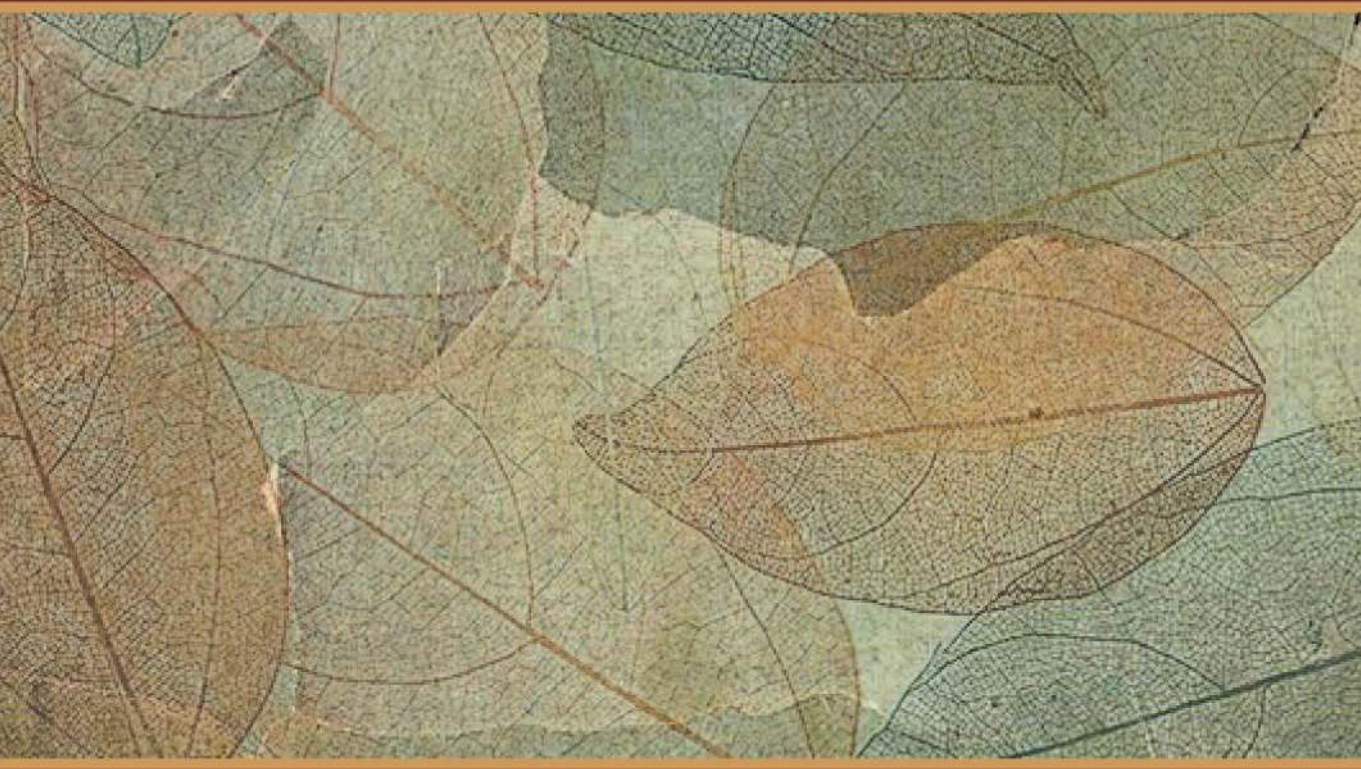


EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE NA PÓS GRADUAÇÃO

Desafios, conquistas e perspectivas

ORGANIZADORAS

Iracema Campos Cusati | Raimunda Áurea Dias de Sousa



CAPES

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA

PPGFPPI UPE

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

EDITORA
IBERO-AMERICANA
DE EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE NA PÓS GRADUAÇÃO

Desafios, conquistas e perspectivas

Organizadoras

Iracema Campos Cusati
Raimunda Áurea Dias de Sousa

Apoio

CAPES

UPE
UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO
CAMPUS PETROLINA

PPGFPPI
UPE

Bauru
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Experiências formativas em educação, saúde e ambiente na Pós-graduação [livro eletrônico] : desafios, conquistas e perspectivas / organizadoras Iracema Campos Cusati, Raimunda Áurea Dias de Sousa. -- Bauru, SP : Editora Ibero-Americana de Educação, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-16-6

1. Educação em saúde 2. Educação - Formação 3. Ensino superior (Pós-graduação) 4. Interdisciplinaridade na educação 5. Prática de ensino 6. Prática pedagógica 7. Professores - Formação I. Cusati, Iracema Campos. II. Sousa, Raimunda Áurea Dias de.

22-128106 CDD-378.013

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pós-graduação : Professores : Formação profissional : Ensino superior 378.013

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

ISBN: 978-65-86839-16-6

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-16-6

EDITORA
IBERO-AMERICANA
DE EDUCAÇÃO

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente

Profa. Dra. Laís Donida
Profa. Dra. Sandra Pottmeir
Profa. Me. Mariana Bulegon da Silva
Profa. Me. Thaís Vargas Bizelli
Revisoras de língua portuguesa e científica

Marcus Vinicius Tomasi Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente de diagramação

Matheus Guilherme Prudente Coelho
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer

ISBN: 978-65-86839-16-6

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Membros do Conselho Editorial

Editor

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação,
Instituto PECEGE/USP-Esalq

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Thaís Vargas Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras (Unesp)

Editores Assistentes

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Assistentes Editoriais

Pâmela Garcia dos Santos
Marcus Vinícius Tomas Cruz

Assessoria Jurídica

Elvis de Souza Baldoino

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrancio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dr. José Luís Bizelli
FCLAr (Unesp)

Me Kaique Cesar de Paula Silva
USP - Uninove

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Me. Lais Donida
UFSC

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Luci Regina Muzzeti
FCLAr – Unesp

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra.. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule (UCM)

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Editorial

A natureza em sua infinita e misteriosa forma, é capaz de converter folhas secas e dejetos em adubo ou combustível. Essa transformação da matéria orgânica em adubo, pode impulsionar o desenvolvimento e alimentar vidas presentes em um determinado bioma, bem como contribuir para o surgimento de novas formas de vida.

Hoje, a educação brasileira passa por este mesmo processo de renascimento e resistência, por isso esta obra, produzida com muito respeito e carinho, busca honrar com toda a pesquisa, o conteúdo estudado e elaborado pelos autores e autoras. Isso posto, apoiamos um objetivo simples e fundamental: Disseminar a importância e os impactos do conhecimento para a criação de um mundo mais equânime. Para este fim, a presente obra transita entre assuntos ligados a saúde, educação, ambiente, inclusões socioeducativas entre outras. A multidisciplinaridade é o fator de transformação, que cria e explora terrenos capazes de nos revelar novas direções a serem seguidas.

Experiências formativas em educação, faz jus ao nome que leva. Sendo um instrumento fundamental para aqueles que buscam (re)pensar o ensino no Brasil e o comprometimento com as constantes mudanças sociais e educativas, que nos atravessam constantemente.

Assim como a natureza, que gera vida através da morte, a educação produz saber onde há ignorância. Em vista disso, a necessidade de divulgação e fomento de pesquisas nesse âmbito, se mostra de forma cristalina, já que é de extrema relevância que mais indivíduos entrem em contato com grupos, materiais e ferramentas que os ajude a alcançar a omnilateralidade e, consequentemente, os tornando seres emancipados em todas as suas áreas.

Portanto, desejamos que este livro possa derrubar barreiras e fronteiras, acarretando a construção e alicerçamento de novas pontes e caminhos inexplorados...

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editor

Alexander Vinícius Leite da Silva
Editor Assistente

Matheus Guilherme Prudente Coelho
Designer

Esta obra é dedicada a Comissão Organizadora, Estudantes, Professoras e Professores da Educação Básica e Superior que participaram ativamente e possibilitaram que o Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – CIESA, em sua 2ª edição, fosse um espaço formativo de construção de aprendizagem.



SUMÁRIO

013 **Apresentação**

015 **Prefácio**

017 **Introdução**

Cenários de aprendizagem e avaliação

021 **Pedagogia no Ensino Superio**r: Contextos em mudança
Luís Tinoca
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

037 **Avaliação da aprendizagem**: Provocações e reflexões
Clériston José da Silva Andrade
Ivani Maria de Souza Gonçalves
Paulo César Marques de Andrade Santos

Educação Escolar na atualidade

051 **A Educação Escolar Quilombola e o Estado**: entre a materialização e a negação
Monyque Santana dos Santos de Farias
Raimunda Áurea Dias de Sousa

069 **Estudos, ecos e controvérsias teórico-epistemológicas** sobre a definição do objeto da violência escolar
Fernando da Silva Cardoso

081 **Desafios e perspectivas sobre a História das Mulheres no Medievo na formação de professores na contemporaneidade:** História, cidadania e questões sociais
Luciano José Vianna

Educação e Saúde

097 **Percepção de Saúde e os desafios na Educação** de Jovens e Adultos
Nadja Maria dos Santos
Silvana Coelho de Araújo Anunciação
Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes

109 **Práticas de Educação em Saúde** vivenciadas por profissionais de saúde
Marianna Bernardes Antero
Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias

117 **Merenda escolar**: aceitação e preparações alternativas em uma escola da zona rural de Petrolina-PE
Catarina Lúcia de Oliveira Costa
Marianne Louise Marinho Mendes

Para abrir janelas...

131 **A acolhida do gênero textual "tirinhas"** para uma prática inclusiva
Adriana Araújo do Bomfim
Priscila Raiane da Silva Barbosa
Mirtes Ribeiro de Lira

145 **O Verbo se fez Carne ou... do Poder das Palavras:** Teatro e Literatura com Odilon Esteves
Iracema Campos Cusati

165 **Pósfácio**

169 **Sobre os autores**

Apresentação

Ao longo dos anos, o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) formou mais 134 (cento e trinta e quatro) mestres e as repercussões na educação vêm ocorrendo tanto por meio da continuidade dos estudos em nível de doutorado nas conceituadas universidades do país, quanto nos espaços em que os egressos atuam em diversos municípios espalhados pelos estados brasileiros, a saber: São Paulo, Pernambuco, Bahia, Ceará, Piauí e Paraíba.

A qualidade do Programa tem atraído muitos candidatos e candidatas aos processos seletivos para ingresso como estudante regular, não muito diferente tem ocorrido nas disciplinas eletivas oferecidas a cada semestre e nos eventos acadêmicos como, por exemplo, o Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – CIESA que, em sua 2ª edição, mesmo ocorrendo de forma remota, contou com pessoas de todo Brasil e mais de 70 (setenta) artigos publicados.

Realizar o II CIESA, com o tema "Formação universitária e profissionalização docente: futuros possíveis", cujo objetivo foi refletir sobre o processo formativo que ocorre no espaço universitário como fundante para profissionalização docente, evidencia politicamente o compromisso do PPGFPPI; especialmente, considerando o momento em que se presenciam cortes substanciais na Educação, sobretudo para o ensino público nesse país, e que impedem futuros possíveis para o desenvolvimento de pesquisa.

Nesse sentido, agradecemos aos docentes, estudantes, egressos, Direção do campus da UPE/Petrolina e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPEGI) por acreditarem na Educação como um direito, verdadeiramente, possível de se concretizar.

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas. Ou seja, problematizar a partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir conscientemente. (GATTI *et al*, 2019, p. 16)[1]

1 - GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação. UNESCO, 2019.

Prefácio

Experiências formativas ocorrem ao longo de toda vida. Normalmente, são constituídas a partir dos conhecimentos recebidos nas instituições educacionais, mas também envolvem sentimentos, ideias, emoções e valores, que nos fazem refletir sobre nossa própria escrita e também pode contribuir para nossa prática profissional. Podemos indicar que uma experiência formativa exitosa deveria ter, como ponto de partida, atividades escolares e educacionais comprometidas com a construção de conhecimentos, habilidades e competências diversas que considerem, em seu potencial, o desenvolvimento humano e a compreensão de múltiplas realidades.

