez. 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p.

695-708, Out.-Dez., 2012.

SOUZA, Lucas Daniel Ferreira; MARQUES, Rodrigo de Oliveira. Abordagem crítica sobre os direitos humanos e a proteção das pessoas portadoras de necessidades especiais. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 101-120, jul./dez. 2015.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes et al. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre 186nclus escolar e educação 186nclusive: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p 1-21, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2078/1253>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Recebido em:

Aceito em:

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES E PESQUISAS

VALDÍVIA DE LIMA PIRES EGLER

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Atualmente é doutoranda em educação na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1991, com atuação na etapa da educação infantil e anos iniciais.

EMAIL: eglerval@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8167-6832>

ALBERTINA MITJANS MARTÍNEZ

Pesquisadora Colaboradora da Universidade de Brasília. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília

EMAIL: amitjans49@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3094-2886>

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar as principais concepções de “aprendizagem da docência” em trabalhos nacionais no campo da formação de professores, produzidos de 2010 a 2020, e resultados de pesquisas fundamentadas nessas concepções. Realizamos uma revisão sistemática da literatura sobre a “aprendizagem da docência” de futuros professores; professores da educação básica e professores do ensino superior. Consultamos as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, além dos anais eletrônicos dos principais eventos científicos nacionais relacionados à formação de professores. Foram identificados e analisados: artigos científicos publicados em periódicos nacionais; trabalhos constantes nos anais especificados; capítulos de livros e livros. Concluímos que: a) a categoria “aprendizagem da docência” refere-se às aprendizagens específicas do professor em sua prática pedagógica, sobre, na e para a docência; b) há a predominância de seis concepções específicas sobre a “aprendizagem da docência”; c) essas concepções se articulam com diferentes campos do conhecimento d) os aspectos comuns dos resultados das pesquisas podem contribuir para avanços na definição da categoria “aprendizagem da docência” no campo da formação de professores; e) a pesquisa colaborativa, interventiva e as narrativas dos professores são vias metodológicas importantes à compreensão de como ocorre a “aprendizagem da docência” e à promoção desse processo.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Prática pedagógica.

LEARNING TO TEACH: CONCEPTIONS AND RESEARCH

ABSTRACT

The objective of this article is to present the main conceptions of “teaching learning” in national works in the field of teacher training, produced from 2010 to 2020, in addition to presenting results of research based on these concepts. A systematic review was carried out over the literature on the teaching of future teachers, basic education teachers and their modalities and higher education teachers. The databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and Scientific Electronic Library Online – Scielo were consulted, in addition to the electronic annals of the main national scientific events related to teacher education. The following

were identified and analyzed: scientific articles published in national journals; constant work in the specified annals; book chapters, and books. We conclude that: a) the category of “teaching learning” refers to the teacher's specific learning in their pedagogical practice, about, in and for teaching; b) there is a predominance of six specific conceptions about teaching learning; c) these conceptions are articulated with different fields of knowledge; d) the common aspects of the research results can contribute to advances in the definition of the “teaching learning” category in the field of teacher education; e) collaborative and interventional research and investigations into teachers' narratives are important methodological avenues for understanding how teaching is taught and promoting this process.

Keywords: Teacher training. Learning of teaching. Pedagogical practice.

APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA: CONCEPCIONES E INVESTIGACIONES

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar las principales concepciones de “aprendizaje de la docencia” en trabajos nacionales en el campo de la formación de profesores, elaborados de 2010 a 2020, y resultados de investigaciones fundamentadas en esas concepciones. Realizamos una revisión sistemática de la producción científica sobre “aprendizaje de la docencia” de futuros profesores, profesores de enseñanza primaria, secundaria, preuniversitaria, de educación de jóvenes y adultos y de enseñanza superior. Consultamos las bases de datos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, además de los anales electrónicos de los principales eventos científicos nacionales relacionados con la formación de profesores. Fueron identificados y analizados: artículos científicos publicados en revistas científicas nacionales, trabajos incluidos en los anales especificados, capítulos de libros y libros. Concluimos que: a) la categoría “aprendizaje de la docencia” se refiere a los aprendizajes específicos del profesor en su práctica pedagógica, sobre, en y para la docencia; b) predominan seis concepciones específicas sobre “aprendizaje de la docencia”; c) esas concepciones se articulan con diferentes campos de conocimiento; d) los aspectos comunes de los resultados de las investigaciones pueden contribuir a avanzar en la definición de la categoría “aprendizaje de la docencia” en el campo de la formación de profesores; e) la investigación colaborativa, interventiva y las narrativas de los profesores son estrategias metodológicas importantes para la comprensión de cómo ocurre el “aprendizaje de la docencia” y para la promoción de ese proceso.

Palabras claves: Formación de profesores. Aprendizaje de la docencia. Práctica pedagógica

INTRODUÇÃO

O avanço de compreensões sobre a formação de professores orientadas pela concepção de desenvolvimento docente vem, gradativamente, ampliando o interesse do campo da formação de professores pelos conhecimentos e saberes que estão na base da ação de ensinar, assim como dos contextos e processos que favorecem sua constituição pelo professor. A partir deste interesse identificamos o crescimento expressivo de estudos, no campo da formação de professores, acerca da “aprendizagem da docência”.

Esse crescimento se deve, ainda, à importância da expressão de aprendizagens do professor, específicas ao exercício da docência, que se apresentam relacionadas à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na escola. Verificamos, no entanto, que a abrangência de temáticas do campo de estudos da formação de professores dificulta uma definição precisa acerca da “aprendizagem da docência”, o que se revela inclusive pela problemática envolvida na identificação de estudos realmente orientados à sua investigação.

Ramalho e Nuñez (2014) apontam a dispersão dos estudos no campo da formação de professores como um dos fatores que acarreta a pouca compreensão da especificidade da categoria “aprendizagem da docência” em relação com outras categorias chave da profissionalização do professor, como a formação e o desenvolvimento docente. De acordo com os autores, esse aspecto provoca consequências ao campo da formação de professores, dentre os quais ressaltamos a dificuldade de entendimento e de sistematização dos resultados dos estudos e pesquisas e a baixa repercussão desses resultados na organização de contextos e experiências formativas do professor.

Relevamos, assim, a importância de revisões sistemáticas acerca da temática da “aprendizagem da docência”, visto esses trabalhos oferecerem ao campo teórico e prático da formação de professores um panorama do atual estado da pesquisa sobre a temática. Compreendemos que esses estudos podem representar um ponto de partida para definições mais precisas da categoria “aprendizagem da docência”, além de conhecimentos importantes à organização de contextos e experiências orientados à sua promoção. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar as principais concepções de “aprendizagem da docência” identificadas nos trabalhos nacionais no campo da formação de professores, produzidos de 2010 a 2020, além de resultados de pesquisas fundamentadas nessas concepções.

Para tanto, o presente artigo estrutura-se em três seções. Na primeira seção demonstramos a produção científica nacional sobre “aprendizagem da docência”, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados nesta revisão. Na segunda seção relacionamos as principais concepções sobre “aprendizagem da docência” identificadas no campo da formação de professores e resultados de pesquisas fundamentadas nessas concepções. Concluímos com reflexões acerca das principais contribuições desses estudos à compreensão da “aprendizagem da docência” e possibilidades futuras de aprofundamento na temática.

REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A revisão sistemática de literatura é um processo formal, organizado e controlado para organização e síntese de estudos em determinada área de conhecimento, caracterizada pela aplicação de estratégias de busca, análise crítica e síntese de literatura de forma organizada. Caracteriza-se, assim, por ser um processo amplo e abrangente que, para além da descrição dos resultados encontrados, implica a adoção de uma análise reflexiva dos dados identificados, sejam eles quanti ou qualitativos (COSTA *et al.*, 2015).

Nessa orientação e procurando apresentar elementos que propiciem reflexões acerca da utilização de revisões sistemáticas no estudo e campo prático da “aprendizagem da docência”, apresentamos o panorama da produção científica nacional nesta temática, assim como os procedimentos relacionados à revisão sistemática da literatura realizada neste estudo.

A presente revisão de literatura considerou especificamente produções sobre a “aprendizagem da docência” de futuros professores (estudantes de cursos de Pedagogia e licenciaturas); professores da educação básica e suas modalidades e professores do ensino superior, no período de 2010 a 2020. Para este fim foram identificados e analisados: artigos científicos publicados em periódicos nacionais; trabalhos constantes em anais de eventos científicos nacionais relacionados à formação docente; capítulos de livros e livros.

Para identificação dos artigos científicos foram consultadas as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da base de dados da *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo. Os trabalhos apresentados em eventos científicos relacionados à formação docente foram identificados por meio de busca nos anais das reuniões da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); das reuniões regionais e nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizados no período especificado.

Duas questões de investigação guiaram a revisão sistemática da literatura. Uma de caráter quantitativo voltada para a identificação da expressão da temática “aprendizagem da docência” em estudos no campo da formação de professores. Outra de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar as concepções de “aprendizagem da docência” identificadas e categorizá-las de acordo com autores que as utilizam; suas características principais e estudos referenciados teoricamente nessas concepções. Considerando-se o público-alvo e o período especificado acima, as questões norteadoras do estudo apresentam-se da seguinte forma:

Q1: No campo da formação de professores, que estudos se referem à “aprendizagem da docência”?

Q2: Que concepções específicas de “aprendizagem da docência” são encontradas nos estudos empíricos e teóricos no campo da formação de professores?

Como critérios de busca foram utilizados descritores que possibilitaram identificar estudos específicos sobre a temática em questão: aprendizagem da docência; aprendizagem docente; aprendizagem profissional da docência.

Com foco na primeira questão norteadora, a **primeira etapa da revisão** identificou estudos que apresentavam no título, resumo ou palavras-chave, os descritores acima especificados. Como resultado desta etapa foi identificado um total de 75 (setenta e cinco) trabalhos, sendo 50 (cinquenta) artigos científicos publicados em periódicos nacionais e 25 (vinte e cinco) trabalhos apresentados nos eventos científicos especificados anteriormente.

A **segunda etapa da revisão** teve por objetivo responder a segunda questão norteadora. Para tanto, foram selecionados, dentre os trabalhos identificados na primeira etapa, aqueles que se adequavam ao seguinte critério: apresentarem, como fundamentação teórica, definição específica sobre a “aprendizagem da docência”.

Do total de 75 (setenta e três) trabalhos identificados na primeira etapa foram excluídos 31 (trinta e um), com base no critério de seleção anteriormente apresentado. Foram selecionados, para fins desta revisão, 44 (quarenta e quatro) materiais: 35 (trinta e cinco) artigos científicos e 9 (nove) trabalhos apresentados nos eventos científicos especificados anteriormente.

Na **segunda etapa da revisão** realizamos, ainda, a análise dos trabalhos selecionados, que teve início pela leitura na íntegra das seções de referencial teórico, metodologia e resultados de cada um deles. Foram identificadas as principais características da definição de “aprendizagem da docência” que referenciava cada trabalho, abordagem metodológica relacionada e os principais resultados encontrados nas pesquisas. Buscamos, nos referenciais teóricos desses trabalhos, livros e capítulos de livros referentes às concepções de “aprendizagem da docência” verificadas. Como limitação dessa etapa relatamos a dificuldade de acesso a todos os livros e capítulos de livros localizados, considerando-se, após um esforço de intensa procura, apenas aqueles a que obtivemos acesso. Dessa forma, foram considerados para esta revisão 4 (quatro) capítulos de livro e 2 (dois) livros.

A partir da análise realizada entendemos que há uma definição comum dos estudos sobre a categoria “aprendizagem da docência”, como sendo: aprendizagens específicas do

professor em sua prática pedagógica, sobre a docência, na docência e para a docência. A partir dessa definição geral, verificamos a fundamentação teórica dos estudos em determinadas concepções específicas da “aprendizagem da docência”, desenvolvidas por autores e/ou grupos de pesquisa vinculados a universidades nacionais.

Com o intuito de aprofundamento na definição e caracterização das concepções específicas de “aprendizagem da docência” identificadas e com base nos referenciais teóricos dos trabalhos selecionados verificamos as produções acerca da concepção de “aprendizagem da docência” assumida em cada estudo. Dessa forma, foram incluídos 9 (nove) trabalhos, mesmo que fora dos critérios apontados anteriormente.

Após a segunda etapa, os trabalhos, empíricos e teóricos, foram agrupados de acordo com a concepção específica de “aprendizagem da docência” assumida como fundamentação teórica. Identificamos sete principais concepções de “aprendizagem da docência” no campo da formação de professores, desenvolvidas por diferentes especialistas: Mizukami (2004; 2005), Mizukami *et al.* (2010); Bolzan e Isaia (2006; 2007; 2010); Isaia e Bolzan (2004)/Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) vinculado a Universidade Federal de Santa Maria; Moura (1997; 2000; 2005); Moura *et al.* (2010)/ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GPAPe) vinculado a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Professores que Ensinam Matemática (GPEFOPeM) vinculado a Universidade

Estadual de Londrina e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GPFPM) vinculado a Universidade Estadual de Campinas; Arruda *et al.* (2012); Ramalho e Nuñez (2014; 2019); Beltrán e Ramalho (2020).

No quadro a seguir apresentamos a síntese das concepções sobre aprendizagem da docência nos estudos identificados, seus principais autores e pesquisas relacionadas.

QUADRO 1 – Principais concepções de aprendizagem da docência, autores e pesquisas

Concepção de aprendizagem da docência	Principais autores	Pesquisas relacionadas
Processo de produção de conhecimento na prática pedagógica articulado ao desenvolvimento da prática reflexiva sistemática do professor sobre as situações de ensino.	Mizukami (2004; 2005) Mizukami <i>et al.</i> (2010)	Lastória e Mizukami (2010); Mizukami e Reali (2010); Reali, Mizukami (2010); Carneiro e Passos (2013); Guerta e Camargo, (2015); Mariani (2014); Mizukami e Tancredi, (2011); Nörnberg e Cava (2015); Cardoso e Reali (2016); Nascimento (2020).
Processo de apropriação e de produção de conhecimentos e fazeres específicos do magistério, vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e respectivos domínios.	Bolzan e Isaia (2006; 2007; 2010); Isaia e Bolzan (2004).	Bolzan; Austria e Lenz (2010); Bolzan e Hautrive (2011); Isaia e Maciel (2011); Rosseto; Baptaglin e Bolzan (2012); Santos e Powacsuk (2012); Hautrive e Bolzan (2013); Bolzan e Millani (2013); Bolzan; Wiebusch e Baptaglin (2014), Baptaglin; Rosseto e Bolzan (2014); Baptaglin e Bolzan (2014); Pereira; Bolzan e Sandri (2016); Sandri; Bolzan e Pereira (2016); Souza <i>et al</i> (2016); Hautrive e Bolzan (2017); Bolzan; Powacsuk e Isaia, (2018).
Processo de produção de conhecimentos na organização da atividade de ensino.	Moura (1997; 2000, 2005) Moura <i>et al.</i> (2010)	Vaz; Lopes e Silva (2012); Moretti (2012; 2014); Perlin e Lopes (2014); Silva e Cedro (2014); Souza <i>et al.</i> (2018); Oliveira (2016); Pozebon e Lopes (2016; 2018).
Processo de elaboração de conhecimentos profissionais em comunidades investigativas da prática pedagógica.	Fiorentini (2013a; 2013b)	Crecci e Fiorentini (2018); Lozano (2018); Rincon e Fiorentini (2014).
Processo de elaboração de conhecimento profissional através do desenvolvimento da prática reflexiva em comunidades de prática profissional.	Nagy e Cyrino (2014); Estevan e Cyrino (2019)	Nagy e Cyrino (2014); Estevan e Cyrino (2019)
Processo de produção de interesses, posturas, atitudes e compreensões que se articulam à docência.	Arruda <i>et al.</i> (2012)	Moryama <i>et al.</i> (2013); Obara, Broietti e Passos (2017); Sarti e Bueno (2017); Boni e Carvalho (2019); Duarte e Maknamara (2020).
Tipo de atividade de apropriação da cultura profissional e a partir da qual os professores se desenvolvem como personalidades.	Ramalho e Nuñez, (2014; 2019); Beltrán e Ramalho (2020)	Não foram identificadas pesquisas relacionadas.

Fonte: [as autoras]

Como aspecto característico da elaboração da maior parte das concepções de “aprendizagem da docência” identificamos a articulação com referenciais teóricos da psicologia e antropologia. Nessas concepções foi identificada, de forma preponderante, a associação de concepções desenvolvidas no campo da formação de professores com compreensões da aprendizagem referentes a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Aprendizagem Social.

Na próxima seção serão apresentadas, detalhadamente as principais concepções de aprendizagem da docência identificadas nos estudos no campo nacional da formação de professores; autores principais; resultados de pesquisas fundamentadas nessas concepções e abordagem metodológica utilizada.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA IDENTIFICADAS NOS ESTUDOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2004;2005; MIZUKAMI *et al.*, 2010)

A partir da compreensão da aprendizagem da docência como processo em que o professor constrói conhecimentos sobre o ensino, Mizukami (2004;2005); Mizukami *et al.* (2010) a defendem como uma tarefa complexa, que não se conclui após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão. Esse processo, segundo as autoras, ocorre de forma articulada a diversas experiências e modos de conhecimento que se iniciam antes da preparação formal e se prolongam por toda a trajetória profissional. Fundamentadas na compreensão da formação de professores como um *continuum* e no paradigma da racionalidade prática, Mizukami *et al.* (2010) destacam que a aprendizagem da docência acontece, essencialmente, por meio da vivência de situações profissionais práticas e problemáticas, tendo em vista o desenvolvimento, pelo professor, de uma prática reflexiva competente.

Situam-se como bases teóricas desta concepção de aprendizagem da docência os estudos no campo da formação de professores sobre o pensamento do professor; sobre os processos de reflexão, sobre a prática pedagógica e sobre a base de conhecimentos para a docência e processos de raciocínio pedagógico do professor. Mizukami *et al.* (2010) enfatizam ainda a importância de se entender a ação pedagógica do professor por meio do desenvolvimento de teorias de “ensino em contexto”. As autoras consideram que tais teorias se constituem como importantes referências para a interpretação e o delineamento de experiências de ensino e aprendizagem e como estratégias de promoção e investigação da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de professores.

As pesquisas a respeito da aprendizagem da docência, nessa concepção teórica, desenvolvem tanto a função investigativa quanto formativa dos processos de constituição do conhecimento pedagógico pelo professor em situações de ensino. Para tanto, ocorrem em

contextos e oportunidades delineadas para promover a reflexão do professor sobre seus comportamentos, crenças e formas de compreender a ação pedagógica, atuando intencionalmente para a constituição de novos conhecimentos acerca do ensino.

Esses estudos buscam, portanto, compreender e promover o movimento de reconhecimento e atuação do professor sobre os problemas, incertezas e crenças envolvidos em suas ações pedagógicas, considerando-se esse processo como responsável por mobilizar e ampliar os conhecimentos específicos da docência. Esses conhecimentos são reconhecidos pelas autoras como sendo múltiplos, envolvendo conhecimentos pessoais, práticos, da profissão, conhecimento de casos, dos fundamentos educacionais, metáforas, dentre outros. Mizukami (2005) afirma que os domínios da teoria e da prática se entrelaçam em diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente, sendo tanto a universidade quanto a escola responsável por promover esse processo.

Nas pesquisas referenciadas nesta concepção, destacamos o interesse pela investigação da aprendizagem da docência no contexto da formação inicial, principalmente no momento de estágio e de disciplinas relacionadas à prática pedagógica. Identificamos um conjunto de estudos (REALI e MIZUKAMI, 2010; CARNEIRO e PASSOS, 2013; GUERTA e CAMARGO, 2015; MARIANI, 2014; NÖRNBERG e CAVA, 2015; CARDOSO e REALI, 2016) orientados a investigar a aprendizagem da docência de futuros professores, em diferentes cursos de formação inicial, abordando aspectos relacionados ao estágio, principalmente no que diz respeito à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos na aprendizagem da docência. Esses estudos ressaltam a importância da interlocução entre saberes teóricos e saberes experienciais, tendo em vista as possibilidades de constituição de contextos e relações que os integrem em situações reais de prática pedagógica.

O estudo de Guerta e Camargo (2015), por exemplo, verificou que o estágio foi uma importante oportunidade para que futuros professores desenvolvessem conhecimentos inerentes ao exercício profissional. As interações estabelecidas com os próprios colegas e professores mais experientes em torno dos objetivos de aprendizagem dos estudantes provocaram reflexões que oportunizaram a aprendizagem, pelos futuros professores, de conhecimentos didáticos. As regências em uma mesma turma ao longo de um período letivo, os encontros regulares para planejamento e discussão sobre as aulas, além do suporte de textos e discussões teóricas atreladas às experiências vividas nas escolas, foram considerados aspectos importantes à promoção dessas aprendizagens.

Ainda em relação ao momento do estágio na formação inicial, os estudos de Mariani (2014); Nörnberg e Cava (2015); Cardoso e Reali (2016) chamam atenção para a importância das interações entre professores regentes das escolas de educação básica, orientadores de estágio e futuros professores, para a aprendizagem da docência. Segundo os autores, a interação sistemática e orientada entre professores experientes e futuros professores pode ser propiciadora de aprendizagem nas primeiras experiências profissionais.

Nörnberg e Cava (2015) concluíram sobre a importância do professor experiente como referência de conhecimentos relacionados à docência, bem como sobre a relação em grupo como promotora de diferentes aprendizagens aos futuros professores, como por exemplo: aprender a ouvir os colegas; a conviver com ideias diferentes e a argumentar; além do desenvolvimento da postura investigativa sobre o contexto escolar e pedagógico.

A pesquisa desenvolvida por Lastória e Mizukami (2010) apresentam a aprendizagem da docência de professores em diferentes momentos da carreira de forma articulada ao desenvolvimento de situações de ensino. As autoras investigaram a aprendizagem de professoras da educação básica em uma experiência colaborativa de construção de material instrucional. O estudo reuniu professoras em diferentes momentos da carreira profissional e que apresentavam entre si diversos anseios pessoais e posturas docentes. A aprendizagem da docência foi analisada a partir de uma série de questões pedagógicas a serem resolvidas pelas professoras no processo de implementação do material instrucional. As autoras concluíram que as aprendizagens realizadas pelas professoras se relacionaram à relação entre a confecção do material e as ações pedagógicas em sala de aula, em um movimento de testagem do material que envolveu planejamento, reflexão e avaliação da própria prática.

As pesquisas/intervenções formativas fundamentadas nesta concepção da aprendizagem docente organizam-se metodologicamente como pesquisas colaborativas entre universidade e escola. Em relação a esse aspecto, Mizukami e Tancredi (2011) apontam características e desafios metodológicos envolvidos nesse tipo de pesquisa para a compreensão da aprendizagem da docência. As autoras refletem acerca da dificuldade de reconhecimento da validade, do rigor e da precisão da produção de conhecimento nesse tipo de pesquisa denominada “pesquisa dos práticos”, no que tange à adequação do conhecimento produzido aos critérios da pesquisa acadêmica tradicional, incluindo as qualitativas.

Mizukami *et al.* (2010) reconhecem desafios a esse tipo de pesquisa também nas dificuldades metodológicas relacionadas ao acesso à aprendizagem, considerando esta como uma questão central na pesquisa nesta temática. Nessa direção, consideram a importância do

desenvolvimento de instrumentos e referenciais que possibilitem, cada vez mais, acessar o conhecimento do professor no dinamismo de sua constituição, além de suas relações com mudanças na prática pedagógica.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SEGUNDO BOLZAN; ISAIA (2006; 2007; 2010); ISAIA E BOLZAN (2004)

A concepção de aprendizagem da docência desenvolvida pelos autores Isaia e Bolzan emerge da confluência das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), da Universidade Federal de Santa Maria. Segundo Santos e Powaczuk (2012), os trabalhos investigativos deste grupo de pesquisadores vêm se ramificando para compreender os processos referentes à apropriação de conhecimento de docentes e à aprendizagem compartilhada durante a formação continuada e em serviço, além de estudos sobre como essas aprendizagens se expressam nas ações pedagógicas docentes. Identifica-se, no centro dessa concepção, o interesse pela formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior e pela compreensão da aprendizagem da docência em suas trajetórias profissionais.

197

A concepção de aprendizagem da docência, na perspectiva de Isaia e Bolzan e dos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE, articula teoricamente conhecimentos do campo da formação de professores a elementos da Teoria Histórico Cultural, desenvolvidos por Vigotski e Leontiev. A investigação das autoras e a elaboração de compreensões acerca da aprendizagem docente orienta-se, principalmente, por questionamentos a respeito de como o professor de ensino superior aprende a ensinar, visto as demandas do exercício profissional e o fato de não possuírem formação profissional específica para a docência.

Com foco na compreensão da questão anteriormente apresentada e com base em estudos empíricos, Bolzan e Isaia (2006; 2007; 2010); Isaia e Bolzan (2004) elaboraram concepções acerca da aprendizagem da docência do professor do ensino superior. No dicionário de Pedagogia Universitária, Morosini (2006, p. 378) apresenta a concepção de Isaia sobre a aprendizagem docente, como:

[...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Bolzan e Isaia (2006) entendem que a aprendizagem da docência se articula à atividade própria de ser professor e ocorre a partir de momentos interrelacionados. Esses momentos incluem: a compreensão pelo professor da tarefa educativa a ser realizada e das ações e operações necessárias à sua consecução; a autorregulação no desenvolvimento da tarefa; o delineamento de novos caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos de ensino.

Para as autoras, a aprendizagem da docência ocorre na articulação entre o ensino e a aprendizagem dos estudantes, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Dessa forma, compreendem que não é possível uma generalização sobre a aprendizagem docente, mas sim o entendimento de suas formas diversas de expressão a partir do contexto e das experiências de cada docente, de suas trajetórias de formação e da atividade formativa para a qual se direcionam. A constituição do conhecimento pedagógico profissional, portanto, é orientada pela própria prática educativa, na medida em que esta é que implica a capacidade do professor em transformar e adequar o conhecimento científico ao ensino.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é considerada um dos processos que participam da produção da docência, tendo como princípio a experiência e os processos reflexivos sobre a atividade da docência (BOLZÁN e ISAIA, 2010). Aprender a ser professor envolve um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas formas de agir, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto da atuação nas instituições educativas e o modo como os professores as significam ao longo de seu percurso docente (BOLZAN; POWAKCZUC e ISAIA, 2018).

Estudos nessa perspectiva orientam-se à compreensão da relação entre aprendizagem docente e os processos formativos, considerando o entendimento de que as ações formativas implicam um movimento em nível interpessoal, com e pelo o outro (ações inter formativas), para depois ocorrerem em nível intrapessoal (ações auto formativas). Sob esse entendimento, as interações e as mediações no compartilhamento de ações e conhecimentos favorecem trocas cognitivas e oportunizam aos professores avançarem em seus próprios processos formativos.

Estudos com foco na compreensão de como os processos formativos implicam na aprendizagem docente de professores do ensino superior (ISAIA e MACIEL, 2011; PEREIRA; BOLZAN e SANDRI, 2016; SANDRI; BOLZAN e PEREIRA, 2016) apresentam

em seus resultados as experiências do próprio cotidiano pedagógico do professor como ações auto e inter formativas desencadeadoras de aprendizagem da docência.

Isaia e Maciel (2011) abordam a qualidade interativa da prática pedagógica e da partilha entre os professores do ensino superior como aspectos relacionados à aprendizagem da docência. As autoras verificaram que o compartilhamento de experiências, de conhecimentos e estratégias de solução de problemas constituem momentos e contextos formativos e de aprendizagem da docência no processo de tornar-se docente no ensino superior.

Pereira, Bolzan e Sandri (2016) investigaram a aprendizagem docente de professores do ensino superior a partir da compreensão dos sentidos produzidos na e sobre a docência. Cabe esclarecer que, nesta perspectiva, a produção de sentidos no contexto do trabalho pedagógico refere-se à maneira como se atribui valor a elementos da prática e da teoria que constituem a docência e que repercutem no processo de aprender a ser professor. Essa dimensão se expressa em ações nas vivências formativas e na opção pela docência, diante dos desafios e exigências do contexto profissional. Os sentidos, vinculados à subjetividade das pessoas, relacionam-se com significados como os conceitos ou ideias advindas da cultura socialmente constituída (BAKHTIN; VIGOTSKI *apud* PEREIRA; BOLZAN e SANDRI, 2016).

O estudo das autoras concluiu sobre: a) a aprendizagem docente relacionada à produção de sentidos que expressavam a compreensão da aula como espaço-tempo de interação formativa para estudantes e professores; b) as relações interpessoais como sentido que singularizava e situava as decisões didático-pedagógicas do professor na organização do ensino, além de desencadeador de ações formativas na produção de estratégias relacionadas aos desafios da prática pedagógica.

Sandri, Bolzan e Pereira (2016) apontam a atividade docente de estudo como ação formativa inerente ao trabalho docente no ensino superior e como processo relacionado à aprendizagem docente. Verificaram, no entanto, a incipiência de ações auto e inter formativas orientadas a atividade docente de estudo nesse nível de ensino, aspecto pelo qual acentuam a importância dos contextos se organizarem para a promoção dessa atividade entre os professores. Bolzan, Powaksuck e Isaia (2018), com foco na aprendizagem docente de professores de licenciatura, concluíram que as diferentes experiências em que os professores se envolvem neste nível de ensino, como: estágio, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cargos de gestão, pesquisa, dentre outros, implicam a

aprendizagem docente possibilitando recontextualizações constantes dos fazeres docentes através da produção de diferentes sentidos sobre a profissão.

A compreensão da aprendizagem da docência na formação inicial também se apresenta como objeto de interesse nessa perspectiva de aprendizagem da docência. O estudo de Bolzan, Wiebusch e Baptaglin (2014) teve como foco, na aprendizagem da docência de estudantes do curso de pedagogia, quatro dimensões constituintes da aprendizagem sobre a docência: tomada de consciência, inacabamento, relação teoria e prática e atividade de estudo.

As autoras apresentam que a expressão da docência como processo de aprendizagem contínua e coletiva, identificada nas narrativas das estudantes, orientou à tomada de consciência acerca da complexidade do que é ser docente. A ideia de inacabamento do processo de aprender a ser professor também se expressou como uma dimensão da aprendizagem das estudantes, a partir do entendimento de que tornar-se professor envolve reflexão permanente e produção de novas aprendizagens ao longo da trajetória profissional. A relação teoria prática expressou um ponto de tensão entre as estudantes, pela compreensão da importância desse processo para o exercício da docência e do pouco favorecimento à sua realização no momento de formação inicial. Da mesma forma, a atividade de estudo foi considerada uma dimensão importante do processo de se tornar professor, abrangendo o desenvolvimento de estratégias articuladas a ações e operações desencadeadoras de aprendizagens sobre a docência.

Nessa direção, identificamos, ainda, um conjunto de estudos orientados a investigar os processos de aprendizagem da docência na educação básica. Entre eles os realizados por Bolzan e Hautrive (2011); Hautrive e Bolzan (2013; 2017); Rosseto, Baptaglin e Bolzan (2012); Bolzan e Millani (2013); Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014); Baptaglin e Bolzan (2014).

Baptaglin, Rosseto e Bolzan (2014), fundamentadas na concepção de atividade docente de estudo desenvolvida por Isaia, investigaram a atividade docente de estudo entre docentes da educação básica como desencadeadora da aprendizagem da docência. Os questionamentos e necessidades de produzir alternativas diante de situações de prática pedagógica expressaram-se como motivos da atividade docente de estudo. Nessa orientação, consideram que a atividade docente de estudo e a aprendizagem do ofício de ser professor são processos que se articulam a partir dos motivos da tarefa, da realização de ações e operações, da autorregulação e produção de conhecimento nesse processo.

O estudo realizado por Baptaglin e Bolzan (2014) investigou a complexidade da relação entre aprendizagem da docência e cultura escolar. As autoras verificaram, no contexto de uma escola de ensino médio integrado, o papel das experiências e trajetórias singulares dos professores em reorganizações da cultura escolar possibilitando ou não movimentos e contextos favorecedores da constituição da aprendizagem da docência na escola. Nessa perspectiva, chamam atenção para os desafios que ainda permeiam a promoção da aprendizagem da docência como, por exemplo, o excessivo individualismo do professor em sua ação pedagógica.

Hautrive e Bolzan (2013; 2017) apresentam a cultura de compartilhamento e solidariedade como relacionadas a aprendizagem da docência de professoras de estudantes surdos em uma escola bilingue. Neste estudo concluíram que os desafios e necessidades da docência, enfrentados por professores no contexto da escola bilingue, se expressaram como provocação a que os professores se posicionassem como aprendizes nas próprias experiências pedagógicas. Esse fator foi favorecedor de ações orientadas à apropriação de elementos da cultura surda e da própria língua de sinais; além de experimentações e improvisos na produção de ações pedagógicas para a aprendizagem dos estudantes. A cultura de compartilhamento e solidariedade constituída na escola permitiu a confiança na experimentação de ações pedagógicas e a reflexão a respeito de novas possibilidades de ação, desencadeando assim a produção de novos conhecimentos pelas professoras.

Bolzan e Hautrive (2011); Bolzan e Milani (2013), em diferentes investigações sobre a aprendizagem da docência de professoras alfabetizadoras, destacam dois aspectos essenciais na consideração à escola como contexto de aprendizagem docente: o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento e a organização intencional de espaços de interação que propiciem a atividade pedagógica coletiva e a reflexão para a produção de novos sentidos e ações pedagógicas.

As pesquisas fundamentadas nesta concepção de aprendizagem da docência organizam-se metodologicamente a partir da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural. A pesquisa de caráter sociocultural fundamenta-se em pressupostos da perspectiva sóciohistórico-cultural, mais especificamente em autores como Vigotski e Bakhtin. Segundo a definição de Bolzan, inserida na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006), a abordagem narrativa sociocultural busca coerência com a perspectiva teórica assumida para a compreensão dos processos formativos do professor, partindo da

análise da atividade discursivo/narrativa entre os professores para a leitura do significado das atividades docentes.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA A PARTIR DAS ATIVIDADES ORIENTADORAS DO ENSINO (MOURA, 1997; 2000; 2005; MOURA ET AL., 2010)

Entre os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) e fundamentados teoricamente nas Atividades Orientadoras de Ensino (MOURA, 1997; 2000; MOURA *et al.*, 2010) verificamos pesquisas focadas na compreensão da aprendizagem da docência a partir da organização do ensino da matemática. Estes estudos vêm se realizando com futuros professores e professores que ensinam matemática, em espaços formativos organizados de acordo com os princípios metodológicos das Atividades Orientadoras do Ensino.

A proposta das Atividades Orientadoras de Ensino, elaborada por Moura (1997; 2000), fundamenta-se na Teoria Histórico-cultural, em pressupostos desenvolvidos por Vigotski e na Teoria da Atividade de Leontiev. Considerando as Atividades Orientadoras de Ensino como núcleo da ação educativa, tanto para o professor quanto para o aluno, apresenta a organização do ensino como um caminho para a formação contínua do professor e para a investigação da aprendizagem da docência nesse processo.

A aprendizagem da docência nesta perspectiva é compreendida como processo articulado à organização da atividade de ensino, sendo este gerador de necessidades ao professor e mobilizador de suas ações. Essa compreensão fundamenta-se na concepção de Leontiev de que as ações se desencadeiam por motivos e necessidades que se constituem na relação ativa do indivíduo com o objeto da atividade. Nessa abordagem, a intencionalidade na busca por resolver necessidades e desafios apresenta-se como característica importante do processo compreendido como atividade, fundamentando teórica e metodologicamente a concepção de aprendizagem da docência a partir das Atividades Orientadoras do Ensino.

A compreensão da organização do ensino como resolução de situações problema, tanto por alunos como por professores, (MOURA *apud* POZEBON e LOPES, 2018) apresenta-se como pressuposto importante à concepção da aprendizagem da docência nesta perspectiva. Na atividade educativa orientada pela resolução de problemas considera-se que alunos e professores interagem, mediados por um conteúdo, negociando significados para a

realização de suas necessidades próprias que são, respectivamente, aprender e ensinar. Dessa forma, o professor aprende ao organizar suas ações e dar forma à atividade de ensino, que deve se concretizar na aprendizagem do aluno.

Os elementos característicos da atividade orientadora de ensino: necessidades, motivos, ações e operações, permitem que ela seja elemento de mediação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, onde o motivo de ambas deve coincidir para que sejam realizadas (MOURA *et al.*, 2010). Segundo Moretti (2012), se a ação do professor coincide com seu motivo para agir ele está em atividade de ensino. Em seu estudo, a autora aponta a importância do contexto formativo criar condições para que os professores entrem em atividade de ensino e, portanto, em movimento de aprendizagem da docência. Na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino, Perlin e Lopes (2014) abordam em seu estudo que a aprendizagem da docência apareceu como um indicador de mudança de qualidade do trabalho do professor envolvido da dinâmica de organização do ensino.

Moretti (2014); Pozebon e Lopes (2018) investigaram a aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia no contexto de ações formativas a partir da apropriação dos professores de procedimentos e conhecimentos relativos ao ensino de conteúdo específicos. Os resultados dessas pesquisas concluíram que a organização da atividade de ensino relacionou-se ao desenvolvimento do pensamento teórico; de conhecimentos aprofundados do conteúdo de ensino, além à atribuição de novos sentidos às atividades pedagógicas, processos que se articulam à aprendizagem da docência. Nessas investigações, consideraram que a atribuição de novos sentidos por professores e futuros professores à prática pedagógica apresentou-se relacionada à constituição de conhecimentos científicos e ao compartilhamento, entre os professores, das ações de organização do ensino.

A relação entre a compreensão da atividade pedagógica como processo social e a aprendizagem da docência é apresentada no conjunto de estudos realizados por Souza *et al.* (2018). Esses estudos concluem que a atividade coletiva de organização de ensino se configurou como um contexto importante à aprendizagem da docência, ao promover mudanças nas ações pedagógicas dos professores de forma articulada ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Souza *et al.* (2018) apresentam estudo de Borowski e Lopes em que os autores discutiram a formação compartilhada de professores no contexto do Clube de Matemática, projeto de estágio organizado para estudantes de pedagogia e de licenciatura da Universidade de São Paulo. Neste estudo, concluíram que a interação e o compartilhamento de ações

pedagógicas entre professores em atuação e professores em formação, na organização de ensino, foi um importante aspecto relacionado à apropriação de modos e procedimentos de ensino. Os autores articulam esse aspecto à diversidade do grupo, composto por professores e futuros professores; à criação de vínculos entre os professores e ao sentimento de pertença ao grupo.

Libâneo (2004), como teórico do campo da didática e da formação de professores, aproxima-se dessa compreensão da aprendizagem da docência ao propor que os professores devem aprender a profissão na perspectiva de promover a aprendizagem dos estudantes, sendo esta a principal atividade docente. Coaduna com Moura (2000), especialmente, no entendimento do ensino como objeto principal da ação docente e de onde devem decorrer as ações e operações do professor, ressaltando também as práticas sociais na escola como promotoras desses processos.

Verificamos que as investigações da aprendizagem da docência, nessa perspectiva, vêm se desenvolvendo metodologicamente por meio da concepção de episódios apresentada por Moura (2000), fundamentada no método de análise de unidades proposto por Vigotski. Os episódios constituem um conjunto de trechos, denominados cenas, que revelam indícios dos processos desenvolvidos pelos professores no desenvolvimento das Atividades Orientadoras de Ensino (MOURA, 2000), dentre estes a aprendizagem. Nesse contexto, a ação é compreendida como fonte formadora e reveladora dos processos formativos de quem as realiza, além de possibilitar a compreensão dos processos de mudança.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA – GPEFOPEM E CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA - GPFPM)

Um conjunto de pesquisas, desenvolvido pelos grupos de estudo GPEFOPEM E GPFPM, apresenta a compreensão de aprendizagem profissional da docência tendo por base teórica a concepção de aprendizagem situada e de comunidades de prática desenvolvidas na Teoria da Aprendizagem Social por Lave e Wenger (1991), dentre outros trabalhos desenvolvidos pelos autores no campo da antropologia. A Teoria da Aprendizagem Social

fundamenta-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural concebendo a aprendizagem como intimamente relacionada ao contexto e, portanto, como socialmente constituída.

Em uma compreensão epistemológica do conhecimento como construído e em transformação, a Teoria da Aprendizagem Social apresenta a questão do contexto na aprendizagem articulada à atividade praticada e aos processos de aprendizagem da profissão. Dessa forma, compreende-se que o conhecimento profissional é criado em comunidades de prática, na medida em que é utilizado e transformado pelos participantes da própria comunidade. A aprendizagem é considerada, assim, um aspecto integrante da prática social e da experiência cotidiana, situando-se nessas complexas comunidades de prática.

Nessa perspectiva, foram identificados os estudos dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática (GPFPM), da Universidade Estadual de Campinas e o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática GEPEFOPEM, da Universidade Estadual de Londrina. Estes grupos apresentam em seus objetivos a investigação da aprendizagem profissional docente em comunidades de prática profissional.

Entre os trabalhos desenvolvidos pelo GPFPM verificamos articulações teóricas entre as concepções da Teoria Social da Aprendizagem e pressupostos da concepção de aprendizagem docente na e da prática pedagógica desenvolvidos pelos estudos de CochranSmith e Lytle (*apud* CRECCI e FIORENTINI, 2018). Nessa orientação, a aprendizagem docente relaciona-se à prática pedagógica pelo desenvolvimento de uma postura investigativa sistemática do professor sobre o ensino, os estudantes e seu aprendizado, envolvendo o estudo de referenciais teóricos que possibilitem ao professor contrapor valores, limitações, ideologias e relações de poder naturalizados e validados na prática pedagógica (COCHRAN-SMITH e LYTTLE *apud* RINCÓN e FIORENTINI, 2014).

Fiorentini (2013); Crecci e Fiorentini (2018); Lozano (2018); Rincón e Fiorentini (2014) apresentam em seus estudos características específicas da constituição das comunidades de prática profissional relacionadas à aprendizagem docente. Nessa orientação, Crecci e Fiorentini (2018) refletem acerca da crescente e indiscriminada utilização do termo “comunidade de prática profissional” na formação docente. Fiorentini (2013) destaca como característica principal das comunidades de prática o envolvimento sistemático de um grupo de professores no trato de um problema ou fenômeno educacional, a partir das possibilidades que se produzem nos contextos e dos indivíduos concretos que delas participam

Nessa direção, a aprendizagem docente tem sido relacionada ao desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora da prática pedagógica pelo professor. Lozano (2018) apresenta em seu estudo um grupo colaborativo formado por professores iniciantes e professores universitários, a partir do qual analisaram episódios ilustrativos do envolvimento do grupo no planejamento, na implementação em sala de aula e na reflexão sobre uma tarefa de interpretação de gráficos. Verificaram que o desenvolvimento da postura investigativa dos professores diante da prática pedagógica articulou-se a aprendizagens de conhecimentos didático-pedagógicos na elaboração de objetivos da tarefa; no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e nas relações com os estudantes.

Alguns estudos apontam para a constituição heterogênea das comunidades investigativas, compostas geralmente por estudantes, professores e acadêmicos, como aspecto favorecedor da aprendizagem docente (FIORENTINI, 2013; LOZANO, 2018). A pesquisa de Lozano (2018), por exemplo, revela que a relação de interlocutores no grupo, com diferentes visões e níveis de experiência sobre a prática pedagógica, oportunizou a discussão e elaboração de estratégias conjuntas no enfrentamento das dificuldades e tensões do cotidiano pedagógico. Concluiu, ainda, que as relações heterogêneas no grupo oportunizaram que futuros professores se projetassem no futuro, imaginando práticas pedagógicas que gostariam de desenvolver em suas salas de aula.

Dentre os estudos desenvolvidos pelo grupo de estudos GEPEFOPEM verificamos a fundamentação teórica na Teoria da Aprendizagem Social para a compreensão da aprendizagem docente relacionada, principalmente, à constituição e desenvolvimento de comunidades de prática. Esses estudos articulam-se, ainda, a concepções desenvolvidas por autores como Shulman, em relação à constituição do conhecimento profissional docente e Shön, em pressupostos da prática reflexiva do professor.

Nagy e Cyrino (2014) investigaram o engajamento de professoras que ensinam matemática em uma proposta de formação no contexto de um grupo de estudo caracterizado como comunidade de prática. O envolvimento dos professores se realizou em torno de uma tarefa matemática a ser proposta aos estudantes, a qual desencadeou análises, discussões e reflexões que possibilitaram a negociação de significados entre o grupo. Concluíram que a aprendizagem docente se expressou nos processos de negociação de significados no grupo, relacionados à elaboração de conhecimento profissional no desenvolvimento de tarefas matemáticas em sala de aula.

Estevan e Cyrino (2019) apresentam, em seu estudo, elementos da comunidade de prática como condicionantes da aprendizagem docente. Dentre esses aspectos identificaram: o engajamento; compartilhamento de repertórios; compromisso solidário; dinâmicas do grupo/comunidade; reflexões compartilhadas; relações de confiança e respeito; espaços de vulnerabilidade e de agência mediada; dinamicidade dos professores mais experientes e o papel dos formadores. Concluíram que essas características sugerem que a aprendizagem docente é um processo peculiar, evolutivo, permanente e inconcluso, sendo a participação em comunidades de prática e o confronto entre a teoria e a prática processos que possibilitam o redimensionamento da prática pedagógica e a construção da identidade do professor.

Considera-se que, apesar da fundamentação central na Teoria da Aprendizagem Social para a compreensão da aprendizagem docente, os estudos dos grupos de estudo relacionados diferem-se pela articulação com outros referenciais teóricos para a compreensão das comunidades de prática como contextos de aprendizagem docente. Como aspecto comum, apontam ao favorecimento das comunidades de prática profissional à aprendizagem docente, relacionada a aspectos da constituição dos grupos e ao desenvolvimento da prática pedagógica na escola.