Neste livro, que se apresenta como uma coletânea de artigos provenientes do espaço formativo da segunda edição do Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – CIESA, particularmente, são reveladas as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) na criação de espaços de formação para além da sala de aula. Com uma abordagem simples e direta, ele expõe perspectivas, "saídas", para uma ação conjunta de desestabilização dos nossos sistemas de significação e representação sobre educação, saúde e ambiente, inclusive, reconhecendo outras formas de articulações dessas áreas presentes no interior do Nordeste, especificamente, no Semiárido pernambucano.

Uma obra que se institui, portanto, como uma boa leitura para estudantes, educadores, educadoras, ativistas sociais e ambientais, pesquisadores, militantes e todos aqueles e aquelas interessados em compreender um pouco mais sobre essas temáticas. "Experiências formativas em Educação, Saúde e Ambiente na Pós-graduação: desafios, conquistas e perspectivas" funciona como um respiro, acenando para inúmeras possibilidades interdisciplinares de cenários de aprendizagem e avaliação, educação escolar na atualidade; práticas de educação em saúde; letramento social etc. Sua pluralidade de temáticas contempla conhecimentos essenciais para pensar um processo educativo que gere reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual está inserido corroborando para a construção de políticas educacionais, especialmente na pós-graduação, na qualificação docente e na educação permanente.

No contexto atual, após a pandemia mundial, ocasionada pelo novo coronavírus, em que as escolas e as universidades deixaram de funcionar, foi necessário estabelecer novas maneiras de se relacionar e esta obra evidencia isso, mas também indica caminhos para técnicas, métodos e práxis educacionais que foram colocados em dúvidas, uma vez que a maioria das instituições tiveram que se (re)

inventar. A diversidade de temáticas e reflexões organizadas por seus autores e autoras indicam uma multiplicidade de entrecruzamentos entre os campos da educação, saúde e ambiente, ressaltando a importância da interação da Universidade com os múltiplos espaços sociais, não apenas na extensão universitária, como também no ensino e na pesquisa.

Uma obra muito bem-vinda porque, para além de contribuir para a ponderação acerca da qualidade da avaliação realizada em diversos contextos, conjectura o papel da escola enquanto mediadora do conhecimento elaborado para promover novas sínteses de entendimentos do mundo e da realidade, bem como compreende a percepção de saúde e os desafios que influenciam esse processo. Também reforça a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas e experiências formativas que considerem produções multimodais e sua contribuição para as demandas de inclusão socioeducativas, orientando práticas em relação a temáticas caras a educação, como a violência, a negação da negritude e sua herança ancestral, a falta de representação das mulheres nos conteúdos didáticos e o valor das artes na educação formal e não formal. Uma publicação indispensável que agrega novos instrumentos essenciais para pensarmos o ensino de pós-graduação no Brasil e seu comprometimento com o contexto escolar e suas constantes mudanças.

Carla Conceição da Silva Paiva
UNEB (Juazeiro)



Introdução

O livro EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: desafios, conquistas e perspectivas, é a segunda obra coletiva do PPGFPPI que tem como objetivo apresentar para sociedade as experiências de ensino, pesquisa e extensão provenientes do espaço formativo CIESA. Neste segundo volume estão reunidos textos que apresentam reflexões oriundas da 2ª. edição do Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – II CIESA, realizado em novembro de 2021 com o tema: "Formação universitária e profissionalização docente: futuros possíveis".

Os textos revelam também as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) na criação de espaços de formação para além da sala de aula.

Desse modo, para melhor compreensão do tema, o livro se encontra dividido em quatro partes: I Cenários de aprendizagem e avaliação; II Educação Escolar na atualidade; III Educação e Saúde; IV Para abrir janelas...

A primeira parte tem como foco as mudanças contínuas que ocorrem na educação e a avaliação da aprendizagem.

No primeiro capítulo, intitulado "Pedagogia no Ensino Superior: contextos em mudança" se discute o avanço do e-learning e o surgimento de novos ambientes de aprendizagem apoiados em ferramentas digitais, apontando que é uma realidade crescente na educação no geral e no Ensino Superior (ES) em particular. O autor, também realizador da conferência inaugural no II CIESA, analisa que, independentemente da ação dos docentes, os estudantes recorrem às novas tecnologias para promover e apoiar suas aprendizagens.

No segundo capítulo "Avaliação da aprendizagem: provocações e reflexões" aborda-se que a avaliação da aprendizagem é assunto muito frequente nas escolas, evidenciado pelo momento recente em que a educação passou por dificuldades no contexto da pandemia da COVID-19 e que, consequentemente, aprofundou as desigualdades educacionais. Ilustra também que as avaliações podem ser, se mal utilizadas, instrumentos de ampliação dos processos de exclusão dos alunos, favorecendo grupos econômica e socialmente já privilegiados.

A segunda parte aborda e entrelaça conteúdos como: Educação Escolar quilombola; violência escolar; História das Mulheres no Medievo e na formação de professores na contemporaneidade.

A pesquisa em destaque no terceiro capítulo analisou a Educação Escolar Quilombola no Brasil como uma necessidade que, por sua vez, é importante questão social e educacional. Associa-se a esse processo o fato de que a educação brasileira excluiu grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, particular

O livro EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO, SAÚDE E AMBIENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: desafios, conquistas e perspectivas, é a segunda obra coletiva do PPGFPPI que tem como objetivo apresentar para sociedade as experiências de ensino, pesquisa e extensão provenientes do espaço formativo CIESA. Neste segundo volume estão reunidos textos que apresentam reflexões oriundas da 2ª. edição do Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – II CIESA, realizado em novembro de 2021 com o tema: "Formação universitária e profissionalização docente: futuros possíveis".

Os textos revelam também as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) na criação de espaços de formação para além da sala de aula.

Desse modo, para melhor compreensão do tema, o livro se encontra dividido em quatro partes: I Cenários de aprendizagem e avaliação; II Educação Escolar na atualidade; III Educação e Saúde; IV Para abrir janelas...

A primeira parte tem como foco as mudanças contínuas que ocorrem na educação e a avaliação da aprendizagem.

No primeiro capítulo, intitulado "Pedagogia no Ensino Superior: contextos em mudança" se discute o avanço do e-learning e o surgimento de novos ambientes de aprendizagem apoiados em ferramentas digitais, apontando que é uma realidade crescente na educação no geral e no Ensino Superior (ES) em particular. O autor, também realizador da conferência inaugural no II CIESA, analisa que, independentemente da ação dos docentes, os estudantes recorrem às novas tecnologias para promover e apoiar suas aprendizagens.

No segundo capítulo "Avaliação da aprendizagem: provocações e reflexões" aborda-se que a avaliação da aprendizagem é assunto muito frequente nas escolas, evidenciado pelo momento recente em que a educação passou por dificuldades no contexto da pandemia da COVID-19 e que, consequentemente, aprofundou as desigualdades educacionais. Ilustra também que as avaliações podem ser, se mal utilizadas, instrumentos de ampliação dos processos de exclusão dos alunos, favorecendo grupos econômica e socialmente já privilegiados.

A segunda parte aborda e entrelaça conteúdos como: Educação Escolar quilombola; violência escolar; História das Mulheres no Medievo e na formação de professores na contemporaneidade.

A pesquisa em destaque no terceiro capítulo analisou a Educação Escolar Quilombola no Brasil como uma necessidade que, por sua vez, é importante questão social e educacional. Associa-se a esse processo o fato de que a educação brasileira excluiu grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, particularmente os afrodescendentes que historicamente tiveram e têm negados seus direitos à terra e à educação.

No quarto capítulo, são apresentados "Estudos, ecos e controvérsias teórico-epistemológicas sobre a definição do objeto da violência escolar", destacando o estado do

conhecimento sobre o objeto de estudo do campo da violência escolar. A problematização construída enfatiza a abordagem das manifestações da violência, presentes nas experiências cotidianas dos(as) agentes educacionais e dos(as) alunos(as), e a interpretação feita nos estudos mapeados. Ressalta, ao final, de que modo as perspectivas renovam (ou não) a agenda de investigação em questão.

Com o título "Desafios e perspectivas sobre a História das Mulheres no Medievo na formação de professores na contemporaneidade: história, cidadania e questões sociais" o quinto capítulo, centrou nas reflexões travadas no *Spatio Serti* Grupo de estudos e pesquisas em medievalística, através do projeto de pesquisa intitulado - *O Medievo como laboratório atual: entre os aspectos educacionais, as demandas sociais e curriculares atuais e as abordagens contemporâneas* - desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. O debate apresentado está voltado para pensar o que a História das Mulheres no Medievo, o que pode auxiliar a formação de professores na contemporaneidade.

A terceira parte traz temáticas relacionadas a Práticas de Educação em Saúde, aos desafios na Educação de Jovens e Adultos e à renda escolar no espaço rural.

No capítulo sexto, foi analisada a percepção de saúde e abordados os desafios que influenciam o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como ponto de partida, as condições de vida dos estudantes que, por sua vez, influenciam na aprendizagem e na percepção negativa da saúde. O discente da EJA, seja jovem, adulto ou idoso, precisa deixar de ser invisível no que se refere às políticas educacionais para que haja sua permanência na escola.

O sétimo capítulo ilustra que as ações educativas têm papel fundamental na Atenção Primária à Saúde, pois possibilita a intermediação dos profissionais de saúde com a comunidade oferecendo subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas. Porém, mesmo sendo inerente ao processo em saúde, essas práticas de Educação em Saúde são muitas vezes esquecidas ou minimizadas no planejamento e organização dos serviços. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, realizado no município de Petrolina-PE, cujo objetivo foi conhecer práticas de educação em saúde vivenciadas por profissionais de saúde. Os resultados apontaram que as principais práticas realizadas pelos profissionais participantes foram oficinas, rodas de conversa e, predominantemente, a prática de palestras. Concluíram que é necessário avançar no que tange às práticas de Educação em Saúde para efetivar espaços de educação permanente aos profissionais, pois os mesmos reconheceram a necessidade de aperfeiçoamento.

Em "Práticas de Educação em Saúde vivenciadas por profissionais de saúde", no oitavo capitulo, o objetivo foi avaliar a aceitação e propor novas preparações com os ingredientes tradicionais da merenda escolar de uma escola da zona rural de Petrolina-PE. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, tendo como participantes a(os) estudantes do 2º e 4º Anos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Mansueto de Lavor localizada em Izacolândia, distrito de Petrolina - PE. Como resultado, percebeu-se que houve avanço nos valores de aceitação

do lanche proposto pela pesquisadora quando comparado aos preparos das merendeiras e a percepção de adesão quanto aos lanches que se assemelham às refeições de almoço e jantar. Além disso, o consumo de vegetais crus na forma de saladas e temperos in natura foi aceito. Pode-se apreender que houve um aumento substancial na aceitação, muito embora ainda não seja possível afirmar adesão integral, considerando a merenda alternativa ofertada em relação à tradicional.

A quarta parte, o convite "Para abrir janelas..." destaca a relevância do texto falado ou escrito para encantar os espaços coletivos como, por exemplo, a sala de aula.

No nono capítulo, o destaque foi ao gênero textual "tirinhas", enquanto prática de inclusão social no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, retratando a pluralidade de temáticas que expõe desde elementos regionais a aspectos universais, que podem ser trabalhadas não apenas como gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa, mas também servir de condutoras para o processo de ensino-aprendizagem com outros componentes curriculares de modo interdisciplinar. As "tirinhas" selecionadas para serem trabalhadas neste estudo são da obra cedraziana "Turma do Xaxado". A escolha pela obra se deu, principalmente, pelo fato de enfocar questões sociais e culturais, além de produzir reflexões sobre a condição do indivíduo enquanto ser autônomo, singular e ao mesmo tempo parte de uma coletividade. Considerando que os gêneros textuais contribuem nas interações sociais e comunicativas, os resultados do estudo indicam que o uso de tirinhas como recurso didático-pedagógico favorece uma prática inclusiva.