Nessa compreensão, os estudos de ambos os grupos se organizam majoritariamente de forma interventiva e colaborativa, em parceria entre universidade e escola, na organização de grupos que se caracterizam como comunidades de prática profissional. A aprendizagem docente vem sendo analisada em relação às ações do grupo para a implementação de ações pedagógicas em sala de aula, articuladas ao ensino da matemática.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA FUNDAMENTADA NO INSTRUMENTO METODOLÓGICO FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE (ARRUDA ET AL., 2012)

Com o objetivo de desenvolver uma compreensão mais ampla da ocorrência da aprendizagem docente, não apenas relacionada a contextos formais de formação profissional, foram identificados estudos fundamentados no instrumento denominado focos de aprendizagem docente.

O instrumento “Focos de Aprendizagem Docente” elaborado por Arruda *et al.* (2012) fundamenta-se em uma proposta de compreensão da aprendizagem científica em contextos informais, especificada no relatório denominado *Learning Science in Informal Environments*:

People, Places, and Pursuits (apud Arruda *et al.*, 2012). O documento original se refere a um conjunto de seis habilidades científicas específicas associadas à aprendizagem em ambientes informais: interesse científico; conhecimento científico; prática científica; reflexão sobre a ciência; comunidade científica e a identidade científica. Essas habilidades são consideradas focos que evidenciam a aprendizagem científica que pode se realizar em contextos informais, como no cotidiano, na família, na mídia, dentre outros.

Arruda *et al.* (2012) propõem a transposição da ideia dos focos de habilidades científicas para o campo da formação de professores, de modo a constituírem um instrumento de investigação acerca da aprendizagem para a docência e fornecerem resultados que sejam relevantes à organização de contextos de formação docente. Nessa direção, estabelecem analogias entre as habilidades científicas constituintes do instrumento original e conhecimentos do campo da formação de professores, na consideração aos seguintes significantes: interesse, conhecimento, prática, reflexão, comunidade e identidade.

Os autores fundamentam-se, ainda, em concepções desenvolvidas no campo da formação de professores: compreensão dos processos que participam da constituição do conhecimento prático (SHÖN; KINCHELOE apud ARRUDA *et al.*, 2012); processos reflexivos sobre a prática pedagógica; constituição de comunidades de aprendizagem, além da constituição da identidade docente ao longo da profissão (PIMENTA apud ARRUDA *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, o instrumento Focos de Aprendizagem da Docência pode ser aplicado em diferentes configurações de aprendizagem, como em “disciplinas da licenciatura, no estágio supervisionado, em cursos de formação em serviço ou outras configurações menos formais e em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).” (ARRUDA *et al.*, 2012, p. 44). Como foco preponderante desses estudos identificamos a aprendizagem da docência em contextos relacionados à formação inicial de professores de ciências naturais.

Arruda *et al.* (2012) investigaram a aprendizagem para a docência de futuros professores de Física e de Química, estagiários do Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina. O objetivo da pesquisa foi investigar o que o estudante – futuro professor – aprendeu durante sua participação nas atividades do museu. Foram realizadas entrevistas e registros escritos com os participantes, tendo em vista os focos de aprendizagem da docência e as impressões dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas, além de comparações

entre elas. A pesquisa concluiu que a aprendizagem da docência se relaciona não apenas a conhecimentos específicos, mas ao desenvolvimento de um conjunto de interesses e atitudes.

Moryama *et al.* (2013) investigaram a aprendizagem sobre a docência de futuros professores de Biologia no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As autoras evidenciaram a aprendizagem da docência a partir dos seguintes aspectos: interesse pela docência; mobilização para aprender por meio do conhecimento de casos relativos à prática pedagógica; análise e reflexão acerca das próprias ações; busca e manutenção do diálogo com professores supervisores e colegas e as reflexões coletivas e sobre si como futuros professores.

Obara, Broietti e Passos (2017) utilizaram o instrumento Focos de Aprendizagem da Docência para investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem da docência de professores de Química egressos do programa. Os resultados da pesquisa relacionam a constituição de posturas e conhecimentos relativos à docência à participação das professoras no PIBID, como: a importância das primeiras impressões como profissionais da docência, desenvolvidas no programa; aspectos relacionados ao processo de constituição da identidade docente das professoras; o envolvimento dos participantes com a pesquisa em ensino, expresso na busca pela continuação dos estudos, principalmente na pós-graduação *stricto sensu*. Os resultados concluem, ainda, sobre a aprendizagem dos saberes da docência integrada ao desenvolvimento, pelos participantes, da compreensão da docência como campo de investigação e pesquisa.

Na fundamentação do instrumento “focos de aprendizagem docente” expressam-se compreensões centrais a respeito da aprendizagem da docência, também identificadas em outras concepções desse processo, como: o interesse e o engajamento na prática pedagógica como processos relacionados à aprendizagem da docência; o reconhecimento da prática pedagógica como contexto de constituição de conhecimento profissional e os processos reflexivos do professor como importantes ao desenvolvimento do conhecimento profissional.

Metodologicamente, os focos de aprendizagem da docência foram assumidos nos estudos como categorias *a priori* e identificados nas expressões dos participantes a partir de análise de conteúdo e elaboração de unidades de significados.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DOCENTE (RAMALHO E NUÑEZ, 2014; 2019; BELTRÁN E RAMALHO, 2020)

Ramalho e Nuñez (2019) e Beltrán e Ramalho (2020) propõem uma releitura dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação docente à luz de categorias teóricas elaboradas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. Mais especificamente em relação às contribuições teóricas de Vigotski, Leontiev, Galperin, Talízina, Davidov, Bozhovich, entre outros autores, para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento.

Foram identificados: um capítulo de livro (RAMALHO e NUÑEZ, 2014) e dois artigos científicos (RAMALHO e NUÑEZ, 2019; BELTRÁN e RAMALHO, 2020) em que os autores buscam, através da articulação com a Teoria Histórico-Cultural, desenvolver concepções teóricas mais precisas a respeito da aprendizagem, desenvolvimento e formação docente, considerando-se a relação entre esses processos.

Nessa direção, Ramalho e Nuñez (2019); Beltrán e Ramalho (2020) buscam avançar na conceituação teórica da aprendizagem da docência, relacionando-a aos processos de desenvolvimento e formação do professor, em articulação com as categorias personalidade, situação social do desenvolvimento e vivência, desenvolvidas na Psicologia Histórico-Cultural. Segundo os autores, a articulação teórica com a categoria personalidade, como desenvolvida na Teoria Histórico-cultural por autores como Vigotski, Leontiev; Rubinstein e Petrovski, é central para uma compreensão mais ampla e complexa da aprendizagem do professor, de forma que este processo constitua uma via real para o desenvolvimento profissional.

Sob o enfoque dos autores citados, Beltrán e Ramalho (2020) assumem a categoria personalidade como sistema superior da psique humana, integradora e autorreguladora dos elementos afetivos e cognitivos que operam no indivíduo, considerando-se suas características únicas e irrepetíveis e sua configuração complexa e em constante mudança e desenvolvimento. Compreendem que esta categoria teórica favorece a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento do professor para além de sua dimensão cognitiva, integrada aos interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores dos professores.

Nessa perspectiva, Beltrán e Ramalho (2020, p. 6) conceituam a aprendizagem dos professores como:

[...] um tipo de atividade de apropriação da cultura profissional, mediada, comunicativa, criativa, social, colaborativa, consciente, transformadora, autorregulada, personológica, responsável, que ajuda na inserção contínua na cultura profissional e na qual os docentes se desenvolvem como personalidades.

A aprendizagem, no contexto da formação continuada, é entendida como processo de apropriação da cultura profissional e orientada pela satisfação de diferentes necessidades do professor. Na atividade de aprendizagem, o professor relaciona-se com o objeto da atividade profissional, interage com os outros e avança no que as autoras conceituam como Zona de Desenvolvimento Próximo Profissional em uma reelaboração do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo desenvolvido por Vigotski. Assim, os autores compreendem que situações de aprendizagem como: a solução de tarefas ou de situações problema da atividade profissional, em compartilhamento com colegas mais experientes e formadores, potencializam o desenvolvimento da personalidade do professor.

Nessa perspectiva, a consciência apresenta-se relacionada com a reflexão crítica, permitindo ao professor dar novos sentidos às suas ideias e a seu comportamento profissional, além de assumir novas alternativas sobre a atividade profissional. Na medida em que o professor se desenvolve nesse processo, a aprendizagem passa a ser um processo autorregulado, vinculado à autonomia e à responsabilidade de quem aprende (BELTRÁN; RAMALHO, 2020).

A relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do professor é proposta por meio de um novo constructo denominado Desenvolvimento da Personalidade do Professor. Esse processo, segundo os autores, se produz ao longo da vida profissional do professor, integrado por dimensões coletivas, individuais, subjetivas, não universais, não reduzidas à dimensão cognitiva da aprendizagem e que responde a necessidades da vida profissional. O Desenvolvimento da Personalidade do Professor ocorre em uma perspectiva não linear, permeada por avanços e retrocessos, porém, sempre em direção crescente quando a aprendizagem o potencializa. Nessa compreensão, o professor aprende e se desenvolve a partir de um projeto de vida profissional que vincula aspirações e atividades com a de outros profissionais.

Esta concepção vem se desenvolvendo com base em elaborações teóricas dos autores. Não foram identificados estudos empíricos fundamentados nesta compreensão da aprendizagem da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado aponta para a definição da categoria “aprendizagem da docência” como: aprendizagens específicas do professor na prática pedagógica, sobre, na e para a docência. A partir dessa definição geral constatamos o desenvolvimento de sete concepções específicas sobre esse processo. Consideramos que essas concepções, ao articularem-se com referenciais teóricos de outros campos do conhecimento, contribuem especialmente para compreensões acerca do processo de aprendizagem.

Entendemos que os resultados dos estudos, fundamentados nas elaborações acerca da “aprendizagem da docência, apresentam aspectos comuns sobre como ocorre, o que se aprende e as características dos contextos favorecedores de sua ocorrência. Essas compreensões devem colaborar para que se avance em uma definição geral ainda mais precisa dessa categoria no campo da formação de professores. A partir disso, as diversas abordagens teóricas e metodológicas poderão melhor contribuir para o reconhecimento da importância desta categoria ao campo, assim como para a ampliação, enriquecimento e comunicação das questões que a permeiam.

A pesquisa colaborativa e interventiva e as investigações sobre as narrativas dos professores vêm se apresentando como vias metodológicas importantes à compreensão de como ocorre a aprendizagem da docência, de forma articulada ao delineamento de situações e estratégias favorecedoras dessas aprendizagens pelo professor. Assim, evidencia-se a importância da elaboração de revisões sistemáticas que sintetizem e ofereçam reflexões sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas sobre aprendizagem da docência. Esse tipo de estudo pode colaborar tanto ao avanço sobre perspectivas metodológicas de investigação, quanto à organização de contextos e experiências favorecedoras da “aprendizagem da docência”.

Propomos, com base neste trabalho, ampliar o olhar investigativo à aprendizagem do professor procurando entendê-la também para além de ações formativas e interventivas na escola, tendo-se em conta que as ações pedagógicas podem apresentar-se integradas a diferentes experiências de aprendizagens do professor, não apenas relacionadas à docência. Apresenta-se, nessa direção, a necessidade de discussões epistemológicas em relação à produção de conhecimento sobre a aprendizagem, especialmente a cotidiana e informal, de forma articulada a compreensões teóricas e abordagens metodológicas que oportunizem produzir mais a respeito da complexidade de tal questão.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, S.M.; PASSOS, M.M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria: R. Educ. Ci. e Tec.**, v.5, n.3, p.25- 48, novembro 2012. Disponível em:
- BAPTAGLIN, L.A.; BOLZAN, D.P.V. Percursos investigativos acerca da aprendizagem da docência no ensino médio integrado. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 2, 2014.
- BAPTAGLIN, L.A.; ROSSETO, G.A.R.S.; BOLZAN, D.P.V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, 2014.
- BELTRAN, I.N.; RAMALHO, B.L. Aprendizagem, desenvolvimento profissional e personalidade docente: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Educ. Perspect.**, v. 11, p. 1-14, 2020.
- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação** (Porto Alegre – RS), ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, 2006.
- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes do processo formativo na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, 2007.
- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.
- BOLZAN, D.P.V.; MILLANI, S.M.F. Aprendizagem da docência alfabetizadora: desafios à formação. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 13 - n. 3 - p. 186-194, 2013..
- BOLZAN, D.P.V.; POWACSUK, A.C.H. ISAIA, S.M.A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018.
- BOLZAN, D.P.V.; WIEBUSCH, A.; BAPTAGLIN, L.A. Aprendizagem docente na formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 62-72, 2014.
- BOLZAN, D.P.V.; HAUTRIVE, G.M.F. A diversidade e a alfabetização: aprendizagem docente na escola para aprendizes surdos. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 314-322, 2011.
- BOLZAN, D.P.V.; AUSTRIA, V.C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BONI, K.T.; CARVALHO, D.F. Aprendizagem durante o exercício profissional: um estudo à luz dos focos de aprendizagem docente. **Revista Prática Docente**. v. 4, n. 2, p. 465-481, 2019.

CARDOSO, L.C.; A.M.M.R. REALI. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil: aproximações no contexto escolar. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 220-230, 2016.

CARNEIRO, R.F.; PASSOS, C.L.B. As aprendizagens da docência em matemática de alunas professoras no estágio supervisionado de um curso à distância de pedagogia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C.; KOLLER, S.H.; TEIXEIRA, M.A.P. Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.8, p.2441-2452, 2015.

CRECCI, V.M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, 2018.

DUARTE, F.D.M.D; MAKNAMARA, M. Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD. **Acta Sci. Educ.**, v. 42, 2020.

ESTEVAN; E.J.G.; CYRINO, M.C.T.T. Condicionantes de aprendizagem de professores que ensinam matemática. **Alexandria: R. Educ. Ci. Tec.** Florianópolis, v.12, n.2, p. 227-253, 2019.

214

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática. Lisboa. 2013a. Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática, 2013, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, p. 01 – 26.

GUERTA, R.S.; CAMARGO, C.C. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015.

HAUTRIVE, G.M.F.; BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

HAUTRIVE, G.M.F.; BOLZAN, D.P.V. Processos de aprender a docência: a cultura de colaboração entre professores surdos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Año 9, Volumen 9, 2017.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação** v.29, n.02, p. 121-133, 2004.

ISAIA, S.M.A.; MACIEL, A.M.R. Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 37-47, 2011.

LASTÓRIA, A.C. MIZUKAMI, M.G. Construção de material instrucional como ferramenta de aprendizagens docentes. *In*: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.(Orgs.) **Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 187-207.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LOZANO, A.L. Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que participam de comunidades investigativas. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.3, p.441-463, 2018.

MARIANI, F. Aprendizagens da docência na formação inicial: narrativas de um grupo de licenciandos. XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino, ENDIPE, 2014. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014, p.01642-01653.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, v.29, n.02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N.; TANCREDI, R.M.S.P. Aprender e Ensinar em com diferentes mídias: resultados de pesquisas. **Revista contemporaneidade, educação e tecnologia**, v.11. n.1, p.23-28, 2011.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; MARTUCCI, E.M. LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P.; MELLO, R.R. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORETTI, V.D. A aprendizagem da docência em atividade: o clube de matemática da UNIFESP. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2012. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 2012, p.002596- 002607.

MORETTI, V.D. Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 3, p.511-517, 2014.

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MORYAMA, N.; PASSOS, M.M.; ARRUDA, S.M. Aprendizagem da Docência no PIBIDBiologia. **Alexandria: R. Educ. Ci. e Tec.**, v.6, n.3, p.191-210, 2013.

MOURA, M. O. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 12, 1997.

MOURA, M. O. **O Educador Matemático na coletividade da formação**: uma experiência com a escola pública. 2000. 127f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. Espaços de aprendizagem e formação compartilhada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 91-97, junho 2005.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E.S.; MORETTI, V.D.; PANOSSIAN, M.L.; RIBEIRO, F.D. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.

NAGY, M.C.; CYRINO, M.C.C.T. Aprendizagens de professoras que ensinam matemática em uma comunidade de prática. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, 2014.

NASCIMENTO, L.M. Professores experientes de uma escola freinetiana: identidade, saberes e processos de aprendizagem. XX Encontro Nacional de Práticas de Ensino, ENDIPE, Rio de Janeiro (encontro virtual), 2020. **Anais...** Rio de Janeiro: 2020. p. 547-553.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P.P. Aprendizagem compartilhada da ação docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

OBARA, C.E.; BROIETTI, F.C.D.; PASSOS, M.M. Focos da Aprendizagem Docente: Um Estudo com Professores de Química Ex-Bolsistas do PIBID. **Alexandria: Educ. Ci. Tec.**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 75-95, 2017.

OLIVEIRA, N.C.N. Caminhos do despertar docente: a aprendizagem da docência em um projeto. In: LOPES, A.R.L.V.; ARAÚJO, E.S.; MARCO, F.F. (Orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p. 221-227.

PEREIRA, S.R.C.; BOLZAN, D.P.V.; SANDRI, V. Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico no ensino superior. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 368-389, 2016.

PERLIN, P.; LOPES, A.R.L.V. Aprendizagem matemática e aprendizagem da docência no movimento de organização do ensino de frações. X ANPEd SUL, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

POZEBON, S.; LOPES, A.R.L.V. Formação de futuros professores na organização do ensino de matemática: aprendizagem da docência a partir de um movimento reflexivo. In: LOPES, A.R.L.V.; ARAÚJO, E.S.; MARCO, F.F. (Orgs.). **Professores e futuros professores em atividade de formação**. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p.167-191.

POZEBON, S.; LOPES, A.R.L.V. A aprendizagem da docência de futuros professores no ensino de matemática: reflexões a partir de ações desenvolvidas na escola. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 350-369, 2018.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. (Orgs.) **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p.17-37.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. Aprendizagem docente, formação continuada e inovação pedagógica mediadas pelas tdcis: desafios para a educação século XXI. **Revista de Estudos Curriculares**, nº 10, vol 1, 2019.

REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. Práticas Profissionais, Formação Inicial e Diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M.G.N; REALI, A.M.M.R.(Orgs.) **Aprendizagem Profissional da Docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Edufscar, 2010. p.119-137.

RINCÓN, J.P.A.; FIORENTINI, D. Estudo da aprendizagem docente em um contexto de estágio supervisionado transdisciplinar das práticas escolares. ANPed sudeste, XI Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste, 2014, São João Del Rey. **Anais...** São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, 2014.

ROSSETO, G. A.R.S.; BAPTAGLIN, L.A.; BOLZAN, D.P.V. A atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência: o que contam as narrativas dos professores em formação continuada. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 2012, p. 004547- 004558.

SANDRI, V.; BOLZAN, D.P.V; PEREIRA, S.R.C. Aprendizagem docente e processos formativos: formadores dos cursos de Educação Especial em foco. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 112-129, 2016.

SANTOS, E.G.; POWACSUK, A.C.H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p.3853, 2012.

SARTI, F.M.; BUENO, M.C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017.

SILVA, M.M.; CEDRO, W.L. A organização do ensino de matemática como meio para a aprendizagem da docência no estágio supervisionado. XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino, ENDIPE, 2014. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014, p.01120-01124.

SOUZA, F.D.; CORSO, B.; BOROWSKY, H.G.; LOPES, A.R.L.V.; POZEBON, S.; CEDRO, W.L. O compartilhamento de ações no processo de aprendizagem da docência. XIX

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 2018, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.

SOUZA, K.S.M.; MARQUESAN, F.F.; NUNES, J.; BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. A aprendizagem de ser professor em início de carreira. **Comunicações**, Piracicaba, ano 23, n. 1, p. 41-63, 2016.

VAZ, H.G.B; Lopes, A.R.L.V.; Silva, D.S.G. A dimensão colaborativa no movimento de ensinar, aprender e formar-se professor que ensina matemática. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 127-146, 2012.

Recebido em:
Aceito em:

INTELECTUAIS DA VIOLA: A AÇÃO DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO COMO MEDIADORES CULTURAIS²⁵

LUCAS FÍNGOLO CLARAS

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciado em História e mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

EMAIL: lucas.claras@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5171-7448>

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

Pós-Doutora pela Universidade de Paris, doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

EMAIL: evelynorlando@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5795-943X>

RESUMO

A presente pesquisa se localiza no campo da História da Educação, tem como base teórico-metodológica a História Cultural (CHARTIER, 2002), e mantém diálogo com a História Intelectual e dos Intelectuais. O objetivo deste trabalho é analisar a ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho, uma dupla da música sertaneja raiz, e de que modo essa ação de intervenção social a partir da cultura possibilita a identificação desses artistas como intelectuais mediadores culturais com base no conceito proposto por Gomes & Hansen (2016). Como referencial metodológico, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) para analisar as canções da dupla, o que permitiu a identificação de representações e elementos que expressavam o contexto sócio-histórico e a realidade vivida pelo público da música sertaneja. Essas representações que atribuíam sentido às mensagens das músicas possibilitavam a reflexão por parte do público desse gênero musical sobre a realidade socioeconômica na qual estavam inseridos, funcionando como uma forma de educação social ao possibilitar e ajudar na construção de uma consciência da condição enfrentada por eles num contexto em que ocorria o processo do êxodo migratório, do qual o público da música sertaneja participou ativamente. Como resultado, entendemos que essa ação de identificação e expressão da realidade por meio da veiculação de representações permite a categorização da dupla enquanto intelectuais mediadores culturais que possibilitaram uma prática de educação social a partir da cultura.

Palavras-chave: Intelectuais mediadores culturais. História da Educação. Mediação cultural.

VIOLA'S INTELLECTUALS: THE ACTION OF TIÃO CARREIRO AND PARDINHO AS CULTURAL MEDIATORS

ABSTRACT

This research is located in the field of History of Education, is based on Cultural History (CHARTIER, 2002), and maintains a dialogue with Intellectual and Intellectuals History. The objective of this work is to analyze the action of cultural mediation of Tião Carreiro and Pardinho, a duo from the sertanejo music, and how this action of social intervention based on culture allows the identification of these artists as intellectual cultural mediators based on the concept proposed by

²⁵ Esse artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento que conta com o apoio e o financiamento da bolsa CAPES-PROSUC.

Gomes & Hansen (2016). As a methodological framework, we used the content analysis proposed by Bardin (2016) to analyze the songs of the duo, which allowed the identification of representations and elements that expressed the socio-historical context and the reality experienced by the sertanejo music audience. These representations that gave meaning to the messages of the songs made it possible for the public of this musical genre to reflect on the socioeconomic reality in which they were inserted, functioning as a form of social education by enabling and helping to build a social consciousness of the condition faced by them in a context in which the migration exodus process took place, in which the public of the sertanejo music actively participated. As a result, we understand that this action of identification and expression of reality through the transmission of representations allows the categorization of this duo as intellectual cultural mediators that made possible a practice of social education based on culture.

Keywords: Intellectuals cultural mediators. History of Education. Cultural Mediation.

INTELECTUALES DE LA VIOLA: LA ACCIÓN DE TIÃO CARREIRO Y PARDINHO COMO MEDIADORES CULTURALES

RESUMEN

Esta investigación, que se encuentra dentro del campo de la Historia de la Educación, se basa en la Historia Cultural (CHARTIER, 2002), y mantiene un diálogo con la Historia Intelectual e dos Intelectuales. El objetivo de este trabajo es analizar la acción de mediación cultural de Tião Carreiro y Pardinho, dúo de la música sertaneja raíz, y cómo esta acción de intervención social basada en la cultura permite la identificación de estos artistas como mediadores culturales intelectuales a partir del concepto propuesto por Gomes & Hansen (2016). Como referencial metodológico, utilizamos el análisis de contenido propuesto por Bardin (2016) para analizar las canciones, lo que permitió identificar representaciones y elementos que expresaban el contexto socio- y la realidad vivida por la audiencia de la música sertaneja. Estas representaciones que dieron sentido a los mensajes de las canciones hicieron posible que el público de este género musical reflexionara sobre la realidad socioeconómica en la que se insertaba, funcionando como una forma de educación social al posibilitar y ayudar a la toma de conciencia de la condición que enfrentan en un contexto en el que se produjo el proceso migratorio, en el que participó activamente el público de la música sertaneja. En consecuencia, entendemos que esta acción de identificación y expresión de la realidad a través de la transmisión de representaciones permite la categorización de lo dúo como mediadores culturales intelectuales que hicieron posible una práctica de educación social basada en la cultura.

Palabras clave: Mediadores culturales intelectuales. Historia de la educación. Mediación cultural.

INTRODUÇÃO

Com a ampliação do conceito de intelectual nos últimos anos, os sujeitos que desenvolveram práticas de mediação cultural também passaram a poder ser identificados como intelectuais. Estando localizada no campo da História da Educação, com base teórico-metodológica na História Cultural, e em constante diálogo com a História Intelectual e dos Intelectuais, esta pesquisa pretende analisar a ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho, uma dupla da música sertaneja raiz, segmento do gênero mais próximo da música

caipira, a partir do conceito proposto por Gomes & Hansen (2016), evidenciando como, por meio de suas canções, a dupla expressou a realidade social vivida por seu público através de representações que permitiram a compreensão do período que estavam vivendo, num contexto de migração do êxodo rural, desenvolvendo, nesse sentido, um papel de educação social a partir da arte.

A dupla analisada, composta por Tião Carreiro, que foi nome artístico adotado por José Dias Nunes, e Pardinho, que era o nome artístico de Antônio Henrique de Lima, entre os anos de 1956 e 1988, gravaram juntos 16 discos de 78 rotações, 12 compactos e 41 álbuns, e ainda há outros 22 álbuns lançados postumamente. Para Nepomuceno (1999) que conta a história da música caipira e sertaneja, Tião Carreiro e Pardinho formaram uma das maiores duplas da história do gênero. A importância desses artistas também é perceptível pela quantidade de trabalhos acadêmicos em diferentes áreas que utilizam da obra da dupla como objeto de pesquisa. Na área de música, o artigo de Amaral (2016) narra, linearmente, a trajetória artística de Tião Carreiro, já Gregolim Junior (2011), com sua dissertação no campo das Ciências da Religião, analisa a presença do sagrado em canções da obra desses artistas, enquanto nas ciências sociais, a tese de Faustino (2014) analisa o processo de enfrentamento do êxodo rural pelo público da música sertaneja a partir de canções da obra da dupla, nesse sentido, essa pesquisa serve como uma referência para a problematização deste artigo.

221

A partir da ampliação do conceito de fonte com movimento da Nova História Cultural (BURKE, 2005), a música passou a ser vista como um objeto que permite a compreensão de inúmeros aspectos da vida social, que revela hábitos e costumes de determinado grupo social, ou mesmo aspectos das dimensões econômica e política da vida coletiva ou individual, sendo uma fonte que permite a compreensão de diferentes âmbitos da vida social e cultural de uma sociedade. Para Freire (1994), a música possui uma relação fundamental com o seu contexto de produção, e deve ser entendida como “fenômeno social, dinâmico, significativo” e um “elemento expressivo e estruturador da sociedade em que se insere” (FREIRE, 1994, p. 168-169), sendo deste modo um importante objeto cultural que, num processo dialético, exerce efetivamente influência sobre a sociedade.

As expressões da realidade através da música ocorrem por meio da expressão de representações, entendidas aqui a partir da concepção de Chartier (2002, p. 17) que as define como “[...] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. As representações veiculadas na obra da dupla também permitem entender a visão que o grupo

social que compõem o público da música sertaneja tinha sobre o período em que a música foi produzida, nesse sentido, as canções desses artistas funcionavam como uma forma de expressão do pensamento corrente dentro do público desse gênero musical.

Cantar realidades, idealizar situações, transmitir valores e exemplos são ações de mediação cultural que podem ser pensadas como uma prática de educação social, ao passo que ajudam na construção de uma consciência social ao propor cenários que possibilitam a reflexão sobre a condição vivida. Compreendemos educação social na perspectiva de Taborda de Oliveira (2019), que propõe que essas práticas de educação “mobilizam a arte como possibilidade de formação, não apenas de gosto, mas também da consciência política e da sensibilidade social” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 204-205). Segundo o autor, que analisa a ação intelectual do cantor cubano Silvio Rodriguez, essa forma de educação não prevê práticas formalizadas e institucionalizadas, e ainda que no caso do cantor analisado por ele, assim como no caso de nossa pesquisa, não se possa indicar efetivamente uma ação engajada com o objetivo de uma prática educativa clara, a capacidade de influenciar e agir sobre a sociedade por meio da arte e da cultura implica em um efeito formativo e possibilita a transformação de experiências.

Como referencial metodológico para a análise das canções, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O método mobilizado permite uma análise interpretativa dos dados e elementos básicos do contexto de produção da mensagem, e também permite inferir sobre as possibilidades de compreensão do conteúdo veiculado (BARDIN, 2016, p. 44). A partir dessa análise interpretativa, podemos pensar como as representações produzidas e veiculadas pelas canções da dupla possibilitaram reflexões sobre a realidade social na qual o público da dupla estava inserido e permitiram a compreensão do contexto.

Para a escolha das canções como fonte foi feita uma análise preliminar de 348 canções da dupla produzidas entre 1956 e 1988, e identificamos que a maior parte desse total trata de temas relacionados ao amor e a questões religiosas. Desse total, identificamos 43 produções que abordam temáticas socioeconômicas e ajudam a identificar as representações que permitem compreender o contexto histórico em que foram produzidas. Desse recorte, a partir de uma análise qualitativa, foram selecionadas 11 canções que expressam abertamente o contexto histórico, e possibilitam a compreensão do período de sua produção.

Ainda que tenha sido selecionada apenas uma parte relativamente pequena de um total de mais de trezentas canções, e que possam questionar que a temática social tivesse pouca

expressão ou pouca preocupação por parte dos artistas, esse número proporcionalmente baixo de músicas selecionadas não indica, necessariamente, que o impacto das músicas com o público também fosse pequeno. Se pensarmos que em trinta e dois anos eles cantaram mais de quarenta canções que tratam de temáticas voltadas para questões sociais, essa incidência indica a produção de mais de uma música por ano sobre esse tema, o que sugere que esse assunto não era ignorado ou relativizado, ainda que não fosse o assunto central das canções da dupla.

Antes da análise das canções, pretendemos trazer um breve panorama da trajetória artística da dupla dentro da música sertaneja, e como eles construíram uma carreira de sucesso, para percebermos a importância Tião Carreiro e Pardinho para esse gênero musical. Para a construção da trajetória desses artistas foi feita uma pesquisa bibliográfica para mapear os percalços que eles percorreram, e também foram procurados registros em jornais para identificar qual era a presença da dupla nesse meio.

A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO

Atualmente a música sertaneja é relativamente bem delimitada, sobretudo com o sertanejo universitário, entretanto, como Oliveira (2009) demonstra, no início do século XX todos os estilos musicais produzidos fora dos centros urbanos brasileiros eram considerados música sertaneja, e dentre esses ritmos regionalistas estava a música caipira, originária do interior dos estados de São Paulo, Goiás, Minas Gerais e Paraná.

Com a intensificação da migração para as cidades entre as décadas de 1920 e 1930, principalmente para São Paulo, os caipiras começaram a ocupar espaços nas gravadoras e ter suas músicas gravadas, ao passo que, por demandas da indústria fonográfica, este gênero foi incorporando e sendo influenciada por outros ritmos e estilos musicais, alterando, gradativamente, sua sonoridade. Nesse movimento, a música caipira foi conquistando cada vez mais espaços nas rádios, e o gênero foi se tornando sinônimo de música sertaneja. Nos anos de 1940, vários cantores da música caipira conseguiram atingir o sucesso, mas foi na década de 1950 que a música caipira se estabeleceu como música sertaneja:

Se no período entre 1902 e 1930, sertanejo denotava indistintamente as músicas produzidas no interior do país, tendo como centro de referência o Nordeste, a partir de 1930 houve uma mudança de referência e este sertanejo passou a denotar o caipira do centro-sul. Desta forma, a expressão música sertaneja que, na década de 20 podia

denotar tanto uma embolada típica de Alagoas quanto um cateretê típico do interior de Minas Gerais, passou a denotar somente a música relacionada ao interior do centro-sul. Esta transformação semântica levou aproximadamente vinte anos, de modo que por volta de 1950, a expressão música sertaneja era exclusivamente caipira (OLIVEIRA, 2009, p. 306).

Foi nesse contexto da música caipira enquanto sinônimo de música sertaneja que a trajetória artística de Tião Carreiro e Pardinho teve início, quando, em 1954, eles se conheceram em um circo no interior de São Paulo. Desde o início da dupla, o jeito característico de cantarem, com a predominância do tom grave da voz de Tião, fez com que eles obtivessem, segundo Oliveira (2009), grande sucesso e admiração de outros artistas e do público, sendo umas das marcas da dupla. No começo da carreira, eles buscavam espaços para tocar em rádios e circos da região do interior do estado de São Paulo, caminho esse percorrido por muito artistas à época, até que em 1956, Tião Carreiro e Pardinho conheceram Carreirinho, nome artístico de Adauto Ezequiel, que à época fazia grande sucesso com seu parceiro, Carreiro (NEPOMUCENO, 1999). Ao estabelecerem contato com esse famoso cantor, a dupla começou a construir sua rede de sociabilidades²⁶, que ajudou esses artistas a se estabelecerem no mercado da música sertaneja.

Ainda em 1956, por convite de Carreirinho, a dupla se mudou para São Paulo, centro de produção da música sertaneja de então. Não foi encontrada nenhuma informação que indique se houve alguma garantia de Carreirinho, mas foi nesse mesmo ano que eles conheceram Palmeirinha, outro famoso artista sertanejo de então, e que posteriormente se tornou diretor musical da Gravadora Chantecler, uma das principais gravadoras de música sertaneja do país ao longo das décadas de 1950 e 1980 (NEPOMUCENO, 1999). Com mais um importante parceiro em sua rede, Tião Carreiro e Pardinho foram levados por ele a conhecer Teddy Vieira, um dos maiores produtores musicais e compositores da música sertaneja (RIBIEIRO, 2015), expandindo mais uma vez seu laços com outros parceiros.

Por escolha de Teddy Vieira, que se tornou produtor desses artistas, Tião Carreiro e Pardinho se separaram por alguns anos, de 1956 até 1961, quando retornaram para lançarem o primeiro long-playing (LP) da dupla. A partir de então, com o pagode de viola, ritmo de tocar viola inventado por Tião Carreiro, em 1959, a dupla passou a ser conhecida como “os reis do pagode de viola” (NEPOMUCENO, 1999; RIBIEIRO, 2015). A capacidade criativa de Tião fez com que o prestígio da dupla aumentasse, tendo em vista que o “pagode” foi o ritmo de

²⁶ As redes de sociabilidade são entendidas por Gomes & Hansen (2016, p. 24) como os laços construídos pelos intelectuais que estruturam as relações entre os pares para atuarem em seus espaços de ação.

grandes sucessos da música sertaneja, como *Pagode em Brasília*, lançada pela dupla no início da década de 1960, e regravada várias vezes por outros artistas (NEPOMUCENO, 1999). A importância desse ritmo para a música sertaneja é tal, que Ribeiro (2015), ao eleger as melhores músicas de cada ritmo do gênero caipira e da música sertaneja de raiz, dedica uma seção só para os dez maiores pagodes de viola. A criação de Tião Carreiro trouxe legitimação e influência para dupla dentro da música sertaneja.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, Tião Carreiro e Pardinho consolidaram seu sucesso. A participação no programa de rádio *Linha Sertaneja Classe “A”*, da Rádio Record, um dos únicos do gênero na época, onde eles tinham meia hora exclusiva toda sexta-feira (AMARAL, 2016) é sintomática do prestígio desses artistas com o público. Em 1970, a dupla teve participação no filme *Sertão em Festa*, que durante trinta e duas semanas lotou o cinema Art-Palácio, em São Paulo (NEPOMUCENO, 1999, p. 344). Eles ainda tiveram duas canções que se transformaram em peças de teatro, *O mineiro e o italiano*, lançada em 1964, e *Pai João*, de 1967. No ano de 1976, com o sucesso do álbum *Rio de Pranto*, eles receberam “o Troféu Villa-Lobos na categoria ‘Raízes’, por indicação da Associação Brasileira de Produtores de Discos, ganhou edição especial no Globo de Ouro, da TV Globo, e ainda o Disco de Ouro, pela ótima vendagem” (NEPOMUCENO, 1999, p. 344).

225

Ao longo dos anos de 1970, Tião Carreiro e Pardinho figuraram no topo das paradas de sucesso da música sertaneja, como noticiou em 1971 o periódico *O Jornal*, do Rio de Janeiro (PARADAS PAULISTAS, 1971, p. 7). A importância e o sucesso da dupla eram reconhecidos pela imprensa periódica, como no jornal *Diário do Paraná* que trouxe, em 1972, uma matéria na qual afirmava que Tião Carreiro e Pardinho eram “os campeões em vendagem de discos sertanejos da Chantecler” (O QUE HÁ..., 1972, p. 6), assim como o *Diário de Pernambuco*, que reafirmou, quatro anos mais tarde, que a dupla era uma das “campeãs de venda” da gravadora (NOTÍCIAS, 1976, p. 7).

Na década de 1970, período em que a música sertaneja passou por grandes mudanças sonoras e rítmicas, com a influência do pop-rock e do country dos Estados Unidos, Oliveira (2009) indica que o gênero passou a ter duas subdivisões, tendo ficado de um lado a música sertaneja de raiz com características tradicionais da música caipira, e de outro o sertanejo pop romântico que se consolidou na década de 1980. Essa divisão, segundo o autor, fez com que ocorresse a disputa pela legitimidade sobre o que era efetivamente a música sertaneja. Nesse sentido, em 1975, na coluna do *Jornal do Brasil* escrita por Tinhorão (1975), o colunista convidou seu público a conhecer a obra de Tião Carreiro e Pardinho. Na matéria intitulada

“Vamos conhecer Tião Carreiro e Pardinho enquanto é tempo”, o autor criticou as influências externas presentes na música sertaneja que fez com que a viola, instrumento que era marca da música caipira, perdesse importância no gênero, e indicou que a dupla era símbolo do verdadeiro sertanejo. Para o autor, Tião Carreiro e Pardinho resistiam à “invasão estrangeira com a força da verdadeira criação brasileira e caipira” (TINHORÃO, 1975, p. 2). Esse trecho permite reafirmar a importância desses artistas para o segmento do qual eles eram representantes.

Mesmo com o sucesso da dupla, Tião Carreiro e Pardinho viviam em constantes conflitos e brigas, e essas desavenças permaneceram por anos. Apesar de não terem sido encontradas fontes que indiquem os motivos dos desentendimentos entre os artistas, Amaral (2016) afirma que as brigas aconteciam desde a década de 1960, e o mesmo é revelado por Nepomuceno (1999) que revela que os conflitos faziam com que eles se encontrassem apenas na hora do show, e mesmos os ensaios eram feitos separados. Esses atritos fizeram com que eles se separassem entre 1978 e 1981, quando Tião Carreiro passou a compor dupla com Paraíso, e Pardinho tocou com Pardal. Entretanto, mesmo separados, as canções da dupla continuaram fazendo sucesso, como revela a matéria no jornal *Folha do Povo*, em 1979, que ao apresentar os sucessos do momento da música sertaneja, indicava que a canção *Golpe de Mestre*, lançada em 1976 pela dupla, estava em terceiro nas paradas do gênero (MOLIN, 1979).

Em 1981, quando a dupla voltou a ser composta, o Ministério das Relações Exteriores, a Fundação Nacional de Artes e a Gravadora Chantecler se juntaram na produção de uma coleção de discos com os ritmos característicos das regiões do país, que foram distribuídos entre várias importantes emissoras de rádio e TV de todo o mundo. Entre os artistas escolhidos para comporem a coleção, Tião Carreiro e Pardinho foram selecionados para a gravação exclusiva de um álbum para o projeto (NEPOMUCENO, 1999).

A participação em filme, músicas que se tornaram peças de teatro, prêmio musical e disco de ouro, a escolha para comporem um álbum produzido por iniciativa do governo federal, o ritmo de viola criado que teve grande sucesso, e o reconhecimento na imprensa, tudo isso é indicativo do sucesso e da fama construídos ao longo de uma carreira que passou por quatro décadas. A importância deles para a música sertaneja permite afirmar que as canções que cantavam recebiam maior atenção do público sertanejo pelo fato da dupla ter tido maior evidência, e a partir disso podemos pensar como a produção artística de Tião Carreiro e Pardinho, e as representações veiculadas nas canções da dupla permitiram a compreensão da

realidade social do público da música sertaneja, e possibilitaram a reflexão sobre o contexto vivido por essa parcela da população brasileira.

Deve ser pontuado que Tião Carreiro e Pardinho eram apenas intérpretes da maioria das músicas que compõem sua obra, e que, segundo Amaral (2016), apenas Tião tinha alguma participação no processo de composição das canções, pois ele era o principal responsável pela criação da parte rítmica e melódica das músicas, ao lado de outros artistas que escreviam as letras. Entretanto, ainda que não fossem os letristas, ao darem voz às canções, eles se colocavam no lugar de enunciadores e eram os responsáveis por darem movimento às representações e ao conteúdo expresso em cada música que davam voz. Com o prestígio e a fama que possuíam decorrente de seu sucesso, aquilo que cantavam tinha maior evidência na música sertaneja com a legitimação pela ação desses artistas. Mesmo que não produzissem as representações, eles as veiculavam e davam movimento, e a partir do conceito de mediação cultural de Gomes & Hansen (2016) essa capacidade de articulação e difusão de ideias configura a ação intelectual, o que implica que a ação de educação social só tenha sido possível dada a importância da dupla e o impacto que as canções deles tinham no público da música sertaneja.

A AÇÃO DE MEDIAÇÃO CULTURAL DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO

O conceito proposto por Gomes & Hansen (2016, p. 26) define os intelectuais mediadores culturais como indivíduos “voltados para a construção de representações que têm grande impacto numa sociedade, sendo estratégicos para se entender como uma série de novos sentidos são gestados a partir da recepção dos bens culturais”, e que são “sujeitos históricos que se envolvem na produção cultural de bens simbólicos” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 26). Essa noção de intelectual não requer, necessariamente, que o indivíduo tenha desempenhado uma ação engajada ou feito a defesa de um projeto pré-determinado para que ele possa ser identificado enquanto intelectual, assim, todos aqueles sujeitos que desenvolveram práticas de intervenção social a partir da cultura podem ser pensados como intelectuais mediadores culturais.

A ação de mediação cultural aqui analisada busca identificar de que forma canções que fazem parte da obra de Tião Carreiro e Pardinho retratam a realidade que o público da música sertaneja se encontrava entre as décadas de 1960 e 1980, e indicar como essas músicas permitem e possibilitam reflexões sobre os momentos vividos ao longo desse período ao

passo que funcionam como uma forma de educação social no processo de criação de uma consciência por parte do público da dupla.

A música sertaneja acompanhou o êxodo rural dos caipiras e sertanejos, como apontado por Faustino (2014), e esse processo migratório que se intensificou a partir da década de 1930, por diferentes motivos. Para Fausto (2014, p. 295), a busca pela migração ocorreu devido a falta de oportunidades nos campos de melhoria de vida da população, e uma grande oferta de empregos nas cidades, principalmente a partir da década 1950 com o desenvolvimento e o crescimento da indústria no país. Além da ausência de oportunidades, Gomes (1999) afirma que os habitantes de regiões interioranas também se mudavam devido a falta de amparo do Estado, “sem educação e saúde, sem transporte e crédito, sem possibilidade de uma atividade rendosa, acabavam ficando no campo apenas aqueles que não conseguiam migrar” (GOMES, 1999, p. 70).

Entretanto, mesmo quando esses indivíduos chegavam às cidades, a difícil situação permanecia. Os migrantes tiveram que trabalhar em empregos com baixos salários e foram forçadamente levados a morar nas periferias das cidades “sem água, esgoto, escolas, pavimentação ou policiamento” (PRIORI, 2019, p. 186). Mas ainda que em precárias condições, os trabalhos eram facilmente encontrados. Com uma grande oferta de emprego, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, “a placa ‘precisa-se de...’ estava presente em todos os canteiros de obra na cidade. As obras do metrô absorviam levadas de nordestinos e ainda faltava mão de obra para o boom imobiliário dos anos 1970” (PRIORI, 2019, p. 190).

As realidades do público da música sertaneja eram diversas, mas ainda que não dessem voz a todas elas, Tião Carreiro e Pardinho cantavam cenários que indicavam situações possíveis. O processo migratório para as cidades, uma das únicas saídas para caipiras sem espaços e perspectivas de melhora nos campos, fazia com que eles enfrentassem uma nova realidade social, econômica e cultural, e ainda que os migrantes tivessem a esperança de obterem sucesso financeiro nas cidades, não havia garantia alguma de que isso aconteceria. Nesse processo de ajustamento à nova realidade, a dupla deu voz a canções que retratavam cenários que possibilitavam a compreensão de seu público do novo meio no qual estavam se inserindo.

Dentre as mudanças enfrentadas por esses migrantes estava a questão da compreensão da nova dinâmica das relações trabalho, que diferente do campo, nas cidades era a lógica do trabalho disciplinado. Nesse sentido, Tião Carreiro e Pardinho cantaram canções que retratavam casos de sucesso de pessoas que conseguiram uma melhor condição após a

migração, mas mais do que isso, esses casos propostos nas canções traziam uma indicação de um comportamento idealizado que era indicado para se alcançar o sucesso. Com essa temática, podemos citar a canção *Baiano no coco*, composta por Moacyr dos Santos e Vaqueirinho (1967) que retrata a história de um homem que migrou da Bahia para a cidade de São Paulo em busca de uma melhor condição de vida, e por meio do esforço do trabalho dele e com uma conduta honesta, alcançou relativa estabilidade:

Quando eu vim lá da Bahia
 Rumo a São Paulo eu meti os peito
 Baiano veio de pau-de-arara
 Ser pobre não é defeito
 Eu vim pra ganhar dinheiro
 Serviço eu não enjeito
 [...]
 No começo foi difícil
 Passei por caminho estreito
 Amizade com malandro
 É coisa que eu não aceito
 Comecei a trabalhar
 Hoje eu vivo satisfeito
 (SANTOS; VAQUEIRINHO, 1967).