Encontrar formas de tornar o ato de ler um hábito prazeroso é uma das tarefas da escola, sendo enfatizada no décimo capítulo com o objetivo de provocar o leitor a explorar sua imaginação, sua escuta atenta e possibilitar o enriquecimento cultural pelo conhecimento de linguagens diferenciadas.

Talvez possa ser o Congresso Interdisciplinar em Educação, Saúde e Ambiente – CIESA – um grande espaço formativo oferecido pelo PPGFPPI para profissionais da educação apresentarem suas experiencias, quem sabe? Pensando nisso, parafrasendo Sousa Neto (2008, p. 17)[2], "é impossivel, ou quase, aceitar que existe aquele professor que não queira, antes de mais nada, vir a saber, o que exige dele uma atividade permanente de investigação". Por isso, vamos à leitura?

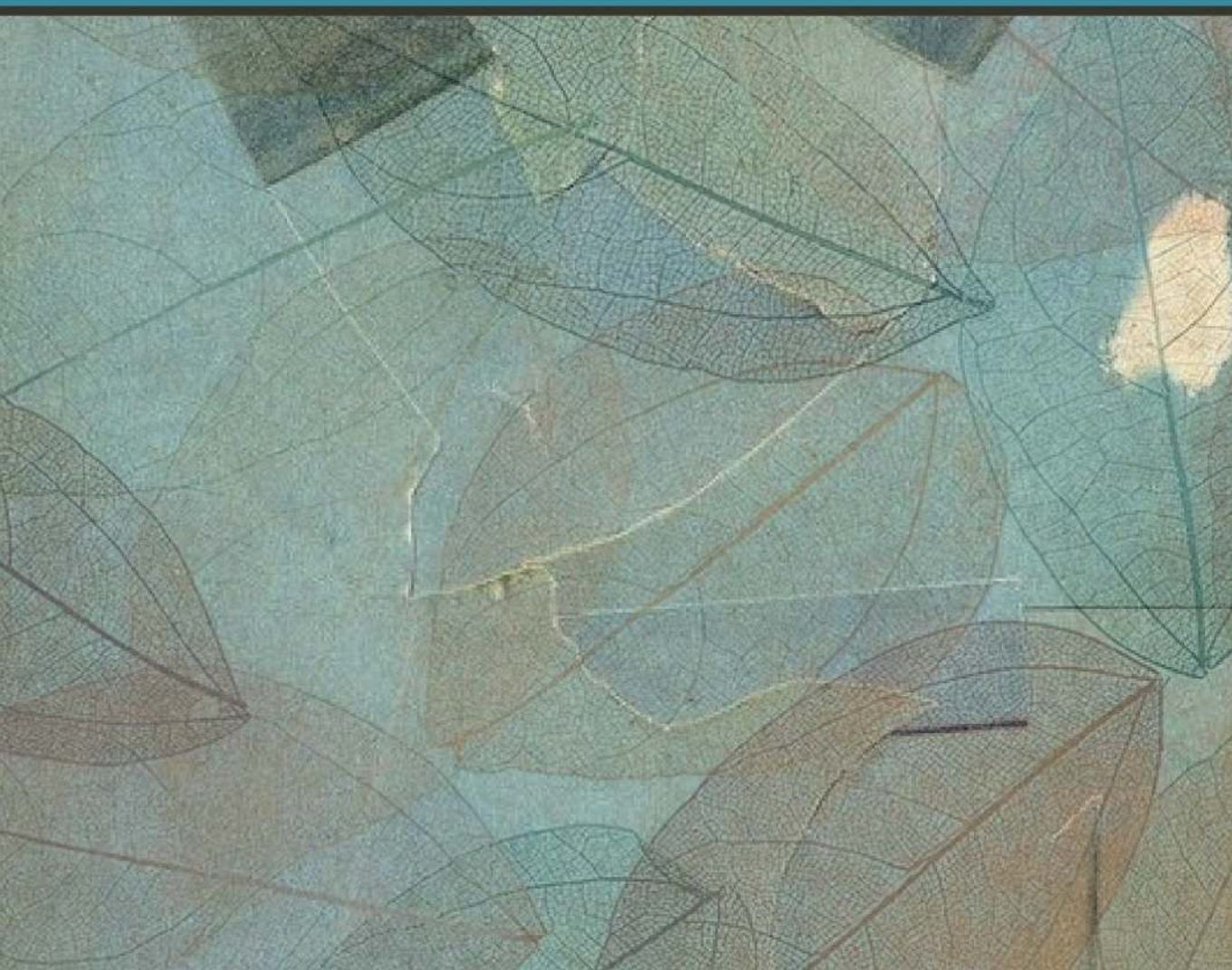
Iracema Campos Cusati
Raimunda Andrea Dias de Sousa

2 - SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Aula de Geografia e algumas crônicas. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.



PARTE 1

Cenários de aprendizagem e avaliação



Pedagogia no ensino superior: Contextos em mudança

Luís Tinoca
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Novos cenários de aprendizagem

O grande crescimento do e-learning e o surgimento de novos ambientes de aprendizagem apoiados em ferramentas digitais é uma realidade crescente na educação no geral e no Ensino Superior (ES) em particular. Mesmo que não sejam os docentes a tomar a iniciativa, liderando este processo, são os próprios estudantes que recorrem às novas tecnologias para promover e apoiar a sua aprendizagem.

Efectivamente, somos confrontados com um mundo tecnológico onde as formas de aprender se estão a transformar, tornando-se imperativo que haja também o respectivo acompanhamento e transformação das formas de ensinar de modo a rentabilizar as possibilidades proporcionadas pelo uso das tecnologias (SEMIÃO; TINOCA, 2021).

De facto, em 2009, Christine Redecker apresentou o relatório "*Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*" onde descreve os desafios apresentados pela actual geração de estudantes, e identifica quatro quadros conceptuais para a aprendizagem nesta nova era digital. As quatro teorias apresentadas por esta autora são: **1**) o conectivismo (SIEMENS, 2005); **2**) as comunidades de aprendizagem (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002); **3**) as comunidades de inquérito (GARRISON; ANDERSON, 2003); e **4**) a produsage (BRUNS, 2007). Em comum a estas quatro novas "teorias da aprendizagem 2.0" podemos observar o papel central atribuído ao estudante enquanto actor no seu próprio processo de aprendizagem, o reconhecimento da interacção social proporcionado por uma sociedade conectada em redes cada vez maiores de acesso ao conhecimento e aos outros (sejam eles estudantes, especialistas, investigadores ou professores), e a participação activa do estudante não só como utilizador, mas também como produtor de conhecimento.

Alec Couros (2006), reconhecendo este novo potencial promovido pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para aprendizagem, reforçou a importância deste novo paradigma de aprendizagem como uma mudança do e-learning para o c-learning. Segundo este autor, mais importante do que o uso das tecnologias de per si é o potencial que elas trazem para promover 4 C's: Comunidade, Comunicação, Colaboração e Conectividade. Assim, o c-learning reconhece que a aprendizagem é alicerçada em processos sociais, e o grande potencial que o e-learning apresenta para promover a aprendizagem com os restantes participantes, segundo este novo paradigma.

Factores para o sucesso

Se o tradicional na abordagem do ES era modelos de "push" em que a oferta era ditada pelo lado institucional, as grandes alterações que se têm verificado na sociedade, com as consequentes alterações nos tipos de procura pelos estudantes do ES, têm posto em causa esta estratégia. De facto, a preocupação em adequar a oferta à procura deve ser cada vez mais determinante na definição das estratégias do ES, adoptando modelos de "pull" em o interesse dos estudantes e as necessidades da sociedade são pedras fulcrais para o sucesso do ES. Neste contexto, foram identificados (TINOCA, 2010) 3 fatores fundamentais para o sucesso da estratégia organizacional do ES: os conteúdos, o modelo pedagógico e os factores organizacionais. Estes factores são considerados igualmente importantes e estruturam-se como um edifício, no qual a falta de qualquer um destes "andares" põe em causa toda a estrutura e debilita fortemente a qualidade geral.

Conteúdos

A importância da excelência e pertinências dos conteúdos é fundamental como alicerce para qualquer oferta pedagógica. Para o sucesso na escolha e definição dos conteúdos que servem de sustento ao desenvolvimento da formação devem ser considerados diversos factores, tais como:

- A análise das necessidades de formação a realizar antes do início da formação, de forma a identificar as áreas de procura (latente) no mercado.
- A certificação dos diplomas obtidos e a sua relação com a qualidade institucional é para muitos uma forte motivação. No entanto, nem todos estão à procura de um diploma, e alguns programas podem funcionar sustentados apenas por um forte interesse no tópico/tema.
- A qualidade do programa oferecido e a sua sustentação em investigação de ponta.
- Ofertas interdisciplinares parecem cativar um maior interesse.
- O curso inclui "*speakers*" ou especialistas que são profissionais activos na sua área (e não apenas investigadores).
- O envolvimento de parceiros estratégicos / "*stakeholders*", tais como empregadores e/ou associações profissionais, na planificação e desenho conceptual do curso tão cedo quanto possível.
- A colaboração com os "*stakeholers*" de forma a associar a frequência do curso com as suas carreiras e escalões profissionais e remuneratórios.

Modelo Pedagógico

Tão importante como a qualidade dos conteúdos selecionados, é o design e im-

plementação de um modelo pedagógico apropriado e que promova a aprendizagem dos participantes. Nesse sentido, e tendo como particularmente relevante a inclusão de metodologias de e-learning como forma de enriquecer e transformar a experiência educativas são feitas, entre outras, as seguintes recomendações:

- A utilização de exemplos e contextos autênticos. Quanto mais as aulas e actividades de aprendizagem se relacionarem com exemplos da vida real/profissional, mais eficaz tende a ser a aprendizagem.
- O desenvolvimento de contextos de aprendizagem flexíveis e centrados no aluno, que permitam construir e avaliar experiências educativas mais individualizadas.
- A promoção do envolvimento e participação activa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso das suas próprias experiências.
- Um apoio tutorial de excelência.
- O ensino e desenvolvido num tempo e num lugar que se adequa às necessidades dos participantes.
- A disponibilização de feedback contínuo e rápido aos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
- A acessibilidade dos materiais e actividades do curso.
- A qualidade dos materiais de aprendizagem apoiados por um portal de *e-elarning* ou ambiente virtual de aprendizagem, actualizados regularmente.
- A disponibilização de instruções e critérios claros desde o início do curso.
- Uma estrutura organizacional orientada para a aprendizagem e o sucesso dos estudantes.
- O uso de inquéritos de satisfação aos estudantes focados nos temas que para eles são mais pertinentes: a qualidade dos materiais disponibilizados/utilizados, a satisfação com o funcionamento das aulas e com os docentes, a pertinência das aprendizagens realizadas.

Factores organizacionais

Por último, os factores organizacionais, embora por vezes negligenciados, são de extrema importância e podem contribuir decisivamente para o sucesso, ou fracasso, de toda a estratégia. Em particular, devem ser tidos em consideração os seguintes aspectos:

- Ao planificar o horário e o local estes devem ser, tanto quanto possível, estáveis ao longo do curso.
- Programar actividades que possam ser realizadas assincronamente e apoiadas através de *e-learning* ou *blended learning*.
- Garantir a existência de estruturas logísticas de apoio a estudantes e docentes.
- Adequação das infraestruturas a utilizar.
- Um sistema de bolsas/financiamento para estudantes desfavorecidos.