Na primeira parte fica evidenciado o motivo da migração, e que para ganhar dinheiro o personagem não iria negar qualquer forma de trabalho, pois era o único meio de alcançar algum sucesso. O valor atribuído à honestidade é ressaltado quando o personagem afirma que não aceita amizade com malandro. Com essa predisposição ao trabalho e a conduta honesta, o baiano conseguiu uma condição de vida satisfatória. Nesse mesmo sentido, em *Cochilou cachimbo cai* (SANTOS; SANTOS, 1970) é narrada a história de outro migrante que com o esforço de seu trabalho obteve sucesso. Com uma história de superação como na canção anterior, o personagem também atribui o valor ao trabalho e uma conduta honesta, ao passo que condena a inveja. A cidade era apresentada como um espaço de oportunidades, mas era necessário a formação de um *ethos* para se atingir o sucesso. Com essa temática podemos citar ainda a canção *Mineiro do pé quente* (SANTOS; SANTOS, 1984) que também apresenta a mesma história.

A função de educação social desempenhada por essas canções pode ser pensada ao passo que elas propõem que é só por meio do trabalho que é possível o acúmulo de riqueza. Essa mensagem de um perfil idealizado indica uma prática que era contrária ao trabalho do caipira, que em sua sociedade autárquica conciliava o trabalho com grandes margens de lazer

(CANDIDO, 2010). Na cultura caipira não havia a preocupação com o acúmulo de capital, ou com o crescimento econômico, pois a produção era de subsistência baseada no que Candido (2010) chama de “mínimo vital”, ou seja, as mínimas condições necessárias para que se tivesse a produção de alimentos suficientes para sustentar o grupo, e que eram conciliadas com práticas de lazer satisfatórias. De tal modo, como afirma o autor, na visão do indivíduo urbanizado que seguia a lógica capitalista, o caipira parecia um preguiçoso e improdutivo, mas na verdade ele apenas não enxergava no trabalho um meio de enriquecimento e de mudança na condição social.

Como analisado com Faustino (2014), com o êxodo rural, o caipira teve que se adequar a uma nova realidade social e econômica, de tal modo, eles tinham que entender a função fundamental do trabalho como condição para sua sobrevivência, e nesse sentido, as canções de Tião Carreiro e Pardinho possibilitavam a compreensão dessa nova realidade por meio de alegorias e histórias fictícias, como visto nas canções acima. Assim, ao darem voz a essas músicas e apresentarem comportamentos ideias de migrantes que trabalhavam duro e honestamente para obterem sucesso e estabilidade financeira, a dupla veiculou representações que indicavam a importância do labor e permitiu que ocorresse a compreensão da realidade social do meio urbano. Essas representações, tal qual postulado por Chartier (2002), orientaram práticas e funcionaram como um meio para a criação de uma consciência social e uma forma de educação social que indicava a necessidade do trabalho disciplinado.

Essa grande oferta de empregos dentro das cidades foi decorrente do processo de industrialização iniciado ao final dos anos de 1950, e desenvolvido na década seguinte. Entretanto, enquanto a indústria se desenvolvia no Brasil, também ocorria o combate à inflação que crescia ano após ano, e acabava comprometendo o poder de compra das camadas mais baixas, que já tinham baixos salários (FAUSTO, 2014). Essas dificuldades econômicas do público da música sertaneja também foram retratadas em canções de Tião Carreiro e Pardinho. O ano 1964 foi um de crise política, golpe civil-militar e alta na inflação, momento em Tião Carreiro e Pardinho lançaram a canção *Jerimum*, essa composição de Arlindo Pinto (1964), com uma melodia bastante rítmica, traz no refrão repetido diversas vezes, e na primeira estrofe da canção, a difícil condição financeira da população, e denuncia o rápido aumento dos preços e a dificuldade de comprar alimentos básicos, como o jerimum, como é chamada abóbora no Nordeste do país:

Minha barriga ta fazendo: “Zum, zum, zum, zum”
Da vontade que eu tenho de comer jerimum
Ninguém aguenta com tamanha carestia

Os preços sobem todo dia não se pode mais viver
Há muita gente que faz tanta economia
Estão querendo ver se um dia
Se acostumam sem comer.
(PINTO, 1964)

Ao cantar essa realidade que revela a dificuldade de acesso a alimentos básicos, a canção ajuda a perceber a condição econômica enfrentada por muitos brasileiros no período. Se no campo era possível plantar o mínimo para se viver em uma pequena propriedade, no espaço urbano era necessário comprar todos os alimentos. Essa denúncia da dificuldade para adquirir alimentos básicos permite perceber a situação precária que não só os migrantes estavam enfrentando nas cidades no início da década de 1960, pois, conforme Priori (2019), essa realidade também foi encarada pelas camadas mais baixas da sociedade urbana que era marginalizada há décadas nas cidades.

Se esse era o cenário no início da década de 1960 que enfrentava o grave problema inflacionário e baixo crescimento da economia no país, no contexto do “milagre econômico”, período identificado como o mais próspero economicamente no Brasil que ocorreu entre 1969 e 1973 com crescimento médio de 10% do PIB, mas ainda com uma alta inflação, e uma grande defasagem do salário mínimo (FAUSTO, 2014), a dupla lançou a música *A casa*, composta por Lourival dos Santos, Moacyr dos Santos, e Tião Carreiro (1970). Na canção é retratada a vida de um homem que construiu sua casa só com alimentos, no lugar de cimento e do tijolo, ele colocou chantili e rapadura de baiana. Com uma melodia também bastante rítmica e uma letra cômica, é revelado ao final da canção o motivo daquela construção:

O nosso custo de vida dia a dia só piora
Se a fome me apertar tem a casa que me escora
Eu convido as crianças e também minha senhora
Nos passa a casa pro bucho no prazo de poucas horas
A casa fica por dentro e nós vamos ficar por fora.
(SANTOS; SANTOS; CARREIRO, 1970).

Assim como em *Jerimum*, essa canção apresenta a dificuldade de aquisição de alimentos devido ao aumento da inflação e o baixo poder de compra das camadas mais baixas da população. Mas não eram apenas as dificuldades financeiras que eram retratadas pelas canções da dupla, mas também problemas habitacionais, como em *Casa modesta*, de Tião Carreiro e Lourival dos Santos (1973), lançada no auge do “milagre econômico” (FAUSTO, 2014). Nessa canção é retratada a precária situação de moradias que os migrantes enfrentavam

ao adentrar as grandes metrópoles, e serem empurrados para as periferias, ao cantar a história de um homem que pede ao prefeito que melhore a estrutura do bairro onde mora:

Seu prefeito mande água no meu bairro.
Seu prefeito mande a luz pra minha rua.
Seu prefeito a minha luz vem lá do céu.
Eu só recebo a luz do sol e a luz da lua.
(CARREIRO, SANTOS, 1973).

Com muito esforço, o protagonista construiu sozinho a sua casa de dois cômodos, onde vivia apenas com a esposa, apesar de não ter as estruturas básicas que deveriam ser garantidas pelo poder público. Se, como indicado por Gomes (1999), no campo a população não recebia atenção do Estado, na cidade, marginalizado na periferia, acontecia o mesmo.

Essas três canções revelam as difíceis condições vividas pelos migrantes dentro do ambiente urbano. A reivindicação direta de intervenção do Estado para que atendesse essa parte da população marginalizada é uma ação política e de intervenção social a partir da cultura, desse modo, a ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho não expõe apenas a realidade vivida por parte de seu público, mas também reivindica uma atuação do poder público que preste auxílio e note as carências dessa parcela da população. Ainda que as histórias dessas músicas partam de noções do senso comum, elas indicam uma condição que foi enfrentada por diversos brasileiros, não só os que compunham o público da dupla, como já indicado por Priori (2019). A ação de mediação cultural desses artistas que identificam e expressam esses diversos problemas possibilita a conscientização social das diferentes realidades enfrentadas por brasileiros, e é nesse sentido que se faz possível a prática de educação social.

Ao dar a voz a essas canções e retratar a realidade vivida por seu público, Tião Carreiro e Pardinho também funcionam como porta-vozes de uma população que, devido a condição socioeconômica, não tinha voz ativa dentro da sociedade. Esse processo de identificação dos artistas com seu público de maneira orgânica também é uma característica do intelectual. Essa relação e a forma como eles expressavam a realidade ajudava na identificação e ajustamento dos migrantes à realidade urbana, evidenciando novas dinâmicas e relações sociais, assim como demonstrando os espaços ocupados pelos migrantes.

Nos anos 1980 a dupla continuou cantando e expressando a realidade social. Nessa década que teve a redemocratização, a inflação nas alturas, um baixo crescimento do PIB e planos econômicos que não deram certo, Tião Carreiro e Pardinho deram voz a canções que

permitem perceber a visão do público da música sertaneja sobre o contexto de então, como em 1982, quando a dupla lançou *Pra tudo se dá jeito* (CARREIRO; SANTOS, 1982), uma canção que apresenta a situação econômica do país então:

Cruzeiro virou carneiro
E o dólar virou leão
O dinheiro americano
Parece burro pagão
Tá derrubando ministro
Que não sabe ser peão
Mas o nosso presidente
É um cavaleiro bom
Ele vai cortar de espora
Essa malvada inflação
Vai fazer o cruzeiro forte
E jogar o dólar no chão.
(CARREIRO; SANTOS, 1982)

Para expressar a perda do valor da moeda nacional em relação ao dólar, e a crítica à realidade que o Brasil enfrentava, foram utilizadas metáforas da cultura caipira para ajudar a uma melhor compreensão daquele momento histórico, como a comparação de ministro com um peão sem habilidades, e a moeda nacional como uma presa em relação ao dólar. Na segunda estrofe é feito o pedido para que o presidente resolva o problema de crise, entretanto, no começo daquela década, já com o processo de redemocratização em andamento, a situação era delicada:

O desgaste do Executivo junto à população, agravado pela explosão inflacionária – 211% em 1983 – e pelo arrocho salarial, era uma delas. A outra vinha por conta dos escândalos financeiros que corroeram a credibilidade do governo do general Figueiredo e de seus auxiliares diretos: as fraudes do Grupo Delfin, a maior sociedade de crédito imobiliário do país; o desvio de dinheiro público para o conglomerado financeiro Coroa-Brastel, escândalo que envolveu os ministros Delfim Netto e Ernane Galvêas, além do presidente do Banco Central, Carlos Langoni; as irregularidades na negociação do pagamento de uma dívida da Polônia com o Brasil que teriam beneficiado funcionários da Secretaria de Planejamento, caso que ficou conhecido como “o escândalo dos polonetas” (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Esse trecho evidencia que quase todos os elementos tratados com alarde na canção – crise econômica, desvalorização da moeda, e escândalo com ministro – eram graves problemas no período, salvo a popularidade do presidente que, apesar da crença em sua capacidade como apresentada na música, não foi o que aconteceu, e a realidade continuou dura, com a alta da inflação e a delicada crise econômica que comprometia a renda das camadas mais baixas. Nesse mesmo sentido, em 1983, Tião Carreiro e Pardinho lançaram A

coisa tá feia (CARREIRO; SANTOS, 1983), canção que retrata a difícil condição econômica do período em que foi lançada, que indica que até aqueles que tinham uma melhor condição financeira estavam tendo dificuldades:

Quem dava caixinha alta, já está cortando a gorjeta
 Já não ganha mais esmola nem quem anda de muleta
 Faz mudança na carroça quem fazia na carreta
 Colírio de “dedo-duro” é pimenta malagueta
 Sopa de caco de vidro é banquete de cagueta.
 (CARREIRO; SANTOS, 1983).

A crise do período não deixava ninguém de fora, e naquele momento, para se salvar de todos os problemas só sendo filho de Deus, pois se não era, como afirma a música, “tá na unha do capeta” (CARREIRO; SANTOS, 1983). Nos anos que seguiram, permaneceu o mesmo panorama de crise, até que, em 1986, o presidente Sarney, primeiro presidente civil depois de 21 anos de ditadura, lançou o “Plano Cruzado”, um plano econômico que congelou todos os preços de produtos e serviços, e um aumento de 15% no salário mínimo, entre outras medidas na expectativa de resolver a grave crise de então, e seu plano foi recebido positivamente pela população. Segundo Fausto (2014, p. 287), durante o pouco tempo que o plano teve sucesso, com o aumento do salário muitas pessoas tiveram uma folga no orçamento, e foi o momento que “muita gente bebeu cerveja à larga pela primeira vez na vida.”

Com muito otimismo, Tião Carreiro e Pardinho lançaram nesse mesmo ano a canção *A coisa ficou bonita* (CARREIRO; SANTOS, 1986), que retrata positivamente o Plano Cruzado. A música apresenta um período de estabilidade econômica e da volta do poder de compra da população, e afirma que tudo isso só foi possível graças ao “presidente do pé quente”, que acabou com a inflação. Apesar desse período de otimismo, pouco tempo depois o plano foi mudado e a problema inflacionário voltou a ser uma realidade no final daquela década.

Depois de anos, com sérias crises econômicas, Tião Carreiro e Pardinho lançaram, em 1988, seu último álbum, *A majestade “o pagode”*. Nesse disco com quatorze faixas, eles trazem a canção *Osso duro de roer* (PAULO; JOSÉ; VENTURA FILHO, 1988) que, como outras músicas, denuncia a difícil condição enfrentada pelas camadas mais baixas, mas é evidenciada uma clara crítica ao acúmulo de renda:

Osso duro de roer
É o Brasil da atualidade
É doído a gente ver
A cruel desigualdade
O pobre fica mais pobre
O rico enriquece mais
Tubarões e agiotas
Aumentam seus capitais
Os tais colarinhos brancos
Da cadeia vive ausente
Os malandros de casaca
Estão agindo livremente.
(PAULO; JOSÉ; VENTURA FILHO, 1988).

Essa canção apresenta um senso de justiça social ao reclamar da impunidade dos crimes cometidos por “colarinhos brancos”, e do acúmulo de renda, enquanto os pobres trabalhadores sofrem. Além disso, a inflação era identificada como a espada que feria o povo minando o seu poder de compra. Ao final da canção, o desalento fica claro com a afirmação de que não adiantaria mais rezar para Maria, pois nem a mãe de Deus na religião católica conseguiria ajudar a todos que se encontravam naquele sofrimento.

Também deve ser destacada a reclamação da falta de apoio do poder público responsável quando cantam que “Os poderes competentes / Nada fazem para o povo” (PAULO; JOSÉ; VENTURA FILHO, 1988). Nessa música, portanto, tal qual aconteceu em *Casa Modesta*, é reivindicado que o Estado preste auxílio à população economicamente e socialmente vulnerável. Essa reclamação reforça a noção de pertencimento da dupla a um determinado grupo social que se via em difíceis condições, e ao dar voz a essas reclamações e pedir uma atuação efetiva do poder público, a ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho reforça contornos políticos ao reivindicarem demandas sociais de um grupo específico.

Outra canção desse mesmo disco que reclama uma ação do Estado é *Versos aos pés do Homem* (GERALDINHO; CARREIRO, 1988), e nesse caso, a reivindicação é feita diretamente ao presidente, a quem o personagem da canção reclama dos problemas que estava enfrentando decorrente de um financiamento feito no banco para o plantio do café. A situação se complicou porque no momento da venda de sua colheita, ocorreu o tabelamento dos preços com o Plano Cruzado, e com o congelamento do valor do café, o produtor deixou de ter lucro. Depois disso, ainda teve uma geada que destruiu sua produção, e o banco passou a tentar tomar suas terras porque o homem não conseguia pagar seu financiamento. Com tudo isso, ele reclamava que o presidente tomasse providências para lhe ajudar, afinal, tudo aquilo era

consequência das políticas econômicas do governo Sarney. Se no começo dos anos 1970 Tião Carreiro e Pardinho cantavam reclamações ao prefeito para levar luz e água aos bairros periféricos das cidades, em 1988, eles pediam diretamente que o presidente ajudasse os produtores do campo nos problemas econômicos mais sérios.

Ainda que não tenhamos meios de identificar como todas as canções analisadas foram compreendidas, é possível inferir que ao propor diferentes representações, essas músicas orientaram práticas e foram postas em movimento. A ação de mediação cultural de Tião Carreiro e Pardinho, com a apresentação de diferentes cenários e condições sociais, permite uma reflexão e possibilita uma melhor compreensão da realidade na qual seu público estava inserido ao longo das décadas de 1960 e 1980, e é justamente por essa dimensão da obra de Tião Carreiro e Pardinho que se torna possível pensar que a mediação cultural da dupla possibilitou uma forma de educação social e possibilidade da criação de uma consciência social durante o período do êxodo migratório.

Enquanto registros históricos, as canções da dupla possibilitam a compreensão de todo o contexto vivido por esses artistas, mas mais do que isso, as músicas da obra de Tião Carreiro e Pardinho são marcas das realidades vividas pelo público da música sertaneja. Mesmo que não tivessem a intenção, esses artistas desempenharam um papel de porta-voz de seu público, e ajudaram no processo de ajustamento à realidade urbana, fosse com a apresentação de cenários que possibilitavam o entendimento da importância do valor de trabalho para seu sucesso na cidade, fosse com a apresentação da realidade econômica e social vividas e enfrentadas pelos migrantes que compunham o público da música sertaneja, as músicas auxiliaram no processo de ajustamento desses indivíduos durante o processo migratório.

Outros gêneros musicais, contemporâneos à produção de Tião Carreiro e Pardinho tiveram uma produção que criticava diretamente o governo ditatorial, como a Música Popular Brasileira (MARTINS, 2015), algo que não aconteceu na obra da dupla, que como indicado Martins (2015), chegou a lançar, em 1978, a música *A grande cilada* que exalta a atuação de Sérgio Paranhos Fleury, um delegado da polícia militar de São Paulo que “torturou um grande número de presos políticos e assassinou dezenas de militantes, entre eles o líder revolucionário Carlos Marighella” (MARTINS, 2015, p. 255). Mas mesmo que Tião Carreiro e Pardinho não tenham criticado os militares, deu voz a canções que retrataram as difíceis condições sociais e econômicas enfrentadas migrantes caipiras nas cidades.

A questão da noção de pertencimento de Tião Carreiro e Pardinho em relação ao seu público deve ser pensada, pois essa é uma característica dos intelectuais. Essa a identificação da dupla com o público da música sertaneja indica que eles tinham uma relação orgânica com essa parcela da população devido a sua formação cultural dentro da cultura caipira, e é nesse sentido que se torna possível afirmar que esses artistas cumpriam com o papel de porta-voz das necessidades sociais dessa parcela da população, ao passo que evidenciavam por meio das canções os problemas e a realidade vivida por esse grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de intelectual mediador cultural entende como intelectuais aqueles sujeitos que ajudam na compreensão da realidade e de bens culturais, nesse sentido, ao cantarem diferentes situações e realidades, Tião Carreiro e Pardinho podem ser identificados como mediadores culturais por expressarem a realidade socioeconômica na qual seu público estava inserido funcionando como porta-voz desse grupo social, e também por auxiliarem na conscientização e compreensão da nova cultura na qual eles estavam se inserindo no processo de ajustamento desses migrantes. Todo esse movimento foi feito a partir dos signos e representações veiculados em suas músicas que possibilitam um melhor entendimento dos espaços sociais e econômicos ocupados por esses indivíduos.

Reconhecendo o valor da dupla, por meio de suas canções eles revelaram condições enfrentadas por seu público, e agiram, portanto, como mediadores culturais. Suas intervenções sociais a partir da cultura por meio da música são ações políticas permeadas de intencionalidades. Ao darem voz à uma canção, eles também davam projeção à mensagem nela contida e assim veiculavam representações e, nesse sentido, Tião Carreiro e Pardinho se articularam na mediação cultural enquanto artistas sertanejos, podendo orientar práticas e reforçar condutas, desempenhando de tal forma uma prática de educação social com a intervenção política e social por meio de uma ação cultural.

Com relação a educação social, essa percepção indica que a ação de identificação e expressão da realidade por meio das canções de Tião Carreiro e Pardinho permite efetivamente a construção de uma consciência social ao possibilitar a reflexão sobre a condição enfrentada por diferentes indivíduos. Assim, a relevância da obra desses artistas deve ser reconhecida ao perceber que aquilo que cantavam tinha influência dentro da sociedade por meio das possíveis apropriações feitas por seu público.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. P. A trajetória do violeiro Tião Carreiro – das primeiras duplas ao sucesso do criador e rei do pagode. **Revista Tulha**. Ribeirão Preto, 2016, v. 2, n. 1, p. 144-173. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/125299>. Acessado em: 19 de abril de 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016
- BURKE, P. **O que é História Cultural?**. Tradução: Sérgio Goes de Paula – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- CHARTIE, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Mauea Galhardo. Alges: Editora Difusão Editorial, 2002.
- FAUSTINO, J. C. **O Êxodo Cantado: a formação do caipira para a modernidade**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EduSP, 2014.
- FREIRE, V. L. B. A História da Música em Questão: uma reflexão metodológica. **Revista Música**, São Paulo, v. 5, n. 2, p... 152-170, Nov. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/55079>. Acessado em: 15 de abril de 2020.
- GOMES, A. de C.; HANSEN, P. S. (orgs.). **Intelectuais mediadores**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016.
- GOMES, A. de C. Ideologia e trabalho do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- GREGOLIM JUNIOR, L. M. **Presença do Sagrado na música caipira de raiz brasileira: análise de composições de Tião Carreiro e Pardiniho**. 2011. 59 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- MARTINS, Franklin. **Quem foi que inventou o Brasil?**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- MOLIN, P. Parada de Sucesso. **Folha do Povo**, Belo Horizonte, s. p., 23 de Setembro de 1979.
- NEPOMUCENO, R. **Música Caipira: da roça ao rodeio**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- O QUE HÁ DE NOVO. **Diário do Paraná**, Curitiba, terceiro caderno, p. 6, 20 de fevereiro de 1972.

OLIVEIRA, A. de P. **Miguilim foi pra cidade ser cantor: uma antropologia da música sertaneja**. 2009, 352f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PARADAS PAULISTAS. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 7, 18 de Novembro de 1971.

PRIORI, M. del. **Histórias da gente brasileira**, vol. 4: República – Testemunhos (1951-2000). São Paulo: Editora Leya, 2019.

RIBEIRO, J. H. **Música Caipira: As 270 maiores modas**. Santos: Realejo Edições, 2015.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global, 2015a.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.. Silvio Rodriguez: vamos a andar. In.: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (orgs.). **História Intelectual e Educação: artes, artistas e projetos estéticos**. 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

TINHORÃO, J. R. Vamos conhecer Tião Carreiro e Pardinho enquanto é tempo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, caderno b, p. 15, 1975.

TINHORÃO, J. R. Os melhores discos do ano. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 36, 1976.