Embora a lista de factores apresentada possa parecer extensa, ela faz claramente emergir a necessidade para a criação de planos de desenvolvimento e implementação dos cursos. Para tal é especialmente importante que as instituições de ES ajustem e alinhem a sua oferta de acordo com as necessidades emergentes da sociedade civil, de preferência com o envolvimento e colaboração de outros parceiros, tais como; Ministérios, empresas privadas (bancos, fundações, PME's); centros de formação; Organizações Não-governamentais; associações de antigos alunos; autoridades municipais, indústrias tecnológicas e os "mass media". Para o desenvolvimento dos programas de formação devem ser propostas actividades reconhecidas por professores, estudantes e empregadores como autênticas, e proporcionando apoio aos participantes através do recurso a novas tecnologias, no geral, e aos ambientes virtuais de aprendizagem, em particular. O potencial destas novas ferramentas para apoiar de forma contínua a aprendizagem, centrando o processo no aluno e individualizando percursos de aprendizagem diversificados. Por último, deve também ser dada uma atenção muito especial à avaliação e revisão dos programas e cursos incluindo para tal o *feedback* de participantes e de *stakeholders*.

Novas estratégias de avaliação

Em linha com esta grande transformação temos também observado a necessária reconceptualização das estratégias de avaliação utilizadas para lidar com estes novos ambientes e conceptualizações de aprendizagem. Com efeito, na área da avaliação digital é comum encontrar uma grande variedade de estratégias de avaliação, que vão desde os testes automáticos de escolha múltipla, à participação em fóruns de discussão online e ao trabalho de grupo online (OLIVEIRA; TINOCA; PEREIRA 2011), ao uso de blogs e de e-portefólios (AMANTE, 2009; GOMES, 2010; PEREIRA *et al.*, 2009).

Num estudo anterior sobre avaliação digital realizado por Pereira *et al*. (2009) são propostos quatro tipos de metacompetências que são avaliadas nestes ambientes: resolução de problemas; trabalho de grupo; metacognitivas; e fluência no uso das TIC. Em particular, as metacompetências relacionadas com a metacognição e a fluência no uso das TIC são especialmente relevantes e potenciadas por estes novos cenários caracterizados pela emergência da mediação tecnológica. Efectivamente, dos estudantes espera-se cada vez mais que sejam capazes de reflectir sobre a sua própria aprendizagem mediada pelas novas TIC que devem ser capazes de usar e adaptar para melhorar a sua aprendizagem, de acordo com as suas necessidades individuais.

O recente desenvolvimento de programas de avaliação de competências está também alinhado com esta nova cultura de aprendizagem discutida por McConnell (2006), Ehlers, Helmstedt e Richter (2010), e caracterizada no relatório de Christine Redecker (2009). Esta nova cultura de aprendizagem dá particular ênfase ao papel central do estudante enquadrado por um ambiente extremamente colaborativo e onde se desenvolvem diversas competências, tais como: identificar, seleccionar, argumentar, gerir informação, pensar criticamente, tomar decisões sustentadas, inovar e comunicar (oralmente e por

escrito). Consequentemente, o processo de aprendizagem torna-se assim cada vez mais personalizável e adaptável às necessidades e interesses de cada estudante.

McConnell (2006), e Ehlers, Helmstedt e Richter (2010) descrevem esta mudança como uma deslocação do modelo de transmissão/disseminação para um novo paradigma apoiada na colaboração e suportado por comunidades de aprendizagem (ver tabela 1). McConnell (2006) realça a partilha do processo de avaliação proporcionada por este novo modelo, dando ênfase à importância da auto-avaliação, à avaliação entre pares e à avaliação colaborativa com o professor. Mais ainda, de acordo com este autor, até os próprios critérios de avaliação devem ser negociados entre estudantes e professores, podendo à integração das tecnologias mediar e facilitar este processo. Ehlers, Helmstedt e Richter (2010), por outro lado, reforçam a necessidade de avaliar competências, promovendo particularmente a autonomia dos estudantes e a sua auto-avaliação como forma de promover a sua própria reflexão sobre a qualidade da aprendizagem realizada.

Tabela 1 - Modelos de *e-learning*.

MODELOS CARACTERISTICAS	Transmissão / Disseminação	Comunidade de aprendizagem
Visão do conhecimento	Existe independentemente do estudante, armazenável, processável.	É construído colectivamente.
Paradigma	Reprodução, resolução de problemas, compreensão, memorização.	Reflexão, invenção de novas experiências, práticas sociais activas.
Processos de aprendizagem	Transmissão e/ou disseminação, modelo de transferência (download).	Colaborativo, aprendizagem dialógica, comunicação, modelo de interacção.
Tecnologia	Web, transferência de ficheiros, apresentação, distribuição, informação.	Ambientes virtuais de aprendizagem, ambientes colaborativos de aprendizagem, comunicação.
Papel do estudante	Receptor passivo do conhecimento.	Construtor activo, reconhecido como individual/profissional.
Papel do professor	Autoridade, "especialista", árbitro e controlador do conhecimento, ajudar, demonstrar.	Coach, facilitador, estudante, observador crítico, co-especialista, colaborador, actividades práticas orientadas para a interacção.
Avaliação	Unilateral pelo professor, critérios externos, exames, testes de reprodução de conhecimentos, itens de escolha múltipla.	Colaborativa, auto-pares-professor, critérios definidos por estudantes e professor, baseada em performances, aplicação de competências.
Resultados da aprendizagem	Graduação, algum desenvolvimento pessoal, conhecimento, qualificação.	Criação e partilha de competências, desenvolvimento pessoal e profissional.
Metáfora	Sala-de-aula, encher um recipiente vazio, aquisição.	Comunidade de aprendizagem, participação.

Fonte - Adaptado de McConnell (2006) e de Ehlers, Helmstedt e Richter (2010).

Vários autores, incluindo Pereira, Tinoca e Oliveira (2010), McConnell (2006) e

Ehlers, Helmstedt e Richter (2010) reforçam também a necessidade de alinhar as estratégias de avaliação implementadas com esta nova cultura de aprendizagem. Baartman *et al*. (2007) vão até mais longe e reivindicam a necessidade de que a avaliação de competências nestes novos contextos ser sustentada por novos critérios de qualidade. De acordo com Ehlers, Helmstedt e Richter (2010), o desenvolvimento da educação e do e-learning impõem a avaliação de conteúdos e processos, imprescindíveis para a certificação e acreditação de cursos e instituições. Desta forma, é crucial considerar o conceito de qualidade, as formas de desenvolver e estratégias para a garantir.

"*Diz-me como avalias, dir-te-ei como ensinas*" (ABRANTES, 1990, p. 1). De facto, a forma como avaliamos é não só reveladora das nossas práticas de ensino, como nos diz Paulo Abrantes, mas também crucial na forma como os nossos estudantes vão aprender. Com efeito, as tarefas de avaliação que são propostas aos estudantes comunicam-lhes o tipo de trabalho intelectual e social que é valorizado pelo professor, influenciando desta forma o seu comportamento e a sua gestão do processo de aprendizagem (MACLELLAN, 2004). Naturalmente, se um professor quiser promover o envolvimento dos estudantes em tarefas de trabalho em grupo (presencialmente ou online), deverá apresentar um design de avaliação onde essa estratégia é considerada (tanto numa perspectiva de avaliação formativa como sumativa); se o não fizer e apoiar a sua avaliação unicamente noutros instrumentos (por exemplo, em testes tradicionais) o desinvestimento dos estudantes nas tarefas de grupo será não só expectável como compreensível. Um bom aluno reconhece de que forma vai ser avaliado e gere os seus tempos/investimentos de acordo com o peso relativo que as diversas estratégias representam para a sua avaliação/classificação.

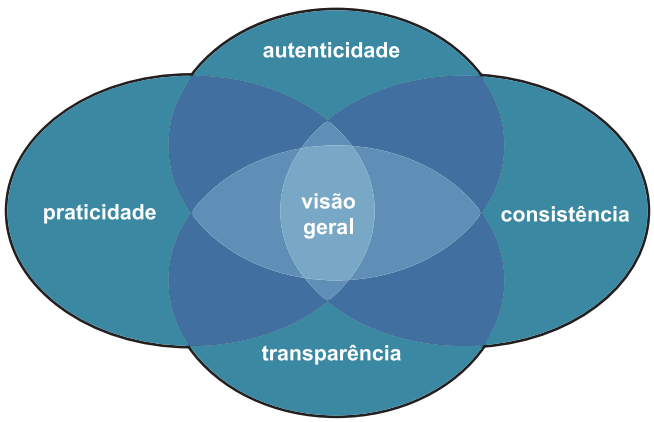
Neste contexto, as estratégias de avaliação tradicionais, apoiadas num paradigma psicométrico, muito centrado na validade e fiabilidade dos testes, frequentemente de escolha múltipla, e dos seus itens, têm sido cada vez mais contestadas e reconhecidas como insuficientes para avaliar competências que se reconhecem complexas e enquadradas pelos atuais contextos de aprendizagem. É neste contexto de crítica à tradicional "cultura do teste" que vários autores avançam, por contraponto, com a chamada "cultura de avaliação" (BATES; POOL, 2003; BIRENBAUM, 2003; BIRENBAUM *et al.*, 2006; BROWN; BULL; PENDLEBURY, 1997; ORVIS; LASSITER, 2007). Essa nova "cultura de avaliação" pretende sustentar a utilização de novas e mais diversificadas estratégias de avaliação, de forma a promover um melhor design da avaliação que contribua de forma sustentada para a aprendizagem. Com efeito, uma das críticas que habitualmente se faz ao paradigma psicométrico da "cultura do teste" é o seu excessivo foco na componente sumativa da avaliação apontada essencialmente à classificação e ao ranking dos estudantes. Por outro lado, essa nova "cultura de avaliação" apresenta-se também com um cariz formativo muito mais marcado. Não queremos com isto dizer que a componente formativa e a classificação não são importantes, nem que as preocupações psicométricas com a validade e a fiabilidade devem ser abandonadas. O objectivo deste novo paradigma não é rejeitar o anterior, mas sim expandi-lo. Assistimos assim a uma mudança de um paradigma de avaliação *DA* aprendizagem para um novo de avaliação

PARA a aprendizagem. Brown, Bull e Pendlebury (1997) descrevem esta mudança como uma mudança de exames terminais escritos para avaliação contínua, de um ensino centrado no professor para uma aprendizagem centrada no estudante, de critérios implícitos para explícitos, de produtos para processos, de objectivos para resultados e de conteúdos para competências. Mais ainda, como Sainsbury e Walker (2007) argumentam, é importante utilizar estratégias de avaliação que incluam actividades colaborativas e façam um melhor uso das possibilidades de feedback oportuno potenciadas por estes novos contextos mediados pelas tecnologias, de forma a potenciar a motivação para a aprendizagem durante o próprio processo de avaliação. É com este enquadramento que se tem sustentada a mudança para um paradigma edumétrico da avaliação (DIERICK; DOCHY, 2001). O objectivo da edumetria é assim expandir a abordagem psicométrica, reconhecendo a complexidade inerente aos actuais contextos na "cultura de avaliação" e avançar com novos critérios que promovam a qualidade das estratégias de avaliação utilizadas.

Avaliação 2.0

Neste contexto, Pereira, Oliveira e Tinoca (2010) avançaram com um novo quadro conceptual para a promoção da qualidade da avaliação. Este quadro conceptual é sustentado por uma perspectiva edumétrica de "cultura de avaliação" e é sustentado em quatro dimensões: autenticidade, consistência, transparência e praticabilidade (ver figura 1). Estas dimensões representam domínios determinantes para as características das estratégias de avaliação a desenvolver, sendo, desta forma, essenciais no próprio design de avaliação implementado, bem como para o seu impacto na aprendizagem. É importante referir que estas dimensões estão articuladas, representando diversos graus de influência recíproca, como se tenta representar através da sobreposição apresentada na figura 1 entre as quatro dimensões. A dimensão da praticabilidade, por exemplo, frequentemente negligenciada, pode ter uma influência decisiva no nível de aprofundamento possível de implementar das restantes dimensões.

Figura 1 - Dimensões para a qualidade da avaliação.



Fonte - Adaptado de Pereira, Oliveira e Tinoca (2010).

O conceito de autenticidade tem a ver com o grau de semelhança entre as competências que são avaliadas num programa de avaliação e as requeridas nos contextos da vida real/profissional. A dimensão da consistência surge como forma de responder às exigências de validade e fiabilidade tradicionalmente associadas apenas a indicadores psicométricos, tendo em conta que a avaliação de competências implica o uso de formas múltiplas de avaliar, diferentes contextos e avaliadores, bem como a adequação das estratégias de avaliação utilizadas (DIERICK; DOCHY, 2001). A dimensão transparência pretende tornar o programa de avaliação de competências visível e compreensível para os intervenientes. Neste sentido, os estudantes devem perceber a justeza da sua própria avaliação de um modo tão preciso como o professor, o que implica que conheçam tanto os critérios de avaliação utilizados como os seus pesos relativos. A clareza dos critérios e o facto de os estudantes conhecerem previamente os requisitos da avaliação têm, segundo Dochy e McDowell (1997), um efeito positivo na sua aprendizagem. A dimensão praticabilidade está relacionada com a exequibilidade de qualquer estratégia de avaliação. Com efeito, esta dimensão é especialmente importante quando se desenha um conjunto de estratégias de avaliação, dada a complexidade da sua elaboração e as exigências que as mesmas implicam. Esta dimensão releva a gestão eficiente em termos de tempo, da relação custos/eficiência para os avaliadores e as organizações (BROWN, 2004) e deve assegurar que os estudantes considerem as tarefas como sendo realizáveis e importantes para a sua aprendizagem.

Na tabela 2 são apresentados os parâmetros que contribuem para a definição de cada uma destas quatro dimensões. Estes parâmetros são importantes não só por serem elementos caracterizadores das próprias dimensões, mas também para elucidar o grau de implementação em cada uma delas.

Tabela 2 - Dimensões e parâmetros para a qualidade da avaliação.

DIMENSÕES	Parâmetros			
Autenticidade	**Similitude** Semelhança entre o que é avaliado e as competências necessárias à vida real/profissional.	**Complexidade** Desafios cognitivos exigidos para a resolução da tarefa.	**Adequação** Condições de realização de acordo com a complexidade da tarefa.	**Significância** Valor da tarefa para professores, alunos e empregadores.
Consistência	**Alinhamento instrução/avaliação** Situações de avaliação representativas das situações de aprendizagem experienciadas pelos estudantes.	**Multiplicidade de indicadores** Diversificação de métodos, contextos, ocasiões, avaliadores e formatos.	**Adequação dos critérios** Correspondência entre os critérios de avaliação utilizados e as competências a avaliar.	**Alinhamento competências-avaliação** Coerência entre competências a desenvolver e estratégias de avaliação
Transparência	**Democratização** Participação na definição dos critérios e conhecimento prévio de quem são os avaliadores e qual o objectivo da avaliação.	**Envolvimento** Disponibilidade e participação na definição das metas a atingir e dos critérios de desempenho.	**Visibilidade** Divulgação de processos e/ou produtos da aprendizagem).	**Impacto** Efeitos nos processos de aprendizagem.

DIMENSÕES	Parâmetros		
Praticidade	**Custos** Custos em termos de tempo, recursos e/ou investimentos adicionais.	**Eficiência** Relação custos-efeitos para as instituições, docentes e aprendentes.	**Sustentabilidade** Possibilidade de aplicação das estratégias de avaliação, tendo em conta o perfil dos aprendentes e as condicionantes contextuais.

Fonte - Adaptado de Pereira, Oliveira e Tinoca (2010).

As dimensões e critérios propostos podem assim ser utilizados para como um quadro conceptual para o desenvolvimento de estratégias de avaliação digital e, ao mesmo tempo, funcionar como guidelines para a promoção da qualidade das estratégias de avaliação propostas. Neste quadro conceptual são particularmente evidentes parâmetros reveladores, por um lado, da natureza edumétrica das dimensões propostas (similitude, significância, multiplicidade de indicadores, democratização, envolvimento e visibilidade) que implicam o estudante como participante activo no processo de aprendizagem e avaliação, reforçando a importância de contextos autênticos e do seu envolvimento em actividades de avaliação (auto-avaliação e avaliação por pares) que valorizam a componente formativa da avaliação. Por outro lado, encontram-se também parâmetros que revelam o potencial das novas tecnologias ao serviço da aprendizagem (similitude, adequação, alinhamento entre competências-avaliação e instrução-avaliação, democratização, envolvimento, visibilidade e custos) que enfatizam o potencial das TIC para promover ambientes de avaliação autênticos, próximos de situações reais, contribuindo também para a consistência da avaliação, e que podem aumentar grandemente a democratização e envolvimento dos estudantes no processo de avaliação, ao mesmo tempo em que podem tornar todo o processo muito mais transparente para os envolvidos e até para a sociedade no geral.

Desta forma, o recurso a estratégias frequentes nos novos contextos de aprendizagem apresentados como, por exemplo, blogs, wikis, eportefólios e ambientes virtuais de aprendizagem pode aumentar grandemente as possibilidades de partilha, difusão e participação em actividades de avaliação, ao mesmo tempo em que cria cenários de aprendizagem autênticos e próximos da realidade profissional em que os estudantes se verão envolvidos no futuro.

Conclusão

No contexto actual promovido pela nova cultura de aprendizagem, sustentado pela expansão do uso das novas tecnologias, tornou-se premente a reconceptualização da avaliação, nas suas funções, formas e instrumentos de avaliação, bem como em assegurar a sua qualidade. Os métodos, técnicas e critérios, tradicionalmente usados na psicometria, tornaram-se insuficientes para avaliar uma aprendizagem baseada em contextos fortemente determinados pelo uso das tecnologias. Inserido nesta perspectiva, apresentámos um quadro conceptual para a avaliação, procurando, deste modo, con-

tribuir para a qualidade da avaliação realizada nestes novos contextos. Sugere-se uma abordagem sustentada em quatro dimensões: autenticidade, consistência, transparência e praticabilidade, constituídas, cada uma delas, por diversos parâmetros. A autenticidade é reconhecida como fundamental para a avaliação baseada em competências que se pretendem próximas do mundo real/profissional. A consistência promove o alinhamento entre avaliação-instrução-competências, e a sua relevância resulta da necessidade de recorrer a uma variedade de formas de avaliação não estandardizadas. A transparência promove o envolvimento dos aprendentes, mediante a disponibilização, à partida, de metas e critérios de desempenho e de avaliação, bem como o reconhecimento dos efeitos positivos que a avaliação deve ter na aprendizagem. Por último, mas não menos importante, a praticabilidade, que é frequentemente negligenciada, pode influenciar de modo determinante a escolha da estratégia de avaliação a usar, pois ao obrigar à reflexão sobre os seus custos pode condicionar os resultados pretendidos.

No entanto, embora o quadro conceptual apresentado esteja já a ser utilizado para apoiar o design da avaliação em diversos cursos e programas, é fundamental alargar a sua experimentação a novos contextos e países. Só desta forma poderemos revisitar as dimensões e os parâmetros propostos, bem como as relações entre eles, tomando em consideração os contextos em que forem aplicados (graduação ou pós-graduação, e-learning ou blended learning). Será também muito interessante utilizar o quadro apresentado para promover a auto-avaliação da qualidade da avaliação digital realizada seja num curso, programa ou instituição. Possíveis questões para explorar serão: de que forma pode este quadro conceptual contribuir para a melhoria interna e a acreditação externa? De que forma é que a utilização deste quadro conceptual para o design da avaliação promove o envolvimento e a participação dos estudantes? Qual é a qualidade da avaliação digital de um curso, programa, instituição fazendo uma auto-avaliação baseada no quadro conceptual apresentado?

Finalmente, e apesar de o presente trabalho fazer parte de um debate em desenvolvimento ele pretende contribuir para a adopção de uma "cultura de avaliação digital" que potencializa os desafios emergentes pelo uso das novas TIC para a aprendizagem. Ele pode guiar não só o design da estratégia de avaliação durante as suas fases de desenvolvimento e implementação, mas também ser utilizado posteriormente para avaliar a qualidade da avaliação digital realizada nestes novos contextos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Diz-me como avalias, dir-te-ei como ensinas… **Educação e Matemática**, v. 16, n. 4, 1990.

AMANTE, L. A Avaliação das aprendizagens em contexto online: o e-portefólio como instrumento alternativo. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DAS TIC NA EDUCAÇÃO – CHALLENGES, 6., 2009. **Actas** [...]. 2009.

BAARTMAN, L. K. J. *et al*. Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. **Educational Research Review**, v. 2, n. 2, p. 114-129, 2007.

BATES, A.; POOLE, G. **Effective Teaching with Technology in Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

BIRENBAUM, M. New insights into learning and teaching and their implications for assessment. *In*: SEGERS, M.; DOCHY, F. J. R. C.; CASCALLAR, E. (Eds.). **Optimising new modes of assessment**: In search of qualities and standards. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 13-36.

BIRENBAUM, M. *et al*. EARLI position paper. A learning integrated assessment system. **Educational Research Review**, v. 1, n. 1, p. 61–67, 2006.

BROWN, G.; BULL, J.; PENDLEBURY, M. **Assessing Student Learning in Higher Education**. New York: Routledge, 1997.

BROWN, S. Assessment for learning. **Learning and Teaching in Higher Education**, v. 1, p. 81-89, 2004.

BRUNS, A. Produsage: Towards a broader framework for user-led content creation. *In*: ACM SIGCHI CONFERENCE ON CREATIVITY & COGNITION C&C, 06., 2007, New York. **Proceedings** […]. New York: ACM Press, 2007. p. 99-105.

COUROS, A. **Examining the Open Movemen**t: Possibilities and Implications for Education. University of Regina: Canada, 2006.

DIERICK, S.; DOCHY, F. J. R. C. New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. **Studies in Educational Evaluation**, v. 27, n. 4, p. 307-329, 2001.

DOCHY, F.; MCDOWELL, L. Assessment as a tool for learning. **Studies in Educational Evaluation**, v. 23, n. 4, p. 279-298, 1997.

EHLERS, U.-D.; HELMSTEDT, H.; RICHTER, T. Analizing New Learning Culture. *In*: EDEN ANNUAL CONFERENCE, 2010, Valencia. **Proceedings** […]. Valencia, Spain: Red Hook; Nova Iorque: Curran Associates, Inc. p. 14-22.

GARRISSON, D. R.; ANDERSON, **T. E–Learning in the 21st century**: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer, 2003.

GOMES, M. J. Problemáticas da avaliação na educação online. *In*: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (org.) **Educação online**: cenário, formação e questões didáctico-metodológicas. São Paulo: Wak editora, 2010. p. 309-335.

MACLELLAN, E. How convincing is alternative assessment for use in higher education? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 29, n. 3, p. 311-321, 2004.

MCCONNELL, D. **E-learning Groups and communities**. Berkshire: Open University Press, 2006.

OLIVEIRA, I.; TINOCA, L.; PEREIRA, A. Online group work patterns: how to promote a successful collaboration. **Computers and Education**, v. 57, n. 1, p. 1248-1357, 2011.

ORVIS, K. L.; LASSITER, A. R. L. Computer-supported collaborative learning: best practices and principles for instructors. Hershey, PA: The Idea Group, 2007.