FONTES

CARREIRO, T.; SANTOS, L. dos. Música: **Casa Modesta**. Álbum: A caminho do sol. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1973. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

CARREIRO, T.; SANTOS, L. Música: **Pra tudo se dá jeito**. Álbum: Navalha de Carne. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1982. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

CARREIRO, T.; SANTOS, L. dos. Música: **A Coisa tá Feia**. Álbum: No Som da Viola. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1983. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

CARREIRO, T.; SANTOS, L. dos. Música: **A coisa ficou bonita**. Álbum: Estrela de Ouro. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1986. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

GERALDINHO; CARREIRO, T. Música: **Versos aos pés do Homem**. Álbum: A majestade “O Pagode”. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1988. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

PAULO, Z.; JOSÉ, M.; VENTURA FILHO, A.. Música: **Osso Duro de Roer**. Álbum: A majestade “O Pagode”. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1988. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

PINTO, A. Música: **Jerimum**; álbum: Linha de Frente. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1964. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

SANTOS, L. dos; SANTOS, M. dos. Música: **Cochilou cachimbo cai**. Álbum: A força do perdão. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1970. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

SANTOS, L. dos; SANTOS, M. dos; CARREIRO; Tião. Música: **A Casa**. Álbum: A força do perdão. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1970. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

SANTOS, Lourival dos; SANTOS, J. dos. Música: **Mineiro do pé quente**. Álbum: Modas de viola classe “A”. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1984. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

SANTOS, M.; VAQUEIRINHO. Música: **Baiano no Coco**. Álbum: Rancho dos Ipês. São Paulo: Gravadora Chantecler, 1967. Intérpretes: Tião Carreiro e Pardinho.

Recebido em:

Aceito em:

PRÁTICAS DOCENTES E JUVENTUDES: UMA COMPREENSÃO NARRATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

LUCIAN DA SILVA BARROS

Psicólogo; Mestre em Educação pela USCS; Especialista em Educação pela USP; Professor do SENAC SP. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

EMAIL: lucian.barros@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-3473>

ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS

Pós-doutora e Doutora em Educação pela UNICAMP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul -SCS; Líder do Grupo de Pesquisa em Acessibilidade e Inclusão Escolar (ACESSI)

EMAIL: elizabethrender@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes em um curso de formação profissional. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens, trazendo a emergência de inúmeras vivências. No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem. Partindo da experiência docente junto aos jovens trabalhadores, esta pesquisa teve como objetivo descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos. Este estudo ocorreu em uma unidade escolar, na cidade de São Paulo, que oferece o curso de formação de jovens aprendizes. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no curso de formação, assim como os próprios jovens. Como instrumento de pesquisa, optou-se por cartas, as quais foram escritas por professores e alunos, relatando seu ponto de vista a respeito do processo educacional desenvolvido. Após o tratamento analítico do material coletado, foram criados dois eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; tribos fora do gueto. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

Palavras-chave: Formação docente. Juventudes. Pesquisa narrativa.

TEACHING AND YOUTH PRACTICES: A NARRATIVE UNDERSTANDING ON THE TRAINING OF YOUNG WORKERS

ABSTRACT

This paper presents the results of a narrative research, which addressed the teaching practices aimed at serving youth in a professional training course. Youth is a psychosocial experience that permeates young subjects, bringing the emergence of innumerable experiences. In today's educational scenario, it is important to understand how school and education understand youth and how they consider their knowledge and experience in the construction of curricula and in the development of learning strategies. Starting from the teaching experience with young workers, this research aimed to describe how the knowledge and experiences brought by young people, daily, to the professional training course change the teaching practice, enabling new learning for teachers and students. This study took place in a school unit in the city of São Paulo, which offers the training course for young apprentices.

The research subjects were the teachers who work in the training course, as well as the young people themselves. As a research instrument, letters were chosen, which were written by teachers and students, reporting their point of view regarding the educational process developed. After the analytical treatment of the collected material, two axes of discussion were created: a room and many youths; tribes outside the ghetto. As for the results of this investigation, the reflections on these axes led to the proposition of a Pedagogy of Youth, which constitutes a theoretical-methodological proposal, based on the ecology of knowledge, as an educational practice that meets the different young people in the most different contexts .

Keywords: Teacher training. Youths. Narrative research.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y JUVENTUD: UN ENTENDIMIENTO NARRATIVO SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES JÓVENES

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación narrativa, que abordó las prácticas de enseñanza destinadas a servir a los jóvenes en un curso de capacitación profesional. La juventud es una experiencia psicosocial que impregna a los sujetos jóvenes, trayendo el surgimiento de innumerables experiencias. En el escenario educativo actual, es importante entender cómo la escuela y la educación entienden a los jóvenes y cómo consideran sus conocimientos y experiencia en la construcción de planes de estudio y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. A partir de la experiencia docente con trabajadores jóvenes, esta investigación tuvo como objetivo describir cómo el conocimiento y las experiencias aportadas por los jóvenes, diariamente, al curso de capacitación profesional cambian la práctica docente, permitiendo un nuevo aprendizaje para maestros y estudiantes. Este estudio tuvo lugar en una unidad escolar en la ciudad de São Paulo, que ofrece el curso de capacitación para jóvenes aprendices. Los sujetos de investigación fueron los docentes que trabajan en el curso de capacitación, así como los propios jóvenes. Como instrumento de investigación, se eligieron cartas, que fueron escritas por profesores y estudiantes, informando su punto de vista sobre el proceso educativo desarrollado. Después del tratamiento analítico del material recogido, se crearon dos ejes de discusión: una sala y muchos jóvenes; tribus fuera del gueto. En cuanto a los resultados de esta investigación, las reflexiones sobre estos ejes condujeron a la propuesta de una Pedagogía de la Juventud, que constituye una propuesta teórico-metodológica, basada en la ecología del conocimiento, como una práctica educativa que cumple con los diferentes jóvenes en los contextos más diferentes.

Palabras clave: Formación del profesorado. Juventudes Investigación narrativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa narrativa, que abordou as práticas docentes voltadas ao atendimento das juventudes, em especial das juventudes trabalhadoras. Tal pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado em educação. Os campos de discussão centrais estão na compreensão das juventudes, da formação de trabalhadores e do desenvolvimento profissional docente.

A juventude é uma experiência psicosocial que perpassa o sujeito jovem (ARANTES et al., 2016). Esta é produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais,

psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes (no plural) auxilia na compreensão de como subjetivamente cada jovem vive tal experiência.

Segundo Abramovay (2015), as ideias a respeito das juventudes vêm sendo modeladas na construção social de um tempo histórico, nas quais as mudanças de paradigmas, os avanços e retrocessos sociais, o surgimento de novas tecnologias e de diversas demandas para os indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado, são catalisados de forma especial pelos mais jovens. Perante isto, segundo esta autora, temas como: cidadania, gênero, subjetividade, democracia e sociabilidades são eixos de preocupações no campo da educação, em atenção às juventudes, pois os identificam quanto as suas necessidades, imaginários e tipos de vivências.

No cenário educacional da atualidade, torna-se importante compreender como a escola e a educação compreendem as juventudes e como consideram seus conhecimentos e vivências na construção dos currículos e no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem (DAYRELL, 2007; ABRAMOVAY, 2015). Incluir os saberes dos diferentes jovens no cotidiano das escolas mostra caminhos de pensar uma escola feita para/com as juventudes. Neste campo, a formação de professores assume papel importante, uma vez que a qualificação do trabalho docente para o atendimento das diversas demandas dos alunos, parece ser um desafio à qualidade social da educação e a construção de uma escola mais inclusiva e que produza experiências significativas aos alunos e professores.

A prática pedagógica cotidiana dos professores vem sendo focalizada nos estudos sobre formação docente. Diversos autores (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2004; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014), enfocam suas discussões e pesquisas, no modo como a ação docente pode configurar-se como elemento essencial no repensar da formação inicial e continuada dos professores. Tomar como eixo dessa formação os contextos em que os professores desenvolvem seu trabalho, as características de seu público, os diferentes conteúdos com os quais trabalham, poderá proporcionar maior compreensão das dinâmicas escolares, priorizando nos currículos atividades que façam sentido a alunos e professores.

Assim, no campo da educação para o trabalho, em especial na formação profissional de jovens trabalhadores, acredita-se ser possível uma interconexão de saberes e experiências, que amplia o repertório de conhecimentos de professores e alunos. Ao ensinar o professor também aprender, qualifica seu trabalho e aprimora seu próprio desenvolvimento profissional. Porém, os saberes e experiências trazidos pelos diferentes jovens ao contexto educacional,

podem ser valorizados ou rejeitados, conforme os valores e crenças dos professores, muitas vezes, sem que estes percebam. Por isso, trazer luz a esta temática parece ser algo pertinente à formação de professores, a fim de qualificar o seu trabalho a partir de novos significados.

OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Partindo da experiência docente junto aos jovens trabalhadores²⁷, em uma unidade escolar específica, esta pesquisa teve como objetivo descrever como os saberes e vivências trazidos pelos jovens, cotidianamente, ao curso de formação profissional alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

O curso em questão atende ao disposto na Lei nº 10.097/2000 (BRASIL, 2000), que regulamenta a contratação de jovens aprendizes no Brasil. Tal normativa é conhecida como a Lei da Aprendizagem Profissional e obriga empresas de diferentes segmentos a contratem jovens de 14 a 24 anos, na condição de aprendizes. Além do trabalho na empresa, os jovens recebem também uma formação técnica-profissional oferecida por instituições regulamentadas, como é o caso da instituição investigada. Segundo descrito pela lei “a formação técnicoprofissional caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 2000)

O curso de formação profissional oferecido aos jovens aprendizes na instituição investigada, divide-se em três unidades curriculares, seguindo os padrões estabelecidos pela lei. a saber: mundo do trabalho, desenvolvimento pessoal e participação social. Juntas totalizam 480h e são realizadas ao longo de um ano e cinco meses. O foco do curso é a formação dos jovens enquanto trabalhadores e cidadãos, desenvolvendo a autonomia e o protagonismos destes perante as diversas esferas de suas vidas. Para tanto, durante as aulas, os professores dispõem de diversas estratégias de ensino, a fim de abordar e construir com os alunos uma grande variedade de temas.

Em uma análise geral, os conteúdos estabelecidos no currículo da formação²⁸ de jovens aprendizes, apresentam uma grande variedade de temáticas. Estes giram, ora em torno

²⁷ A realização desta pesquisa partiu inicialmente das memórias e experiências do primeiro autor, o qual atua como professor na formação das juventudes trabalhadoras. Visto ser este um dos motivos pela escolha de realização de uma pesquisa narrativa, a qual foi realizada junto aos seus pares (outros professores) na instituição em que atua.

²⁸ A construção dos currículos para a formação de jovens aprendizes atende ao disposto na portaria nº 723 de 2012 do MTE (BRASIL, 2012), que objetivou criar um Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional

de uma formação profissional mais específica, mesmo que não ligados a um único ofício, ora vão na direção do que se pode chamar de uma formação cidadã. Desperta maior atenção, neste momento, conteúdos como: diversidade cultural, ECA, educação financeira, sustentabilidade, Direitos Humanos com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, educação para a saúde sexual e reprodutiva, relações de gênero e meio ambiente. Tais temáticas parecem aflorar mediante as discussões sociais que aparecem na cena pública da atualidade.

Os sujeitos desta pesquisa foram oito professores²⁹, de ambos os sexos, que atuam em uma instituição de ensino de educação profissional, no curso de formação de jovens aprendizes. Além dos professores, participaram também quatro turmas de alunos, com idades entre 16 e 20 anos. Estes alunos atuam como jovens aprendizes em diversas empresas da cidade de São Paulo, desenvolvendo curso teórico nesta instituição.

Com relação a formação inicial dos professores, está é bastante variada, em cursos tais como administração, psicologia, turismo, direito, entre outros. Todos atuam na instituição há pelo menos cinco anos. Alguns foram contratados diretamente para atuação junto aos jovens por já terem experiências nessa área, enquanto outros são oriundos de diversos cursos da instituição³⁰, mas que passaram a atuar por identificação com os propósitos do curso. A maioria dos professores possuiu qualificação na área da educação, principalmente por meio de especializações.

O instrumento de coleta de dados utilizado para a construção de narrativas a respeito da prática docente juntos a este público, foi a escrita de cartas por professores e alunos. Inicialmente os professores foram convidados por meio de uma carta-convite, a relatar em cartas suas memórias e experiências no contato diário com seus alunos. Tais cartas deveriam ser destinadas aos alunos, justificando os motivos da escolha.

Após a primeira etapa da coleta, seguida de uma análise inicial, convidaram-se também à participação na pesquisa, os alunos. A escolha das turmas de jovens foi feita com base na leitura das cartas dos professores pelos pesquisadores, privilegiando aquelas que foram citadas por estes. A fim de construir um processo dialógico e de troca de experiências,

(CNP) e um Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), além de definir as diretrizes operacionais e pedagógicas dos programas.

²⁹ Ao total a instituição pesquisada conta com 15 professores que atuam na formação de jovens aprendizes. Todos foram convidados a participar de maneira espontânea da pesquisa. Destes 08 responderam a carta-convite e escreveram suas cartas destinadas aos alunos, compondo a amostra de professores

³⁰ A instituição oferece também cursos técnicos de nível médio, tais como: turismo, hospitalidade, nutrição, massoterapia, que contam com carga horária mínima de 800h.

realizou-se a leitura da carta dos professores aos alunos, convidando-os a escrever, de maneira coletiva, uma resposta aos seus professores.

Por última etapa deste processo, foi realizada a entrega das cartas dos alunos aos professores, fechando o ciclo de coleta de dados e de construção do material documentário para a construção das narrativas a respeito da prática docente junto às juventudes trabalhadoras.

Após o tratamento analítico do material coletado, que contou com doze cartas (oito dos professores e quatro dos alunos) foram criados dois eixos de discussão: uma sala e muitas juventudes; e tribos fora do gueto. Quanto aos resultados desta investigação, as reflexões sobre estes eixos levaram à proposição de uma Pedagogia das Juventudes (DAYRELL, 2016), na formação dos jovens aprendizes, a qual se constitui em uma proposta teórico-metodológica, embasada na ecologia de saberes, como uma prática educacional que atenda aos diferentes jovens nos mais diferentes contextos.

NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A narrativa é, segundo aponta Telles (1999, p. 81), “a estrutura fundamental da experiência humana”. Contar histórias faz parte da trajetória da humanidade ao longo dos séculos, mantendo vidas, lembranças e experiências. Como apontam Sousa e Cabral (2015, p. 150), “a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. Segundo estas autoras, o intérprete assume papel fundamental na narrativa, uma vez que deverá extrair os significados do enredo construído a partir de uma secessão de eventos descritos.

Cunha (1997, p. 188) destaca que “a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”. A narrativa, segundo esta autora, vai-se apresentando em caráter duplo, pois, ao mesmo tempo que conta suas experiências de vida e revive suas crenças e expectativas, o sujeito vai também fazendo o anúncio de novas possibilidades, intenções e projetos.

Todos estes autores destacam suas experiências no uso de narrativas como processos de pesquisas para a formação de professores. Destacam que, ao contar suas histórias sobre a prática em sala de aula, tornam-se sujeitos de sua própria história. A narrativa é uma forma de possibilitar que o professor descubra os significados que atribui aos fatos que viveu “de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1999, p. 90) e, assim, traçar uma nova

compreensão sobre si e sobre o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, nos contextos em que ocorrem.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. (CUNHA, 1997, p. 189)

Compreender esta construção da performance da atuação do professor em sala de aula, olhando para as referências que a embasa, possibilita destacar a complexidade do tornar-se professor. Um processo que tem início ainda na posição de ser aluno (todo professor foi aluno e ainda pode continuar sendo), que vai ao longo dos anos se aprimorando por meio da reflexão teórica e da prática cotidiana, junto aos diferentes alunos em diversas instituições por que passa.

Na pesquisa narrativa, segundo aponta Telles (1999, p. 81) “os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação”. Estes podem, por meio do ato de compartilhar suas histórias, organizar comunidades de conhecimento entre seus pares e alunos, tendo na narrativa “o poder emancipador de pesquisar e construir a epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas” (TELLES, 1999, p. 81), bem como rever seus dilemas e construir possibilidades de ação. Segundo este autor, o conhecimento pessoal prático do professor é um dos principais elementos que fundamentam a sua ação em sala de aula, afetando a maneira como estrutura a experiência em sala de aula e, até mesmo, como estabelece interações com os alunos e com os demais agentes da escola.

Os professores constroem significados sobre o mundo, sobre sua atuação e sobre o aprendizado dos alunos. Todavia, raras vezes, o professor é “considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em ambiente profissional”. (TELLES, 1999, p. 80)

São três os componentes do conhecimento pessoal prático do professor, conforme apontam Clandinin e Connelly (1988 apud TELLES, 1999): imagens, regras e princípios. As imagens dizem respeito aos quadros de referências e significados da experiência que vão sendo construídos pelo professor. O professor cria imagens e metáforas de sua prática

pedagógica, as quais podem ser detectadas em seus discursos. Estas funcionam como um instrumento de reflexão e representação do conhecimento do professor. Nesta pesquisa, importa perguntar: quais imagens e metáforas os professores, que atuam juntos às juventudes trabalhadoras, tem construído sobre sua prática?

As regras constituem-se o aspecto mais metódico deste conhecimento e dizem respeito às generalizações existentes na prática do professor. Condizem com o que fazer em determinadas situações, geralmente, em afirmações breves e claras. Será que existem regras altamente específicas no que diz respeito à prática docente junto às juventudes trabalhadoras?

Já os princípios refletem um caráter mais reflexivo da prática do professor, trazem consigo objetivos e intencionalidades, fundamentados naquilo que o professor já viveu em sala de aula. Algumas regras podem justificar sua existência por meio dos princípios, porém, estes em geral, buscam trazer a experiência passada para lidar com o presente. Quais princípios poderiam guiar uma prática docente inclusiva e reflexiva juntos às juventudes trabalhadoras?

O acesso a este conhecimento pessoal prático pode dar-se por meio das histórias que os professores contam sobre suas práticas pedagógicas, os quais constituem seus discursos narrativos carregados de conteúdo afetivo e de historicidade. Podemos compreender, conforme aponta Telles (1999), a pesquisa narrativa como um processo educacional de parceria, emancipador da prática pedagógica, que rejeita um sujeito passivo e possibilita autoconhecimento e um conhecimento direto de sua prática profissional.

Não podemos tomar uma pesquisa narrativa, conforme aponta Cunha (1997), como mera descrição da realidade. As narrativas são veículos produtores de conhecimentos que ao mesmo constroem seus condutores. Ao construir narrativas sobre suas experiências, os sujeitos têm a possibilidade de trazer novos significados ao que viveram.

[...] a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. (CONNELY e CLANDININ, 1995 p. 11 apud CUNHA, 1997, p. 190)

São muitos os meios pelos quais se pode acessar a história dos sujeitos e seus discursos narrativos. Sousa e Cabral (2015), oferecem um recorte de algumas técnicas e instrumentos mobilizadores de narrativas, são eles: diários de aula e de campo; entrevista narrativa; memorial; autobiografia; material gravado; rodas de conversa; cartas; entre outros.

Como já mencionado, o instrumento de coleta de dados escolhido para esta pesquisa foi a escrita de cartas por professores e alunos. Sousa e Cabral (2015, p. 155), destacam que “o gênero carta é um instrumento de comunicação na sociedade há décadas e portador dos mais diversos conteúdos, sendo fundamental como instrumento de pesquisa e na formação de professores”. As cartas possibilitam, por meio da escrita, a organização do pensamento e discurso, suscitando memórias e reflexões, uma vez que requerem do sujeito atenção e cuidado.

As cartas, conforme apontam Clandinin e Connelly (2011), apresentam um tom pessoal e conversacional. Estas oferecem ao pesquisador maior tempo de elaboração, podendo ele revisar o que escreveu constantemente, sem pressões, até que seja entregue. Sempre se escreve a alguém, ou seja, as cartas apresentam um destinatário, o que possibilita um diálogo virtual entre este e seu remetente, uma vez que se encontram em tempos e espaços distintos. A leitura da carta conduz a uma troca de interpretações, significados e valores.

Cartas são escritas para alguém com expectativa de uma resposta. Em cartas, tentamos fazer um relato de nós mesmos, fazendo sentido das nossas experiências, e tentando estabelecer e manter relacionamentos entre nós mesmos, as nossas experiências, e as experiências dos outros. Na Pesquisa Narrativa, as cartas como textos de campo podem ser utilizadas entre os participantes, entre os colaboradores da pesquisa, ou entre os pesquisadores e participantes. (CONNELLY e CLANDININ, 2011 p. 149)

Assim, nesta pesquisa, encontra-se na escrita da carta entre os participantes, uma forma de trazer à tona memórias a respeito de sua prática docente. A respeito dos procedimentos de coleta de dados e o processo de reflexão, Telles (1999) aponta que as narrativas têm como preocupação, “construir significados, estabelecer relações e refletir sobre os fatos previamente narrados nas histórias” (p. 88). Este autor, amparado pelas discussões de Clandinin e Connelly (1998), destaca que há uma grande diferença entre aquilo que é contado pelos sujeitos (suas histórias) e as narrativas, uma vez que estas se constituem o relato do pesquisador sobre a experiência investigada. Neste processo é preciso coletar os textos de campo e construir a partir deles os textos das pesquisas, ou seja, as narrativas.

Os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa coletam histórias (textos de campo) e escrevem outras histórias – narrativas (ou textos de pesquisa) a respeito das experiências relatadas pelos seus participantes. Os textos das pesquisas são, assim, relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes. [...] na Pesquisa Narrativa, os participantes

contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas – relatos pessoais sobre as histórias narradas pelos participantes. (TELLES, 1999, p. 88)

Desta forma, os relatos dos professores e alunos, coletados nas cartas, constituem-se os textos de campo, compondo o material documentário, transformados em textos de pesquisa por meio do processo de criação de significados, resultando nas narrativas criadas pelos pesquisadores em suas reflexões sobre este processo. A fim de garantir a preservação da identidade dos professores e das turmas participantes, os nomes utilizados no decorrer destes textos são fictícios.

A COMPREENSÃO NARRATIVA DA FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

Pensa-se, agora, acerca da compreensão das práticas docentes desenvolvidas no contato com as juventudes trabalhadoras, a partir das memórias de professores e alunos. Não há a intenção de trazer verdades, por meio da análise de suas falas, mas compreender os sentidos que carregam, os caminhos que percorrem e a maneira como, nesta relação viva e dinâmica, constroem-se dia a dia, rumo a uma pedagogia das juventudes.

A leitura das cartas, aliada às reflexões e observações do cotidiano na qualidade de pesquisador-reflexivo, propõe-se, aqui, a construção de eixos de discussão, que deem pistas de uma prática docente pensada a partir das juventudes, com as juventudes e para as juventudes, em um processo dialógico e contínuo, que qualifica o trabalho docente e contribui com o desenvolvimento profissional do professor.

250

EM CADA SALA, MUITAS JUVENTUDES

A juventude é uma experiência construída e compartilhada de maneira intersubjetiva, entre aqueles que nasceram no mesmo momento histórico (pertencem a uma mesma geração de jovens), o que conflui muitas vezes para certas regularidades de comportamentos e vivências entre estes sujeitos. As experiências dos jovens em relação à juventude são únicas, mas, ao mesmo tempo, compartilhadas com outros sujeitos, em seus dilemas, anseios, necessidades, sonhos, entre tantos outros aspectos.

Valéria Arantes et al (2016) destaca que, a ONU, por meio da proposição de um critério etário (dos 15 aos 24 anos), auxilia a delimitar, apenas, os sujeitos jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria,

provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos.