PEREIRA, A.; OLIVEIRA, I.; TINOCA, L. A Cultura de Avaliação: que dimensões? *In*: CONFERÊNCIA TICEDUCA: INOVAÇÃO CURRICULAR COM AS TIC, 2010, Lisboa. **Actas** [...]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

PEREIRA, A. *et al*. Evaluating continuous assessment quality in competence-based education online: the case of the e-folio. **European Journal of Open, Distance and Elearning: EDEN**, 2009

PEREIRA, A.; TINOCA, L.; OLIVEIRA, I. Processes of group work collaboration online. *In*: EUROPEAN DISTANCE E-LEARNING NETWORK CONFERENCE, 2008, Lisboa. **Proceedings** […]. Lisboa, Portugal, 2008.

PEREIRA, A.; TINOCA, L; OLIVEIRA, I. The contribution of the Learning Contract for authentic assessment in online environments. *In*: EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION BIENNIAL CONFERENCE, 2009, Amsterdam. **Proceedings** […]. Amsterdam, Netherlands, 2009.

REDECKER, C. **Review of Learning 2.0 Practice**s: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. JRC Scientific and Technical Report, 2009. ISSN: 1018-5593.

SAINSBURY, E. J.; WALKER, R. A. Assessment as a vehicle for learning: extending collaboration in to testing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 103-117, 2007.

SEMIÃO, D.; TINOCA, L. A utilização das tecnologias digitais nas aulas do século XXI. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 61, p. 01-22, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25689. Acesso em: 10 jan. 2022.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**, v. 2, 2005.

TINOCA, L. The scenario for lifelong learning. *In*: WATKINSON, M.; TINOCA, L. (Eds.). **Showcases of University Strategies and Business Models for Lifelong Learning**. Heerlen, The Netherlands: EADTU, 2010.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice**. Harvard Business Press, 2002.





Avaliação da aprendizagem: Provocações e reflexões

Clériston José da Silva Andrade
Ivani Maria de Souza Gonçalves
Paulo César Marques de Andrade Santos

Introdução

Este trabalho pretende refletir sobre as avaliações da aprendizagem. Muito tem se falado em avaliação com perspectiva diagnóstica, formativa e somativa. Entretanto, na prática, como os processos avaliativos acontecem nas escolas? Para muitos professores, as avaliações na perspectiva formativa, ainda representam algo desconhecido, para outros, ela é significativa, mas os obstáculos que se apresentam no cotidiano acabam não viabilizando o olhar formativo para a avaliação, pelas questões burocráticas da escola que, muitas vezes, têm em seu discurso uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa, mas na prática cobra apenas a avaliação somativa.

Para atender os objetivos deste artigo, foi necessário recorrer à pesquisa bibliográfica com a intenção de coletar matérias publicadas sobre a temática da avaliação da aprendizagem. Esse tipo de pesquisa ampara-se em Lima e Mioto (2007), que justificam que "a pesquisa bibliográfica é reconhecida como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento, pois os temas explorados servirão de ponto de partida para outras pesquisas".

Portanto, o texto está organizado em cinco seções: a primeira trata de um breve percurso histórico da avaliação a avaliação da aprendizagem: etiologia, conceitos, aplicabilidade e abre para a segunda seção que traz um breve debate sobre avaliação escolar, e como os autores veem essa temática e suas abordagens. Nomes como Hoffman (1995), Luckesi (2003), Antunes (2002), dão sentido a esse eixo, e marcam o referencial deste trabalho.

A terceira seção trata da reflexão sobre as críticas à avaliação tradicional, apresentando novas propostas ao modelo de avaliação somativa (certificativo). A avaliação tradicionalista tem caráter apenas classificatório, tornando-se excludente e autoritário, muitas vezes uma arma de punição nas mãos do professor. A quarta seção apresenta as dificuldades dos educadores frente à perspectiva da avaliação diagnóstica, formativa e contínua à luz dos trabalhos de Jussara Hoffman.

A quinta e última seção desenvolve uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela educação em momentos remotos, as dificuldades dos professores e dos alunos, as desigualdades que ficaram ainda mais evidentes nesse momento de pandemias e as mu-

danças necessárias pela legislação brasileira, desafios diários precisam ser superados em meio ao caos mental.

A prática avaliativa mediadora permite a tomada de decisão, com relação a aprendizagem do aluno e a ação docente. Nesse sentido, a avaliação não se restringe a constatação de resultados. Mais a uma ação de intervenção que ajuda tanto o educador, quanto o educando na análise dos objetivos alcançados. Da mesma forma que orienta as práticas que deverão ser desenvolvidas, com o propósito de superar as dificuldades.

Entendemos que a melhor maneira de se conceber a avaliação como ato educativo é pô-la em prática na perspectiva de contribuir com a aprendizagem. Ousamos pensar então, não mais numa prática construída ao longo do tempo como avaliação da aprendizagem e sim, como avaliação para superação das dificuldades de compreensão e assimilação, avaliação para auxiliar a transposição didática, avaliação para reflexão das metodologias utilizadas, enfim, uma avaliação para aprendizagem.

Um breve percurso histórico da avaliação

Originada da palavra latina *valere* crescida da derivação sufixal -ção ,o termo avaliação tem o significado relativo a "atribuir valor ou qualidade a um objeto ." Tanto atribuir valor quanto mensurar qualidade perpassam pela arbitragem, pelo juízo de quem avalia, pela criticidade de quem observa e tem significada parcela de subjetividade. Para reduzir o efeito da subjetividade sobre o fenômeno e tornar a avaliação mais objetiva possível, são utilizados critérios padronizados para uso dos avaliadores. Nesse sentido, os processos avaliativos são resultantes da avaliação pautada em critérios que incidem sobre o fenômeno.

Os primeiros registros históricos de um processo avaliativo estão associados à estatura, a compreensão física e a capacidade da pessoa no exercício da força. Esses são os critérios A avaliação é o arbítrio o uso do juízo de valor. O processo avaliativo ocorre na medida em que as pessoas se acham detentoras daqueles critérios e se submetem a checagem e a seleção mediante classificação. Tanto para o ingresso no exército chinês quanto para a construção da muralha da china foram necessárias escolhas a partir de critérios definidos em um processo avaliativo (LUKESI, 2021).

De 220 a.C. até nossos dias, a estrutura do processo avaliativo (juízo de valor a partir de critérios definidos) continua a mesma. O que tem mudado são os critérios e o exercício do juízo de valor no processo ensino e aprendizagem, por exemplo. Até a idade média os critérios utilizados estavam relacionados à capacidade de memorização e oralidade demonstradas pela pessoa avaliada.

No Século XVII, o pastor morávio Jan Amos Komenský publica no Ocidente a obra intitulada Didática Magna que descreve metodologicamente a forma mais adequada e eficiente na prática do ensino escolar. Para Komenský (Comênio) o exame escolar é última etapa do processo ensino/aprendizagem e tem por objetivo auxiliar o estudante. Graças à contribuição de Comênio, La Salle Institucionalizou na transição dos séculos

XVII/XVIII o exame como parte integrante das atividades escolares, mas também com o atributo de garantir a disciplina por meio de controle e punição.

No século XIX, já sob a égide dos exames escritos, surgem as tabelas de medida de desempenho e os primeiros instrumentos avaliativos padronizados com base no rigor, objetividade e normatização foram desenvolvidos. No início do século XX, no ambiente escolar, a avaliação da aprendizagem passa a ser um importante indicador de alcance dos objetivos curriculares.

Até esse momento, o processo avaliativo composto por critérios e juízo de valor, tinha como base a lógica dos exames e testes elaborados para classificar e selecionar. Essa lógica no contexto escolar produziu uma escala de conceitos indicando a reprovação ou aprovação. O ponto médio da escala, uma nota definida pelo regimento escolar passou a distinguir os aptos dos inaptos. Os estudantes com média inferior a 7,0, por exemplo, eram considerados inaptos a prosseguir seus estudos, sendo reprovados. Os estudantes com média igual a sete ou superior eram considerados aptos, portanto, aprovados.

Na década de quarenta do século passado, a avaliação da aprendizagem passa por uma revisão conceitual por intermédio dos trabalhos do professor Ralph W. Tyler (1942) da universidade de Ohio – Estados Unidos, e começa a ser discutida na dimensão Pedagógica. Para Tyler a avaliação da aprendizagem deve estar associada a conquista dos objetivos educacionais. Suas discussões surtiram efeitos significativos em trabalhos como o de Bloom, Hastings e Amadeus que no início da década de 1970 do século passado, identificaram três finalidades da avaliação da aprendizagem: a finalidade diagnóstica, finalidade formativa e finalidade certificativa.

Nesse meio século que nos separa dos trabalhos de Tyler e Broom, estudiosos sobre o assunto, centros de pesquisas e pesquisadores têm publicado muito a respeito da avaliação da aprendizagem. Temos catalogados mais de uma dezena de técnicas e formas avaliativas sempre no entorno da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Mas, mesmo nesse cenário de evolução conceitual, funcional e colaborativo com o trabalho docente, é bastante comum se ter notícias que a avaliação da aprendizagem ainda é aplicada, em algumas situações, nos moldes do século XIX, produzindo a dicotômica relação fracasso/sucesso escolar que contribui, quando associado a outros fatores, com o processo de exclusão.

No entanto, a avaliação apenas desempenhará seu papel verdadeiramente, por meio de uma prática reflexiva. De maneira que as situações vivenciadas cotidianamente por docentes e discentes possam ser analisadas, esclarecidas, reconduzidas e assimiladas a partir de uma nova perspectiva. Considerando essa premissa Hoffmann conceitua avaliação como reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua prática (HOFFMANN, 2009, p. 17).

Uma conversa sobre avaliação escolar

Avaliação escolar é foco de um debate frequente entre estudiosos e profissionais da educação. A partir dos anos 1980 do século passado, alguns autores, principalmente da área da educação, acirraram suas críticas ao aspecto autoritário e de controle exercido pela avaliação da aprendizagem. Magda Soares (1981, p. 47) justifica que: "A avaliação exerce o controle do conhecimento, na medida em que define o que deve saber o estudante [...]".

Muitos professores defendem que a avaliação da aprendizagem deve ser aplicada numa visão global, ou seja, em sua totalidade, mas certamente em questionar os professores o que seria essa globalidade, encontramos uma série de justificativas tais como: "avaliar a disciplina"; "empenho do aluno em sua disciplina"; "atenção dada em aula"; "participação cotidiana", mas o que se observa é que, as notas dos boletins são exatamente aquelas reproduzidas nos testes ou avaliações, é como se meses de trabalho fossem totalizados em uma semana de provas.

Essa dificuldade normalmente é apontada pelo fato de que os professores precisam cumprir um calendário estabelecido pela instituição e avaliar por meio do método classificatório é o meio mais fácil, contudo, Luckesi (2003, p. 36) aponta outro caminho, voltando-se para a responsabilidade do professor, cabe em última instância, ao educador, definir quem deve ser reprovado ou aprovado, pensando o papel do professor transcender o mero comprimento das normas institucionais.

Vencidos os modelos tradicional, escolanovista e tecnicista em que a avaliação além de ser um instrumento "mensurador" do aprendizado constituiu-se ao longo do tempo como um instrumento de persuasão a reprodução da forma de pensar docente, retirando da sala de aula a possibilidade da construção do saber coletivo e instituindo um cabo de força onde um lado está o professor representando um dado modelo de Estado (totalitário, autocrático e autoritário) e do outro, o aluno assimilador e possível reprodutor da doutrina desse Estado.

A partir das transformações implementadas no ambiente escolar protagonizadas pela vivência dos currículos crítico e pó-crítico, como a superação do ensino reprodutivista presentes na educação bancária (Freire, 1980), por exemplo, os instrumentos avaliativos passaram por mudanças significativas, a mais importante entre elas foi a própria concepção da sua importância como ato educativo em que a avaliação da aprendizagem passa a ser considerada como avaliação para aprendizagem, e como tal, auxilia professores e alunos na relação didático-pedagógica.