A experiência psicossocial, denominada juventude, vai além de classificar sujeitos coetâneos, pois requer captar os modos de vida, a condição social, etc. Portanto, cada jovem tem uma experiência única e particular da juventude. “Acreditamos que é no ‘modo de viver a vida’ que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros”. (ARANTES et al, 2016, p. 79)

Assim, ao se pensar nos diferentes grupos de jovens, pode-se inferir a existência de certas tendências de comportamentos e modos de expressão em alguns grupos, mas não se pode perder de vista a singularidade de cada jovem na formação de sua identidade e construção de seu projeto de vida. (ARANTES et al, 2016) as cartas apontaram que o trabalho dos docentes acontece nesta inquietação e reflexão constantes, entre considerar o que de social (compartilhado) e individual (único) há em seus alunos.

Um trecho da carta, escrita pelo professor Fabiano, sinaliza essa inquietação do pensar constante a respeito das juventudes, no qual, o desenrolar de cada situação de aprendizagem, proposta pelo professor, leva a uma nova compreensão, assim como, a novas dúvidas.

[...] Uma vez aprendi e vejo se confirmar os observando, a juventude é uma complexa construção social de rupturas e cristalizações, de esperanças e inseguranças, de tutela e emancipação. Aprendi com vocês em uma situação de aprendizagem que, tão importante quanto descortinar as realidades, é preciso olhar além, recriar junto àquelas que ainda nem existem e que queremos para nós (Carta do professor Fabiano).

Nesta reflexão, as experiências das juventudes (objeto de aprendizagem do professor) referem-se às vivências de jovens trabalhadores, na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. Em sua maioria, são jovens que vivem em situação de pobreza, advindos de espaços periféricos, são alunos de escolas públicas, de ensino médio noturno ou oriundos delas. Este recorte socioeconômico auxilia a delimitar o público, mas não o define em sua totalidade, mesmo sendo algo que, para além da faixa etária, aproxima estes jovens e serve de ponto de referência para a atuação docente. Por meio deste ponto de partida, o professor pode começar a compreender melhor seus alunos e as vivências destes, mas sem achar que, por serem jovens, todos têm os mesmos problemas e questões a colocar em pauta.

Muitas vezes os professores tentam traçar um “perfil” dos alunos, ou pelo menos compreender o que eles têm ali de mais em comum, como uma forma de iniciar seu trabalho.

[...] Os alunos começam a contar um pouco de suas vidas e muitas informações vão surgindo e a professora começa a traçar um perfil daquela turma, a maioria ainda estudando, cursando ensino médio, outros no primeiro ano da faculdade, a maioria no seu primeiro emprego, poucas experiências de vida e de trabalho, a maioria entre 18 e 20 anos. (Carta professora Elaine)

Por sua gigantesca dimensão territorial, a cidade de São Paulo, local onde a instituição de ensino está situada, abriga em si muitas realidades e desigualdades sociais. Alguns jovens as vivem mais diretamente, como se as sentissem realmente “na pele”. Outros conseguem transitar sem sofrer suas consequências, passam mais despercebidos ou, ainda, não desenvolveram esta consciência. Mas nenhum jovem passa totalmente imune aos efeitos destas desigualdades. As discriminações e a perda de direitos causadas por tais desigualdades são, quase sempre, evidentes.

Ser um jovem negro, com um estilo de roupas e fala considerados periféricos, que transita por um bairro nobre, muitas vezes pode não ser algo fácil. O olhar sempre desconfiado dos outros, as perseguições dentro de estabelecimentos, como supermercados, as batidas policiais, o sentimento de não pertencimento a esta realidade ou mesmo de incompreensão da sua realidade de vida, podem ser constantes. “Você não sabe nada da minha vida, professora!”, pode ser uma fala constante. Mesmo que muitas vezes não dita, ela é pensada e sentida pelos alunos. Uma pergunta que desafia se coloca: Como trabalhar para o desenvolvimento e aprendizado de alguém, sobretudo de sua autonomia, em um lugar no qual este alguém não se sente pertencente? O trecho de uma das cartas, escrita pela professora Beatriz, vai ao encontro desta questão.

[...] Com vocês aprendi tanto sobre injustiças sociais, que hoje não consigo mais me calar diante de uma situação dessas. Descobri que negro na Aclimação é alvo de batida policial, todos os dias de curso, tanto que a gente já até considerava isso para a tolerância dos atrasos. Fui confidente de desestruturas familiares e sobre toda a negação que o mundo tem em relação à existência de vocês. (Carta da professora Beatriz).

A questão do pertencimento e dos afetos aparecem em cena constantemente, são o fio condutor do processo educacional, com uma determinada turma, grupo ou aluno. O aluno é afetado pelo professor, mas o professor também precisa deixar-se afetar pelos seus alunos. Afetado pelo que diz e o que não diz, pelo modo que se expressa, pelas inúmeras formas nas quais pode estar em sala de aula.

Tema da afetividade na relação entre professor e aluno, merece especial atenção. Jean Piaget, como apontado Souza (2003), em suas incursões, destaca que afetividade e inteligência são aspectos interligados no desenvolvimento psicológico. O aspecto afetivo diz

respeito ao componente energético da ação, consiste no desprendimento de energia afetiva/psicológica necessário ao alcance de determinado objetivo. Afetividade e inteligência são essenciais para explicar os comportamentos humanos. Apenas somos capazes de agir como agimos porque desenvolvemos uma estrutura cognitiva e afetiva em relação a um determinado objeto, “nas relações com as pessoas, o aspecto afetivo ou energético diz respeito aos diversos aspectos interindividuais e desemboca na constituição de estruturas de valores”. (SOUZA, 2003, p.68)

Dois mundos diferentes – do professor e do aluno – conectam-se neste espaço de formação. Um espaço repleto de aspectos afetivos, o qual também requer uma compreensão cognitiva de suas intenções, tensões e possibilidades. A professora desloca-se para outro mundo - de seus alunos, jovens negros periféricos. Ela passa a compreender e a afetar-se com o modo como eles são vistos em seu mundo: são alvos da polícia, são julgados e discriminados, despertando, assim, sua maior sensibilidade para tais vivências.

A maneira como o professor se afeta quando os alunos ficam no celular durante as aulas, quando chegam atrasados ou tem atitudes menos colaborativas com os colegas, está intimamente ligada ao modo que irá responder e atuar nestas situações. Mesmo levando a sério seu trabalho em sala de aula, com ética e respeito ao aluno, assim como ao papel da escola e da educação, vê-se que o professor não precisa levar tudo tão a sério assim. Pode ser mais acessível, flexível e humano.

Com menos rigidez, mas sem perder de vista seu papel de educador, o professor vai construindo esta relação com os alunos. É perceptível que, nas respostas dos alunos aos professores, eles agradecem por perdoarem seus atrasos, pela sua paciência diária, por compreenderem suas situações específicas de vida, entre outros aspectos existentes nos cotidianos das turmas. São gestos docentes que afetam os alunos e afirmam o sentido de pertencimento dos alunos ao espaço escolar. E como relata a professora Rafaela “um olhar, uma escuta e uma palavra ao aluno que, às vezes, só precisa disso, pode fazer mudanças eternas em suas vidas”.

Sentir-se parte, querido e valorizado é um aspecto básico para todo ser humano e, na escola, não seria diferente. Saber que na escola se pode falar e ser ouvido, ter opiniões e jeito próprio. Encontrar, muitas vezes, na figura do professor, um confidente de seus anseios e dificuldades. Tudo isto coloca-se como potencializador de aprendizagens para ambos, professores e alunos. O que aproxima, ainda mais, o professor do universo de seus alunos, compreendendo suas vivências do ser jovem, neste tempo e espaço específicos.

Interpretar e compreender a biografia das outras pessoas, suas histórias de vida, rompendo com preconceitos, não é um processo que ocorre de dentro para fora, a partir do que já se sabe. Isto só ocorre por meio da aproximação, do contato, do diálogo respeitoso e empático. Isto nos remete à carta da professora Vivian

[...] Um dia, fiquei observando um de vocês totalmente alheio... no celular, batendo papo e até mesmo escutando música. O debate correndo solto na sala de aula e ele ali.... Falávamos em projeto e lá estava ele no seu mundinho particular. [...] De repente, o sangue me sobe à cabeça e digo: “Gustavo, pelo amor de Deus! O que você gosta de fazer?” Lembra disso? Foi um choque na sala, todos se entreolharam... E o Gustavo, bem calmamente diz: “Gosto de dançar, professora!” Legal... Gustavo gostava de dançar. E aí? Como ele me responde isso? Ok, vamos lá. “Então dança, Gustavo. Que tipo de música você gosta de dançar?” Ele responde “forró”. (Carta professora Vivian)

Day (2001), discute a diversidade existente em cada sala de aula. Para o autor, as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, e nesse caso é preciso pontuar que nem sempre os professores conseguem distinguir essas motivações e disposições. Nestes contextos de múltiplas motivações e disposições, a inteligência emocional do professor assume papel importante. Saber reconhecer, analisar e ter atitudes que contribuam com o processo educacional de cada aluno, compõem esta inteligência emocional, desenvolvida pelo professor na reflexão de sua prática.

254

[...] Quem chega e olha superficialmente pode até achar que se trata de uma turma boba, sei lá bagunceira, que não tá muito aí para nada (confesso que também já pensei assim), mas foi a convivência com vocês que me fez perceber como podem ser participativos e interessados, mas do modo de vocês. (Carta professor Danilo)

Seguindo esta compreensão, os saberes docentes são uma categoria que ganham destaque ao estudarmos a prática e formação de professores. Tardif (2010), aponta que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do trabalho docente, envolvem ainda questões de ordem pessoal, apresentam uma abrangência social, os quais surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade.

Tais saberes, justamente por apresentarem características culturais e heterogêneas, que se personalizam e se situam na pessoa do professor, são inter cruzados em sua história de vida e em suas escolhas. Assim como os alunos apresentam suas individualidades e diversidades, os próprios professores também as têm. Desta forma compreendemos que cada professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentar das situações cotidianas da atividade

docente, ou seja seus saberes docentes, com base em suas sensibilidades, seus repertórios, conhecimentos e inteligência emocional.

Shulman (2014) chama a atenção para os elementos que compõem a base de conhecimento do professor, relatando que este vai além da configuração de um estilo pessoal, de uma boa comunicação, domínio do conteúdo e sua aplicação, entre outros aspectos. Em resumo, segundo o autor, as categorias da base de conhecimento do professor deveriam incluir: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para Shulman (2014), a forma como a docência se desenvolve está baseada no que Piaget dispõe acerca do desenvolvimento da inteligência nos mais jovens. Ao observar como aprendem, como organizam sua inteligência, como erram e têm êxito, até chegar ao refinamento da sua ação, descobre-se os caminhos que o conhecimento percorre até ser consolidado. Da mesma forma, ao observar as práticas dos professores, tem-se indícios de como ocorre o desenvolvimento do conhecimento do docente e a construção do seu raciocínio pedagógico sobre os conteúdos e as formas de transmiti-los aos seus alunos.

255

O autor aponta seguir este modelo de desenvolvimento da inteligência, ao pensar no desenvolvimento do professor, compreendendo o momento em que cada professor começa a aprender e ensinar. “Sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. (SHULMAN, 2014, p. 201)

Shulman destaca a importância de olhar-se para a prática dos professores mais experientes, como uma forma de trabalho empírico, em que se pode aprender como estes fazem bem o seu trabalho, ou seja, como um professor se torna competente. Ao apresentar o caso da professora Nancy, este autor analisa que seu estilo de ensino não é uniforme (estático) e simplesmente previsível, mas como “ela responde de maneira flexível à dificuldade e o caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos (que podem mudar ao longo do mesmo curso) e aos seus propósitos educacionais”. (SHULMAN, 2014, p. 199)

Dentre os itens destacados por Shulman, a respeito da base do conhecimento do professor, o item *conhecimento dos alunos e suas características*, parece um ponto central a ser considerado e refletido, pois, trata justamente da necessária busca feita pelo professor, em sua prática cotidiana, por conhecer e reconhecer seus alunos e alunas: suas histórias,

vivências, conhecimentos, desejos, necessidades, contextos de vida. Saber como crescem e se desenvolvem as juventudes, neste tempo histórico em que vivemos, como se relacionam com as tecnologias, seus planos e projetos para o futuro, entre tantos outros aspectos, é parte integrante da prática docente, junto às juventudes trabalhadoras.

Talvez, seja impossível ao professor compreender todas as realidades e vivências dos alunos, visto a multiplicidade de juventudes existentes. Porém, saber que estas influem no processo educacional, na compreensão e assimilação dos conteúdos, assim como no próprio engajamento dos jovens, é imprescindível. Como relata o professor Guilherme, em sua carta, o qual diz que aprendeu o que pode cansar ou não os alunos durante as aulas. Chama nossa atenção para este olhar atento e interessado do professor, que não olha apenas para o jovem que dorme em sua aula, que fica conversando e mexendo no celular, mas busca compreender os motivos que o levam a dormir nas aulas, chegar atrasado, não se comprometer com o processo.

[...] Essa era uma turma bem cheia, lembram dos primeiros dias? Falante entre si, mas que mal abriam a boca quando eu fazia alguma pergunta, tive que me acostumar com os silêncios, ou melhor, aprender a fazer as perguntas de um jeito certo, para assim obter maior participação de todxs. Confesso que, às vezes, fiquei bravo: “Como assim, eles falam tanto e quando eu pergunto, fica um verdadeiro silêncio na sala?” Bom, aprendi que tudo isso era mais medo de falar, de errar, de virar piada, do que falta de conhecimento, o que todos vocês têm de sobra, precisam só aprender a colocar para fora sem medo. Hoje, posso dizer que conheço bem vocês, de modo particular, e sei que terão seus tempos (distintos) para se desenvolverem mais. (Carta professor Danilo)

256

Reafirmar a existência destes alunos em sala de aula, a qual, muitas vezes, foi negada pela sociedade, compreender seus tempos, formas de expressão, assim como, os seus silêncios, qualifica a relação entre sujeitos, trazendo maiores possibilidades de acesso, envolvimento, engajamento e aprendizagens mútuas. Tal perspectiva pode, de fato, contribuir para a construção de uma educação que acolha e inclua as juventudes na escola, compreendendo que, em cada sala, existem muitas juventudes, assim como podem existir muitos professores.

TRIBOS FORA DO GUETO

Os agrupamentos dos jovens são vistos, em muitos casos, como ameaças à ordem social, pois não seguem determinados padrões estabelecidos. Para além da divisão por gostos musicais (roqueiros, funqueiros, emos, kpoppers, entre outros), os diferentes grupos auxiliam os jovens na construção da sua identidade e lhes concedem um lugar na sociedade, o qual

dividem com seus pares. Todavia, é comum observar-se movimentos que buscam criminalizar, extinguir ou destituir de valor os grupos juvenis.

Em diversos estudos a respeito das juventudes, vê-se presente a temática da socialização juvenil (ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY, 2015; DAYRELL, 2007), compreendida, então, como um processo essencial ao desenvolvimento da identidade dos jovens. Os grupos, segundo os autores, são encontrados nos mais diversos contextos, seja urbano ou rural, e trazem aos seus participantes, um senso de pertencimento, de apoio e ajuda mútua. Acolhem os jovens em suas angústias, possibilitando, assim, o ressignificar de muitas experiências.

Dayrell (2007) destaca que, o ponto de partida para a compreensão e intervenção é a problematização da condição social em que vivem os jovens nos tempos atuais, influenciada diretamente pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas formas de comunicação e pela revisão constante de diversos valores sociais. Torna-se necessário às escolas compreenderem as juventudes contemporâneas, em seus diferentes tempos, espaços, culturas, agrupamentos e necessidades.

Os grupos que se formam nas salas de aula, vão também mostrando possibilidades de compreender as diferentes juventudes. Muitos jovens chegam e ficam deslocados no começo, na maioria das vezes, não conhecem ninguém ali, naquela sala. Não sabem quem são os outros, quais suas realidades, o que seus colegas de sala gostam de fazer, podendo ser coisas iguais as deles ou completamente diferentes. O novo sempre assusta e traz medo, mas, mesmo tímidos, alguns vão se soltando. Nas primeiras aulas, as atividades são quase sempre para oportunizar a interação e contato entre os jovens³¹. Logo, o que era o absoluto silêncio nos primeiros dias, torna-se uma “bagunça” sem fim. Possivelmente, neste momento, pode-se perceber que a turma, enfim, nasceu.

[...] Eu tinha quase 1 ano de docência na aprendizagem [...] muitos já se conheciam do mesmo bairro, o que tornava tudo mais complexo, pois a intimidade entre vocês junto com 40 meninos, virava uma bomba atômica. E assim foi durante todo o início. Vários professores se revezavam, pois, ninguém aguentava o tranco que era essa turma. Até que um dia, tive que entrar para substituir o coordenador [...] Fui totalmente hostilizada por vocês todos, uns queriam chamar a atenção, outros queriam galantear a docente, outros queriam deixar bem claro que ali eu jamais teria espaço [...] Fiquei sabendo que todos estavam ameaçados de serem desligados, e foi aí que tivemos a nossa primeira conversa sincera. Prontamente me dirigi à coordenação e pedi para ficar com vocês. Todos ficaram espantados, mas garanti que nos daríamos bem, e assim seguimos. (Carta professora Beatriz)

³¹ Uma atividade comumente realizada nos primeiros dias de aula é o Curtigrama. Nesta, os jovens podem escrever elementos do seu cotidiano que curtem e fazem, curtem e não fazem, não curtem e fazem, e por fim, não curtem e não fazem.

O jeito mais solto de um, mais falante do outro. O sujeito mais desafiador em contraste com a timidez do outro. A atenção dada às aulas por alguns. Tudo isto demonstra a diversidade de individualidades existente neste grande grupo. O que também, na relação com o jeito de ser dos professores, vai concedendo identidade àquela turma. Neste sentido, os laços de afeto e sentimento positivos, também vão-se construindo com o passar dos dias, o professor passa a saber mais sobre seus alunos, estes sobre seus pares e sobre seu professor. Conseguem reconhecê-lo, nomeá-lo, saber suas características e jeitos de conduzir as turmas.

Logo, os gostos em comum tornam-se afinidades, seja por trabalharem na mesma empresa, por terem valores parecidos ou, apenas, porque se sentaram um do lado do outro desde o primeiro dia.

Os grupinhos nas salas são inevitáveis e logo tornam-se perceptíveis aos olhos dos docentes. O trabalho do professor, talvez não seja de separar esses grupos, mas de torná-los mais funcionais, em que todos participem e desenvolvam as atividades, assim como também possibilitar experiências e contato com outros colegas de sala que pertencem a outros grupos.

O professor “sabe” como é sua turma porque vai construindo a respeito dela uma imagem mental, um modo de ser que é particular e diferente de outras turmas. Podem existir personagens parecidos nesta trama, ou aqueles perfis um pouco mais constantes, mas a relação nunca é exatamente igual. “Tínhamos uma sala repleta de “panelinhas”, cada um com sua essência e seu jeito diferenciado e único, e quem esperava que teríamos uma coisa tão linda em comum e que faríamos isso?”. (Carta alunos Turma da Música)

Os jovens vão-se juntando em sala de aula, aglomeram-se de um modo a se reconhecerem nos outros, buscando aceitação, reconhecimento e apoio. Para um jovem trabalhado, o apoio e auxílio desprendidos pelo grupo são essenciais para a continuidade de seu processo de formação profissional. Como verdadeiras tribos fora do gueto, revivem sua experiência de coletividade com seus pares neste espaço. Isto, ainda, traz mais sentido para o estar ali.

A ideia de gueto, aqui abordada, traz como intenção discutir como os jovens saem dos bairros em que residem, das comunidades com as quais se identificam, para encontrarem um novo e diferente mundo. Este movimento exige coragem e desprendimento. Mesmo estando tão distante do território de origem, filosófica e fisicamente falando, este movimento possibilitará o encontrar outras pessoas com as quais vale a pena unir-se.

Eles também conhecem outros jovens que compartilham de uma juventude muito próxima a sua. Jovens que, vindo do outro lado de uma cidade tão grande como São Paulo

(basta pensar no contato de um jovem de Parelheiros³² e outro de Guaianazes⁷), vivem experiências com sentidos muito parecidos com o seu. Os “fluxos” e bailes de rua no bairro, a falta de água ou de lugares de lazer, as cenas de violência, o desejo por uma escola e futuro melhores, são condições que conectam os jovens entre si e os possibilitam perceber que são iguais, mesmo em suas diferenças.

Tais tribos de jovens, são facilmente percebidas e reconhecidas pelos docentes. Para além de demarcações, por vezes, estigmatizadoras dos agrupamentos juvenis, estes são grupos que decidem, ainda que não conscientemente, viver essa experiência do trabalho e da aprendizagem profissional juntos. Iniciam e terminam a trajetória juntos e sempre que um jovem sai, deixando o curso e o trabalho, é sentido pelos demais.

Nas cartas escritas pelos docentes, percebe-se a demarcação destes grupos nas diferentes turmas: grupos dos meninos, grupos das meninas empoderadas, grupos do *gamers*, entre outros. Acreditamos que a experiência das aulas e das atividades desenvolvidas, constitui-se como um momento, em que, diferentes e novos grupos se formam, afinidades surgem e vínculos são intensificados.

Ao falar da experiência com seus alunos, por vezes, os professores mencionam grupos específicos que os marcaram, os desafiaram, foram fáceis ou difíceis de lidar, no dia a dia. Às vezes, uma turma inteira é difícil de conduzir no cotidiano – como no relato da professora Beatriz. Ao que se possa compreender, a relação que o professor estabelece com sua turma, parece ser, então, mediada pela relação com estes grupos específicos que, no cotidiano das aulas, estão sempre juntos, aprendendo e desenvolvendo-se enquanto grupos e indivíduos.

A existência de uma liderança nestes grupos é quase sempre presente. Há sempre algum aluno que conduz os demais, tanto à realização das atividades propostas, quanto ao não fazer absolutamente nada. Esta liderança facilita também o acesso do professor a alguns membros desse grupo, principalmente, quando existem alunos mais fechados ou com dificuldade para falar. Por mais que haja uma relação de afeto e vínculo com o docente, os alunos podem sentir-se melhor conversando com seus pares, cabendo ao professor apenas respeitar essa relação.

Nas conversas cotidianas é comum ouvir dos professores: *“aquele grupinho ali da frente, ou do fundo, que se senta mais perto da porta”*, ou ainda, *“aquela aluna que anda com*

³² Bairro da região do extremo sul de São Paulo/SP, conhecido por ser um bairro de extrema vulnerabilidade social. ⁷ Bairro da região do extremo leste de São Paulo/SP, conhecido por ser um bairro de extrema vulnerabilidade social.

fulana, aqueles que estão sempre juntos na sala” (falas cotidianas dos professores). Muitas vezes, a confusão que o professor faz, trocando o nome de um aluno pelo outro, é motivo de piada, mas constitui a relação única do professor com aquela sala, nos termos dos afetos construídos no ambiente escolar. A carta do professor Danielo auxilia nesta reflexão: “Prometo que não vou mais pedir para o Gustavo sair do celular e nem para o Vinícius parar de rir nas aulas, e nem vou mais confundir o Igor com o Lucas, que são muito parecidos e demorei a distinguir”.

Mesmo sem perder de vista a individualidade de cada aluno, o reconhecimento e valorização dos grupos de alunos é parte importante do processo de uma ação no âmbito da pedagogia das juventudes. Os alunos querem sentir-se pertencentes a esta turma e aos seus grupos de afinidades, porém, querem também demonstrar que têm vozes individuais, que pensam por si próprios.