Essa relação resultante do processo de construção coletiva da autonomia tem como base não mais o ensino técnico-reprodutivista, mas o ensino que produz criticidade. Paulo Freire chama esse tipo de educação de Educação Libertadora. Nela o conhecimento não é uma estrutura gnosiológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando. E onde a "avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor" (Romão, 1998). A sala de

aula passa a ser definitivamente um território de descobertas coletivas onde todos os sujeitos aprendem com os conteúdos curriculares, mas também, no processo de interação das experiências de vida.

Na avaliação para aprendizagem, o professor utiliza o instrumento avaliativo para refletir sobre a sua prática, metodologias escolhidas e recursos utilizados em sala de aula. Para Libâneo (2004), é o momento de examinar, refletir sobre suas ações de ensino e buscar a forma mais adequada de seu trabalho educativo se transformar em aprendizado para os seus alunos.

Nesse ínterim, a avaliação formativa tem se constituído ao longo do tempo uma das maneiras de se avaliar para aprendizagem. Ela ocorre de forma contínua durante todo o tempo em que ocorre a interação professor e aluno. Para Fernandes (2005, p. 3-4), a avaliação formativa.

> Trata-se de uma avaliação mais humanizada mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e seus conteúdos.

Ela se torna mais humanizada quando deixa de ser opressora, deixa de ser um instrumento de tirania e contribui para uma relação mais democrática entre os sujeitos em sala de aula. Nesse contexto, a avaliação não perde sua essência científica quando se pensa de forma conjunta (professor e aluno) qual o modelo mais adequado, muito pelo contrário, ela mantém o rigor porque precisa produzir as informações adequadas tanto para o professor quanto para o aluno. São essas informações que produzem o diagnóstico preciso para melhoria contínua da prática pedagógica quanto para certeza apropriação das informações e produção do conhecimento pelo aluno.

Da crítica a avaliação tradicional às novas propostas

Os autores como Luckesi (1998); Souza (1995) e Hoffmann (1993; 1995; 1998) já discutiam sobre essa temática e apontava que a avaliação era extremamente excludente, uma prática autoritária e seletiva, consequentemente ao adotar esse modelo de avaliação a escola pode reforçar um modelo de sociedade repressiva. Souza (1995, p. 146) pontua muito bem essa ideia quando aborda que:

> [...] como parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômico e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como

> instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferindo ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, a avaliação torna-se um poderoso instrumento nas mãos dos professores que têm o intuito somente de classificar os alunos, o que muitas vezes pode ocasionar a repetência, ou causar a sua evasão. Pensando assim, faz-se necessário uma pergunta: qual a maneira correta de se avaliar?

Para Hoffmann (1995), a avaliação é um processo contínuo, realizada em diversos momentos, para que assim seja oportunizado o acompanhamento dos alunos. A autora afirma que "a avaliação deixa de ser o momento terminal do processo, para se transformar na busca incessante da compreensão das dificuldades do educando", logo, pode se pontuar que essa forma de avaliar pode ser também o ponto de partida do docente, é o momento de repensar quais estratégias será necessário para se obter o êxito da aprendizagem.

Corroborando com ideia dessa avaliação mais ampla, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, em seu artigo 24, orienta que a avaliação dos alunos deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo o aspecto qualitativo sobre o aspecto quantitativo. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) também se opõem a avaliação tradicional, visando que o professor tenha a possibilidade de fazer os ajustes adequados para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, apontando que:

> A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Para essa discussão, é preciso também apontar que segundo Hoffmann (1998, p. 70) "muitos professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores", mais uma vez se faz a reflexão sobre as amarras das normas classificatórias exigidas pelas escolas, mas é possível também perceber a dificuldade que muitos professores carregam consigo por não terem subsídios teóricos e metodológicos para que possam agir com segurança.

O docente que compreende que, a avaliação da aprendizagem também é uma importante ferramenta da autoavaliação do seu trabalho, certamente se apropriará do perfil de um professor reflexivo, pois repensar sua própria prática didática, e isso o levará consequentemente a torna-se um profissional melhor, com subsídios para compreender os caminhos da aprendizagem efetiva.

O educador frente às novas perspectivas da avaliação

Como já se tem dito neste trabalho, avaliar não é uma tarefa pedagógica das mais fáceis, mas é possível, desde que o professor esteja aberto às estas compreensões:

> A estrada é longa, mas não inviável. Os bons professores de cada escola, se ouvidos, os grandes pedagogos do passado e do presente se atenciosamente ligados, às formidáveis experiências daqui e dali se trocadas, podem mostrar que a escola brasileira é capaz de criar, portanto está apta para se transformar e para transformar seu tempo. (ANTUNES, 2002, p. 42).

É preciso enxergar o potencial do aluno, acreditar na educação com um olhar otimista, reverter a forma de avaliar que se faz urgente e necessária, parar para analisar os resultados criticamente, é um passo na construção de uma avaliação formativa. Muito se percebe que alguns professores ainda avaliam ao fim de um ciclo, quando não se há mais tempo para reformular suas estratégias de ensino, e provavelmente também retirar o direito do estudante em se manifestar a respeito da avaliação concebida, enquanto o professor acredita que a avaliação classificatória é justa, certamente não fará esforço para mudá-la.

Por outro lado, de acordo com Hoffmann (2003), o descontentamento do professor em perceber a avaliação tradicional injusta, é o primeiro passo sobre uma perspectiva libertadora, corroborando com o pensamento de Luckesi (2003), quando afirma que é preciso "colocar a avaliação a serviço de uma pedagogia que se entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social".

O mesmo autor ainda infere que a mudança da prática avaliativa não será mudada nas escolas através das leis. É preciso que cada professor faça uma reflexão e se atenha ao desejo de mudar, fazendo um compromisso com a realidade social que enfrenta, e o principal fator desse compromisso é se questionar sobre os procedimentos avaliativos. (LUCKESI, 2003, p. 36). Sendo assim, é preciso que o professor esteja de fato interessado em se incluir numa perspectiva de avaliação diagnóstica e mediadora.

Para Matuí (1995) a avaliação mediadora encoraja a reorganização do saber" e isso é feito pela "reciprocidade intelectual". O autor nos mostra que o grande marco da avaliação mediadora é o diálogo entre docentes e discentes, a troca de experiências se faz presente, o aluno é o construtor de sua aprendizagem, ambos decidem quando e de que forma a avaliação deve ocorrer para juntos analisarem seus resultados.

Os desafios da educação em tempos remotos

O debate sobre a avaliação é muito importante, e nesse momento pandêmico se faz ainda mais relevante, pois se a maneira como estudar mudou, os métodos avaliativos também precisam passar por essa mutação.

Desde março de 2020, o mundo vem construindo respostas para novos tempos, com o surgimento da pandemia da COVID 19, pessoas do mundo todo vem tentando estabelecer novas maneiras de trabalhar, estudar, até mesmo de se relacionar, adaptações que são necessárias para se conter o vírus. Assim, nessa nova realidade, as pessoas tentam se manter bem fisicamente e mentalmente, algo bem complicado, pois antes da pandemia já sentia uma sociedade doente com sintomas de ansiedade, depressão e estresse, e que só aumentaram ainda mais durante a pandemia (DIAS; PINTO, 2020).

Devido à paralisação mundial e as medidas sanitárias de distanciamento social, as escolas também deixaram de funcionar, afetando milhares de estudantes no mundo. Segundo a UNESCO (2020), a crise educacional em decorrência da Covid-19 deixou cerca de 90% dos estudantes do mundo inteiro sem aula.

Com as escolas vazias e sem previsão de retorno, os órgãos normativos e executivos dos sistemas de Ensino de todo o país mobilizaram-se com gestores, professores e todo corpo escolar para suprir, de modo não presencial, as atividades de ensino. A atividade escolar passou a ser ofertada, na maioria dos casos, por meio de aulas remotas, orientações pelos aplicativos, videochamadas e atividades impressas.

O CNE (Conselho Nacional de Educação) realizou inúmeras reuniões com entidades educacionais e o poder público com a finalidade de alinhar o diálogo e buscar soluções normativas em apoio às instituições de ensino, entre essas, destaca-se a Medida Provisória nº 934/20, que dispensa a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos.

Visando orientar a integração do currículo com a prática, pode-se citar 3 (três) importantes pareceres, sendo:

- Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que tratou da "reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19";
- Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020;
- Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia".

Com esse cenário imposto pelo vírus, ficou ainda mais evidente as questões relativas às desigualdades sociais, em que estudos mostraram que muitos alunos não tinha (não tem, ainda estamos vivendo na pandemia) acesso a computadores, internet, e o que se coloca aos alunos também é a realidade de professores que ficam sem conseguir orientar por falta de recursos tecnológicos, até os dias atuais com quase 2 (dois) anos de pandemia no Brasil, ainda não se tem notícias de políticas públicas que deem conta de suprir essa necessidade dos estudantes e professores.

Os docentes que retomaram as atividades de forma remota tiveram que encarar desafios enormes, com materiais tecnológicos de uso pessoal, internet custeada pelo

docente, suas residências passaram a ser a sala de aula, e para alguns, os desafios em manusear os aparelhos e os aplicativos, reinventar da maneira de como dar aula, que por sua vez duplicou a jornada de trabalho do professor.

No tocante a avaliação da aprendizagem, é que nesse momento tão diferente a pandemia da COVID-19 levou países nos 5 (cinco) continentes a repensarem suas avaliações, e instituir adaptações do ensino, alguns optaram pela aprovação automática visto que não houve aula presencial e muitas foram as dificuldades de acesso. O que todos esses continentes têm em comum é a intenção de uma proposta de intervenção pedagógica com vistas a manter ou ampliar o ensino remoto ou realizar diagnósticos e recuperação da aprendizagem (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

O real cenário é que mesmo ainda sem o fim da pandemia e sem todas as escolas retomarem suas atividades até a presente data, a educação do país está em situação de extrema gravidade. Estudos indicam significativo aumento das desigualdades e grande evasão escolar, elevados retrocessos de aprendizagens, aumento de estresse sócio-emocional dos estudantes e professores, e famílias preocupadas com o desenvolvimento dos filhos.

Considerações finais

Por fim, conclui-se que o debate com relação à avaliação da aprendizagem está longe de se chegar ao final, e concorda-se que essa discussão se faz muito necessária, pois é por meio dela que se consegue visualizar suas lacunas e sucessos. Considerando o momento pandêmico e pós-pandêmico pode-se afirmar que se farão juízos e discussões ainda mais amplas. Espera-se que as escolas sejam o local de acolhimento, preparada para receber tanto as crianças como jovens, com suas famílias marcadas por essa tragédia.

Não se tem a intenção de dizer neste trabalho que os professores precisam aprovar seus alunos por piedade. Ao contrário, o educador precisa ter critérios para avaliar, como afirma Sforni (2004, p. 185): A ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo [...], a intenção é de chamar a atenção dos profissionais da educação para esse momento de humanização.

Se a avaliação classificatória já era notada como ultrapassada, agora, depois desse momento em que vivemos, ela é totalmente inadequada. Um novo mundo está emergindo com imensos desafios e que exigem uma nova escola. Eles demandam a crença também em novos métodos de ensino e avaliação, exigindo novas de políticas públicas direcionadas com este olhar.