O professor não faz parte dos grupos dos alunos. Este é um espaço deles, construído em conjunto com seus pares, seja brigando, se divertindo na sala, transgredindo as regras da escola ou elaborando seus projetos. O professor, no entanto, é uma figura importante neste processo de constituição da identidade grupal. O professor oferece insumos, meios, estratégias, medeia as relações, acolhe as dúvidas e queixas, trabalha para que o respeito seja constante em todas as relações estabelecidas nos grupos, entre os grupos, com as outras turmas de jovens e com a escola como um todo.

A sensibilidade do professor interpela a pensar em sua necessária formação estética para o exercício da docência. Enquanto a ética leva ao respeito pelos saberes e dignidade dos alunos, a estética remete à busca de todas as experiências humanas, sua valorização e, conseguinte, reconhecimento de sua beleza. Como aponta Oliveira (2002), a dimensão estética da prática cotidiana do professor, “pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (OLIVEIRA, 2002, p. 7). Educar deve ser visto, sempre, como uma possibilidade de tornar o mundo um lugar melhor, mais belo. Um lugar que valha aos jovens com suas juventudes, viver.

No exercício da docência vê-se expressados os valores, ideologias, concepções de mundo e ser humano, assim como os princípios norteadores da prática. Neste processo de constituição dos grupos, a sensibilidade docente faz-se necessária, uma vez que o professor precisa colocar-se no lugar de seus alunos, em um processo de empatia, para compreender como veem e sentem o mundo. A empatia compõe uma das facetas da inteligência emocional

necessárias à docência, na qual compreende cognitivamente seus alunos e pode-se aproximar, cada vez mais, de suas experiências de vida, de modo a fazer uso do saber atuar cotidianamente, condizente com esta compreensão e reflexão. (DAY, 2011)

O professor precisa estar aberto a ouvir e acolher as necessidades de cada grupo, assim como refletir sobre os processos de exclusão e a maneira pela qual a educação pode ser um dispositivo de transformação destas realidades. Os “saberes experienciais”, como postulados por Tardif (2010), ou seja, aqueles advindos da prática cotidiana, os quais não são passíveis de serem ensinados, quando interconectados com os saberes disciplinares e curriculares, são os que possibilitam a construção desta sensibilidade docente e dos processos de empatia para/com as juventudes.

[...] Nós do grupo meninas lindas e empoderadas gostaríamos de agradecer pela paciência e o cuidado que você teve com cada uma de nós, por sempre pegar no pé e por ser mais que uma professora (só não vale chorar), mas por ter nos unido e se tornar uma amiga também. (Carta alunos Turma dos Games)

Nas cartas escritas pelos alunos, percebe-se que, apesar da solicitação ter sido para a escrita de uma carta coletiva, que representasse toda a turma citada, alguns alunos quiserem deixar registrados seus pensamentos e respostas aos professores. Alguns desejaram agradecer individualmente e contar como aquele professor ou aquela professora, foi importante, não só no desenvolvimento da turma, mas no seu em específico. Como foi uma figura representativa e não apenas uma figura de autoridade, um exemplo como pessoa e profissional, alguém que se mostrou atento, aberto, o qual mediou seu processo de ensino e aprendizagem, de maneira a fazer com que construísse uma visão mais crítica do mundo e da sociedade.

Deste modo, na medida em que se desenvolve uma relação mais próxima e íntima com os alunos e com os diferentes grupos, vai-se também construindo a confiança necessária ao processo educacional, a qual fará com que os alunos confiem que o professor está conduzindo a turma ao seu pleno desenvolvimento, e entre nessa grande viagem, a qual é uma verdadeira odisseia de aprendizado.

[...] eu, Ana Bella, tenho muito o que agradecer por esses quase dois anos, suas aulas me ensinaram e nos seus conselhos dava pra ver o carinho, mesmo nas broncas. Eu irei carregá-la no meu coração, independente de não ter mais contato, obrigada por fazer uma comunhão tão bela, graças as suas atividades externas, eu conheci muita coisa e desculpa pelos milhares de selfies nas aulas. (Carta alunos Turma dos Games)

Este depoimento nos remete à ética do cuidado com o novo que, nos termos de Hanna Arendt, seria a essência da educação. O fato de que seres nascem para o mundo e carecem do

cuidado de quem já está aqui é constituinte do processo educacional. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. (ARENDT, 2009, p. 247)

POR UMA PEDAGOGIA DAS JUVENTUDES

As reflexões até então realizadas, conduzem ao caminho de pensar uma prática educativa voltada às juventudes. Prática embasada no respeito aos jovens, aos seus saberes e vivências, que leva em consideração suas distintas experiências e características. Uma prática educacional que individualiza o jovem como sujeito único, mas que o reconhece como parte de um grupo, de um contexto social, de um tempo geracional específico.

A formação de professores e, por conseguinte, sua atuação junto às juventudes, parece um desafio ainda maior quando se concebe a realidade das escolas brasileiras. A partir deste pensamento, pode-se começar a esboçar que uma prática docente realizada com as juventudes trabalhadoras, deva ser constantemente interativa e reflexiva, pensada sobre as juventudes, com as juventudes e para as juventudes. Compreender as múltiplas identidades das juventudes, assim como, diversos papéis sociais que os jovens podem desempenhar, possibilita caminhar na direção desta interação e reflexão.

Como aponta Dayrell (2007, p. 1118), é “na frequência cotidiana à escola, que o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços”. Os jovens têm neste espaço a possibilidade de interação com outros jovens, com adultos mais experientes, com elementos culturais diversos, sendo capaz de criar novos significados para suas experiências e práticas. Daí a importância da constituição dos grupos, dos reconhecimentos e do sentir-se parte de uma tribo, que valoriza e se identifica.

Segundo aponta Abramovay (2015, p. 31), “Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em aluno”. Tratado assim, genericamente, perde-se de vista sua diversidade, em prol da imposição normativa de um sistema de ensino. Para a autora, a escola, mesmo sendo um espaço de diversidade, desconsidera a cultura juvenil, não se apropriando de seus símbolos, significados e expressões, em suas ações pedagógicas. “A cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade”. (ABRAMOVAY, 2015, p. 40)

Dayrell (2007) destaca que a proposição de uma escola que atenda as demandas das juventudes, exige um novo posicionamento, mais aberto, dinâmico e flexível, como são as juventudes, e, ainda, uma revisão de suas práticas, normas e regras. Do professor, demanda-se uma constante postura de escuta, que sejam interlocutores do processo de aprendizado dos alunos, que poderá ser repleto de dúvidas e crises.

O contato e a relação diária com as juventudes na escola, sugere caminhos para a prática educativa e para a construção de currículos, que atendem de modo real as demandas destes sujeitos sociais. As pistas deixadas pelos diferentes jovens, expressas de inúmeros modos, quando compreendidas e valorizadas, podem levar os professores a repensarem suas estratégias de ensino, que têm como foco um aprendizado cada vez mais significativo.

Há que se ter uma preocupação em construir um olhar sobre os processos educativos juvenis e seus tempos, nos espaços de educação formais e não-formais. Seja na educação básica, em especial no ensino médio, nas escolas de educação profissional - como é o caso desta pesquisa -, ou ainda em diversas instituições pelo Brasil afora, que desenvolvem trabalhos educativos de atenção às juventudes, este olhar deve estar presente de modo sensível, empático e inclusivo. Pode-se falar, então, conforme destaca Dayrell et al (2016), de uma Pedagogia das Juventudes.

De acordo com Dayrell et al (2016, p. 250), “ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Paulo Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens”. Desta forma, pode-se compreender, com estes autores, que a prática educativa, não é algo universal e apresenta “especificidades diante dos sujeitos que dão o sentido à ação educativa, sejam crianças, jovens ou adultos” (p. 250). Tal ação carrega em si uma intencionalidade, expressando princípios políticos e pedagógicos específicos. Uma pedagogia das juventudes não se propõe a estabelecer caminhos prontos para o trabalho com as juventudes, mas convida estas mesmas juventudes e educadores a repensarem suas próprias práticas de educação.

A sensibilidade, a solidariedade e o respeito para/com os alunos, cotidianamente, impelem novas formas e contornos ao fazer docente, ampliando, assim, o seu desenvolvimento profissional. O professor, ao se desenvolver, passa a ser capaz de considerar todos os jovens em suas especificidades, não tomando uma imagem única e singular como referência da ação educacional. Em sua prática profissional, na escola, deve conectar-se com o mundo do trabalho, mas, também, compreender que este segue lógicas maniqueístas, comandadas por interesses financeiros e políticos.

Para Tardif (2010), o professor precisa compreender os objetivos da educação como formação humana, mas sem se resumir a ele, o que qualifica ainda mais o seu trabalho. O bom professor é aquele que desenvolve uma relação eficiente com seus alunos, com interações e aprendizados, em voltas de um currículo, o qual tenta envolver e abarcar por múltiplas visões. Da mesma forma que, compreende a função social de seu trabalho, levando os alunos à crítica e ao exercício da cidadania, zela pelos conhecimentos que ali são compartilhados, justamente como uma forma de capacitar os alunos a atuarem no mundo.

Pensar em uma pedagogia das juventudes, nos faz refletir que a ação docente cotidiana não lida com sujeitos abstratos, mas com sujeitos concretos, construídos historicamente, em um tempo e espaço específicos. Lida, nesta pesquisa, com as juventudes trabalhadoras da cidade de São Paulo/SP, advindas das mais diversas regiões e realidades desta grande metrópole, no contexto de um curso de formação profissional, que prepara os jovens para seu ingresso e continuidade no mercado de trabalho, mas como profissionais críticos e reflexivos sobre o seu fazer e como este impacta o mundo em que vivem.

Tais reflexões, a respeito da constituição de uma pedagogia das juventudes, possibilitam pensar nos processos de formação docente, necessários a tal objetivo. Formar professores capacitados para atender às diversas demandas sociais, parece ser um desafio constante e complexo ao campo da educação.

A qualidade da educação parece estar intimamente relacionada à qualidade dos profissionais que nela trabalham e as formas como desempenham suas funções, cotidianamente.

As reflexões de Nóvoa (1997, p. 9) parecem elucidar bem tal ponto. Para este autor, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A formação deve proporcionar conhecimentos para promover profissionais comprometidos com a profissão. Somente um ser humano é capaz de formar e humanizar outro ser humano. Somente um professor qualificado, bem formado e reflexivo é capaz de fazer uso de toda estrutura educacional a fim de ensinar seus alunos.

Desta forma, as estratégias de atuação no campo da educação profissional precisam possibilitar a construção de currículos mais flexíveis, criativos, inovadores e voltados ao desenvolvimento dos alunos, em especial atenção às juventudes, a fim de que possam atuar como trabalhadores críticos e cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo descrever de que maneira os saberes e vivências, trazidos pelas diferentes juventudes, cotidianamente, ao curso de formação profissional, alteram a prática docente, possibilitando novos aprendizados para professores e alunos.

Nesta construção de narrativas, o instrumento a carta, pareceu ser o mais adequado para o registro das autobiografias narradas. A troca de cartas entre pesquisador, professores do curso de aprendizagem profissional e seus alunos, constituiu um processo dialético envolto em trocas, reflexões e ressignificações da experiência educacional, até então vivida, tomada como única e singular. Cada um, sob seu ponto de vista, pode contribuir com as discussões, aqui, realizadas.

As pistas deixadas pelos professores e alunos em suas cartas, abriram janelas de reflexão a respeito da prática cotidiana realizada. Entende-se que todos estes temas compõem o processo de construção de uma pedagogia das juventudes.

Neste cenário, destaca-se a necessidade de encorajar os professores a refletirem e investigarem o seu pensamento e a sua prática, assim como a interação entre a sua experiência e a dos outros. Em sua reflexão contínua, o professor deve considerar as posturas que adota, diariamente, em sua performance docente, analisando como reage aos alunos, quais preconceitos ainda carrega em si e como se afeta perante os diferentes alunos. Concorde-se com Day (2001), que destaca a necessidade de os próprios professores empenharem-se num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira.

Reconhecer o trabalho do professor como algo que requer conhecimentos e técnicas específicas, advindas de estudo e formação constantes, possibilita o situar-se como profissional da educação, que compreende, atua e interfere neste campo de saber. A necessária flexibilidade do professor impele a pensar que ele nunca conhecerá todos os alunos, todas as suas realidades e necessidades, nunca será um *expert* capaz de ensinar a todos, em qualquer contexto. Mas, ele pode ter isto em perspectiva quando se mostra aberto, sensível, solidário, reflexivo e empático, junto às juventudes com as quais trabalha.

As cartas escritas pelos professores, direcionadas a seus alunos e turmas, demonstraram que eles dominam suas áreas, que se empenham no tornar-se profissionais melhores. Neste processo de desenvolvimento profissional, eles também demonstram suas dúvidas e dilemas, sua falta de certeza, a imprevisibilidade que é ensinar e orientar jovens rumo ao desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, acima de tudo, os professores

demonstram seu interesse em estar, ali, com seus alunos, em aprender mais, em ouvi-los e compreendê-los, mesmo com dificuldades e resistências. Esta postura sinaliza para sua responsabilidade quanto ao processo pedagógico.

Pensar em uma pedagogia das juventudes representa estar aberto ao novo, às inúmeras formas de ser e expressar-se, em sala de aula, ao reconhecer que diferentes pessoas apresentam diferentes níveis de engajamento, compreensão e resultados. Cabe ao professor considerar tudo isso na escolha dos conteúdos a serem abordados, das estratégias de ensino, dos modos de avaliação e da sua própria condução da sala de aula.

Desta forma, a prática cotidiana dos docentes transformou-se em um espaço de revisão de suas práticas e de seu desenvolvimento profissional. Entende-se que estes agentes de mudança puderam renovar e ampliar, de modo individual e coletivo, “o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirirem e desenvolverem, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planejamento e prática profissionais”. (DAY, 2001, p. 20)

Concorda-se com Dayrell (2016) de que não existem “receitas” prontas para o trabalho com jovens. Para este autor, somente a partir do diálogo entre jovens e educadores, pode-se pensar nesta ação educativa. Professores devem ser convidados (como buscou-se fazer nesta pesquisa) “a refletirem sobre sua própria prática, estimulando a ação-reflexão-ação”. (DAYRELL, 2016, p. 250)

A ação educativa junto aos jovens deve seguir pressupostos e objetivos específicos, com vistas à formação humana, ao reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais, com múltiplas identidades que apresentam demandas específicas das suas condições de vida. São diversos os desafios postos neste processo: a formação educacional das juventudes, como prática da autonomia, bem como, o reconhecimento das culturas juvenis no espaço escolar, no sentido dos projetos de vida. Considera-se que esta pesquisa não encerra a discussão, mas sinaliza a necessidade dos jovens, de todo Brasil, passarem a ter experiências educacionais satisfatórias, conectadas com suas realidades e, que os reconheçam como detentores de saberes e culturas próprios.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, Valéria Amorim; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristiane Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2020.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em 05 de abril de 2020.

BRASIL. Portaria nº 723, de 23 de abril de 2012. **Criar o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional – CNAP**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>. Acesso em 05 de abril de 2020.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23 n. 1-2, São Paulo, janeiro/dezembro. 1997

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28 n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 25 ed. 2002.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149158, julho/dezembro, 2015.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In: Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. ARANTES, Valéria Amorim (organizadora). São Paulo: Summus, 2003. 237 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TELLES, João Antônio. A trajetória Narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Revista Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 7992. 1999.

Recebido em:

Aceito em:

INSTRUÇÕES E NORMAS

269

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3).
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

**INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor (es) brasileiros e estrangeiros, sobre Educação.
2. Esta revista publica dossiês, artigos, resenhas, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser **submetido diretamente no site da revista** no template disponível, em versão Word for Windows e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 30 páginas, incluindo as referências, resumo, abstract e resumen. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor (es) deve ser enviada em arquivo documento suplementar, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail, ORCID e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.
11. Referências citadas no texto devem ser listadas em

item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

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

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino, L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.866

g) Artigo de periódico (eletrônico)

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005.
Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis:

EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANTE!

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor (es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor (es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade.
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
revistales.ppged@ufpi.edu.br
Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS A3)
REVISTA QUADRIMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

**INSTRUÇÕES FOR SUBMISSION OF PAPERS
RULLES FOR COLLABORATION**

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN -1518-0743 (Impressa); 2526-8449 (Eletrônica) – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes dossiers, papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.
7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper. **The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br**, available template in Word for Windows version, Times and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, abstract and summary. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
8. The identification of the author (s) in a separate supplementary document, including the title of the work, the complete author (s) name (s), title, institutional, residential and professional addresses, e-mail, ORCID and, where appropriate, support and collaborations. Acceptance of more than three authors, with justification only.
9. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
10. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023.

Examples:

a) **Book (one author):**

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.870

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) **Book (up to three authors):**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research**. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

c) **Books (more than three authors):**

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) **Book chapter:**

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) **Journal paper:**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) **Newspaper article:**

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

g) **Journal paper (electronic):**

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

h) **Decree and Laws:**

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of**

i) **Dissertations and theses:**

BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) **Work published in scientific events:**

ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

IMPORTANT

11. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author(s), this is a basic criteria for publication.

12. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).

13. The signed texts are the sole responsibility of their authors.

14. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).

15. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal. **Brazil.**

Brasília, DF: Senate, 1988.871

**LENGUAJES, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (CUALES A3).
REVISTA CUADRIMESTRAL DEL PROGRAMA DE
POST-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DE LA UFPI**

**INSTRUCCIONES PARA EL ENVÍO DE TRABAJOS
NORMAS PARA LAS COLABORACIONES**

1. Lenguajes, Educación y Sociedad – ISSN – 1518-0743 (Impresa); 2526-8449 (Electrónica) – es la Revista de divulgación científica del Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Piauí. Publica, preferentemente, resultados de investigaciones originales o revisiones bibliográficas desarrolladas por autor (es) brasileños y extraterrestres sobre Educación.
 2. Esta revista publica dossieres, artículos, reseñas, revisiones y entrevistas no publicadas cuyos autores son profesores e investigadores con posgrado en educación, de acuerdo con los estándares editoriales de la revista.
 3. La sumisión de artículo se limita a un artículo en la condición de autor o coautor en el intervalo de tiempo de 02 (dos) años.
 4. Lenguajes, Educación y Sociedad aceptados para su publicación los textos escritos en portugués, Inglés, italiano, francês o español.
 5. Los artículos recibidos son apreciados por especialistas en el área (pareceres ad hoc) y / o por el Consejo Editorial, manteniéndose en secreto la autoría de los textos.
 6. La presentación de artículos debe seguir lo dispuesto en la NBR 6022 y en la NBR 6028 de la ABNT, versión actual, con la siguiente estructura: título, autoría (nombre del autor, vinculación institucional, cualificación, e-mail, etc.); resumen, palabras clave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; (introducción, desarrollo y conclusión) y elementos post-textuales: referencias, apéndices y anexos. Las referencias y citas deben seguir las normas específicas de la ABNT, en vigor.
 7. El resumen (250 palabras aproximadamente) debe sintetizar el tema, el objetivo (s), el problema, referencias teóricas, la metodología, los resultados y las conclusiones del artículo.
 8. Los artículos deben ser **encaminados al editor, para el correo electrónico - revistales.ppged@ufpi.edu.br**, en la plantilla disponible. en versión Word para Windows y en versión PDF. El texto debe contener entre 20 y 30 páginas, incluyendo las referencias, resumen, abstract y resumen. La estructura del artículo, el resumen, las citas directas e indirectas, las referencias, imágenes, cuadros y tablas deben obedecer a las normas de la ABNT, en vigor. Para reseña el número de laudas queda entre cinco y ocho, incluyendo referencias y notas y hasta diez laudas para entrevistas. Las copias del artículo deben ser enviadas sin identificación.
 9. La identificación del autor (es) debe ser enviada en archivo documento suplementario, constando el título del trabajo, el (los) nombre (s) completo (s) del (s) autor (es), titulación, vinculación institucional, direcciones domiciliarias y profesionales, e-mail, ORCID y, cuando sea el caso, apoyo y colaboraciones. Aceptación de más de tres autores, sólo con justificación.
 10. Para citas, organizaciones y referencias, los colaboradores deben observar las normas en vigor de la ABNT. En el caso de referencias directas se recomienda la utilización del sistema autor, fecha y página y en las indirectas el sistema autor-data.
- Las citas de hasta tres líneas deben ser incorporadas al párrafo y entre comillas. Las citas superiores a tres líneas deben ser presentadas en párrafo específico, retrocediendo 4 cm del margen izquierdo, con letra tamaño 11 y espaciado simple entre líneas.

11. Las referencias citadas en el texto deben ser listadas en ítem específico y al final del trabajo, en orden alfabético, según las normas de la ABNT / NBR 6023, en vigor.

Ejemplos:

a) Libro (un solo autor):

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. 17. ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enseñanza de ciencias naturales en la escuela normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Libro (hasta tres autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ; GEWANDSZNAJDER, F. El método científico en las ciencias naturales y sociales: investigación cuantitativa y cualitativa. 2. ed. San Pablo: Pionera, 2002.

c) Libros (más de tres autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de libro:

CHARLOT, B. Formación de profesores: la investigación y la política educativa. En: PIMIENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Org.). Profesor reflexivo en Brasil: génesis y crítica de un concepto. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artículo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. A. investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. Y en el caso de las mujeres. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artículo periodístico:

GOIS, A; Constantino L. En Río, las instituciones cortaron a los maestros. Folha de S. Paulo, São Paulo, 22 de enero. 2006. Vida cotidiana, sección 3, p. C 3.866

g) Artículo de periódico (electrónico):

IBIAPINA, I. M. L de M. ; FERREIRA, M. S. La investigación colaborativa en la perspectiva socio histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto y Leyes:

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federal de Brasil. Brasília.DF: Senado, 1988.

i) Disertaciones y tesis:

BRITO, A. E. Saberes de la práctica docente alfabetizadora: los sentidos revelados y resignificados en los saberes. 2003. 184 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Centro de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabajo publicado en acontecimientos científicos:

Y, por lo tanto, Entre propuestas una propuesta para la enseñanza de didáctica. En: ENCUESTRO NACIONAL DE DIDÁTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA, VIII, 1996, Florianópolis. Y en el caso de las mujeres. 49.

IMPORTANTE!

12. La corrección gramatical es responsabilidad exclusiva del (los) autor (es), constituyéndose criterio básico para la aceptación del artículo.
13. El contenido de cada texto es de entera responsabilidad de su(s) autor (es).
14. Los textos firmados son de entera responsabilidad de sus autores.
15. El Consejo Editorial se reserva el derecho de rechazar el artículo al que se hayan solicitado resalvas, en caso de que dichas salvedades no atiendan a las solicitudes hechas por los árbitros.
16. La aceptación de texto para publicación implica la transferência de derechos de autor a la Revista.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____ Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
CEP: 64049-550



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

FICHA DE ASSINATURA

Nome: _____
Instituição: _____
Endereço: _____
Complemento: _____
Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____
Telefone: _____ Fax: _____
E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior ()

Outros: _____

280

Assinatura R\$ 60,00 – Brasil
Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil
Forma de Pagamento – manter contato por
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>