Uma nova escola em que a avaliação estimule ao aprendizado, incentive a pesquisa e novas descobertas. Uma avaliação que seja um instrumento que produza reflexões

quanto ao uso de técnicas e metodologias de ensino. Uma avaliação para aprendizagem de discentes e docentes no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/202**0. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: Desafios às teorias, práticas e políticas.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOFFMAN, J. **Contos e Contrapontos**: do Pensar ao Agir em Avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 20 ed. Porto alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e aum. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avalição educacional escolar**: para além do autoritarismo. Revista da Educação AEC, ano 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

LUCKESI, C. C. A**valiação da Aprendizagem Escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATUI, J. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SOARES, M. B. Avalição educacional e clientela escolar. *In*: PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiroz Editor: 1981. p. 47-53.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar sedimentação de significados. *In*: SOUSA, C. P. et al. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao–futuros–da–educacao–da–unesco–apela–aopllaneja mento–antecipado–o–aumento–das Acesso em: 30 jul. 2021.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 30 jul. 2021.

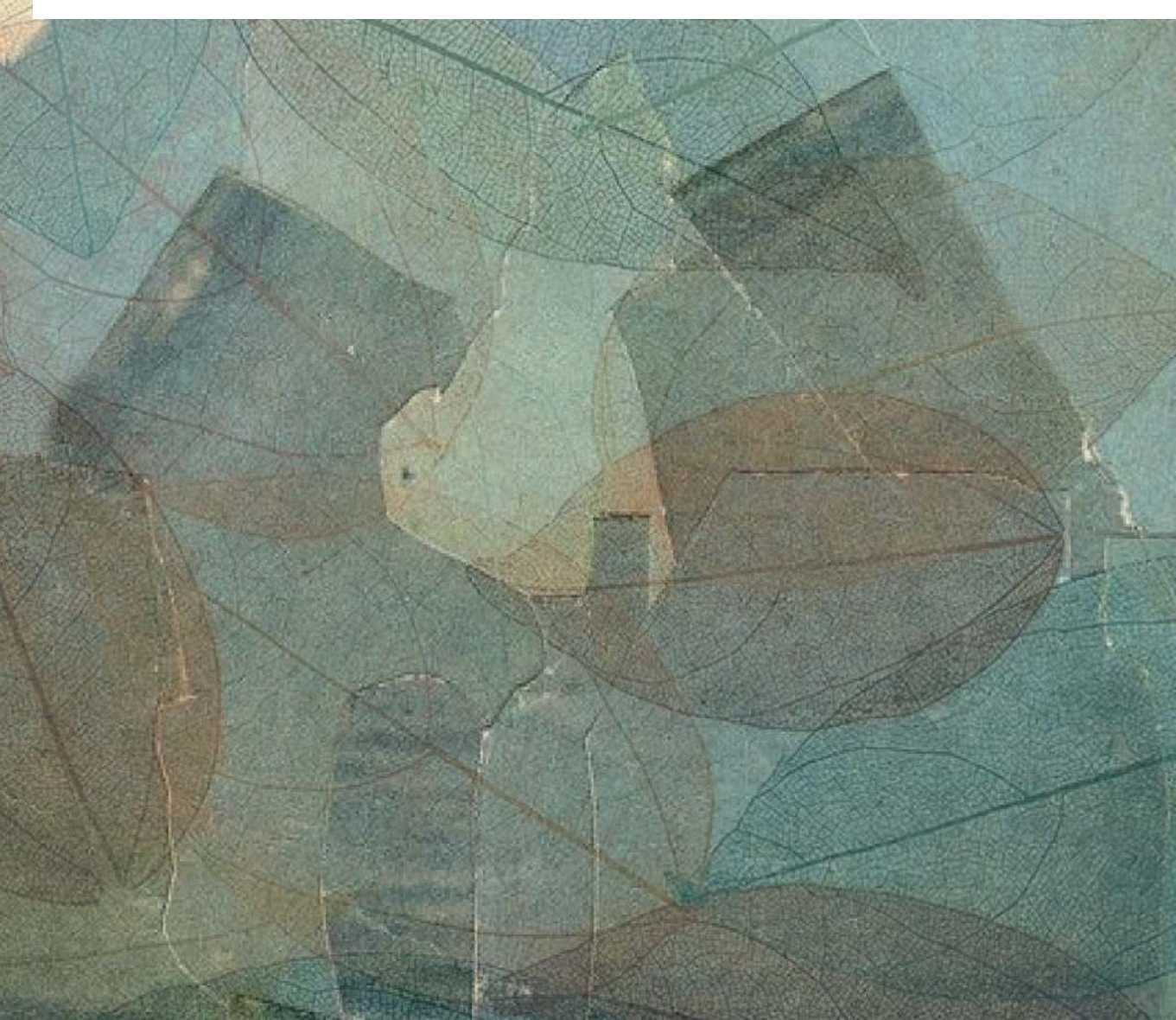
UNDIME. **Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas**. Brasília, DF: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; UNICEF; Itaú Social, 2020.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, 2017.

GATTI, B. A. A pesquisa em mestrados profissionais. *In*: FÓRUM DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, 1, 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Uneb, 2014.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competência**s. Curitiba: Positivo, 2009.

VILLAR, A. P. R. A **prática avaliativa em uma organização escolar por ciclos de aprendizagem**. 2009. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.



PARTE 2

Educação escolar na atualidade

A educação escolar Quilombola e o Estado: Entre a materialização e a negação

Monyque Santana dos Santos de Farias
Raimunda Áurea Dias de Sousa

Introdução

A Educação Escolar Quilombola no Brasil, originária da concepção de escolas do campo, surge como uma necessidade dos quilombolas que trazem essa problemática à cena pública e política, e a colocam como importante questão social e educacional. Associa-se a esse processo o fato de que a educação brasileira, historicamente, excluiu grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, particularmente para os afrodescendentes, que, historicamente tiveram e têm negados seus direitos à terra e à educação.

Para os quilombolas, o direito à educação, tendo como princípio seu contexto social, foi oficializado em 2012, com a realização da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ainda de forma muito incipiente. De acordo com Oliveira (2019, p. 01), essa conquista do direito educacional trouxe grande "relevância na tradição histórica e cultural e de resistência da luta negra no país como processo de inserção social e visibilidade no combate às ideologias racistas".

Para um entendimento de como a Educação Escolar Quilombola ocorre no cotidiano, o recorte geográfico foi a Escola Municipal de 1° de Tijuaçu, situada no espaço rural a 23 Km do centro de Senhor do Bonfim. O referido município fica ao norte do estado da Bahia, na região denominada de Piemonte da Diamantina, a 376 Km da capital, Salvador.

Assim, a problemática da pesquisa parte da seguinte questão: qual a relação entre educação quilombola e Estado no que se refere à materialização ou a negação legislação implantada? Como objetivo consistiu em compreender o papel do Estado enquanto garantidor não somente da implantação da legislação, mas, sobretudo, da sua materialização.

Trilhou-se pelo método materialismo histórico dialético por ele possibilitar entender as contradições contidas entre a garantia da educação enquanto direito na Constituição Federal de 1988 e, ao mesmo tempo, a luta do movimento negro para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais transcritos na mesma Constituição. Pelo método, "o mundo é sempre um mistério a ser decifrado. Então, o reflexo do mundo não é o reflexo da aparência do mundo, da fenomenalidade do ponto de vista da

dialética, é o reflexo do movimento real do mundo" (NETTO, 2011, p. 337).

Assim, os caminhos percorridos para investigação centraram-se nos seguintes eixos de operacionalização:

A Organização de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores que tratam: a Educação Rural e do Campo - Fernandes e Molina (2004), Caldart (2012), Fernandes (2013); a Educação Quilombola - Celestino (2016), Oliveira (2019).

B Análise documental: consideraram-se documentos como, LDB - Lei das Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), Decreto 7.352/2010, Decreto 4.887/2003, INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2020), entre outros.

C Práticas de campo que se definem na análise qualitativa/quantitativa por meio da aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa: 1) com os/as professores/as da escola estudada (11), seu total de docentes em (12), sendo (8) professores/as da Educação Fundamental Anos Finais e (4) professores/as da Educação de Jovens e Adultos, visto que (1) professor não pode ser entrevistado por motivos de doença. Devido à COVID-19, as entrevistas em questionários, aplicados com os docentes, deram-se via redes sociais e uso de aplicativos, como WhatsApp ou meio de videoconferência via Google Meet. Por esses canais, foram possíveis atingir (11) professores/as; 2) liderança do movimento (1), por intermédio dele, pode-se conhecer a história da comunidade, já que o mesmo é morador do Quilombo desde seu nascimento e integra a Associação Comunitária de Tijuaçu; 3) entrevistas com a gestora escolar (1), a qual é moradora da própria comunidade, filha do quilombo, foi escolhida como diretora escolar pelos próprios moradores; 4) discentes – desenvolvidos com (20) estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais;

D A coleta de dados tornou-se uma etapa de extrema importância na consecução da pesquisa.

A pesquisa, mesmo que finalizada, encontra-se no processo da produção do conhecimento que não se encerra com este trabalho, outras trilhas serão abertas, contudo, sem prescindir da teoria para que o conteúdo não seja vazio e incapaz de revelar a essência dos fenômenos.

O papel do Estado no processo da materialização da educação escolar quilombola

Ao Considerar que educar é um ato político, e que a educação é um processo presente em toda sociedade, pode-se dizer que as Diretrizes Educacionais Escolar Qui-

lombola institucionalizadas em 2012 se tornaram o marco principal para os negros por tratar-se de unidades educacionais em suas próprias terras e com respeito à cultura. Desse modo, a Diretriz poderá contribuir para que os negros sejam reconhecidos como quilombolas[3] e que possam ter uma escola construída por eles e para eles.

O conceito de Escola quilombola, neste trabalho, encontra-se embasado na concepção de escola do campo já que ela se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012). Nesse sentido, segundo as autoras, o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo e cidade, no caso dos quilombolas, fazem parte dessa luta. Assim, a institucionalização da Educação Quilombola vem ferir os princípios da educação do sistema do capital, que é controlar as ideias a favor de sua produção e reprodução continua.

Assim, o Estado é fundamental como idealização abstrata do interesse comum, porém, na contradição, atua a favor de uma educação que controla o fluxo de ideias e informações que perpetue a sociedade de classe, não favorecendo assim os negros que, historicamente, são renegados do direito à terra, a escola e a vida digna. Dentro desse contexto, o "Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e da comunidade" (HARVEY, 2005, p. 80). Para o autor, o Estado é um meio de criação dos seres humanos para sua própria dominação, como instrumentos criados pelos seus interesses, como é o caso, as leis, o poder de tributação, e de coação (HARVEY, 2005).

Por esse entendimento, percebe-se o atraso em sancionar a Lei Federal 10.639/2003 que modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, em que se torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como parte do currículo escolar da educação básica, tanto na rede pública como privada, garantida no primeiro mandato do Governo Lula (2003 – 2006), após muitas lutas do Movimento Negro. Sobre essa implementação do ensino afro na educação básica, GOMES e JESUS (2013, p. 21), ressalta que:

> compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas [...].

Já no ano de 2010, foi criada uma legislação específica para implementação da nova modalidade de ensino que é a Educação Escolar Quilombola, e reconhecida como um direito, pela Conferência Nacional da Educação (CONAE), posteriormente, junto à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, a partir de suas próprias localidades - nos seus quilombos, apresentando os seguintes objetivos:

> **a)** Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito

3 - O conceito de quilombola de acordo com o Decreto 4.887/2003, Art. 2º consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição [sic], com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Art. 2º do Decreto 4887, de 20/11/2003).

> à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
>
> **b**) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
>
> **c**) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
>
> **d**) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
>
> **e**) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para 406 garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
>
> **f**) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
>
> **g**) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
>
> **h**) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

Conforme os objetivos acima citados, percebemos que a participação dos negros nas escolas, nas manifestações, a preservação cultural e a diversidade, vai além dos interesses do Estado, pois seus expoentes culturais/artísticos/religiosos, são agentes políticos na busca pela igualdade racial em especial na educação, garantindo que a escola leve em conta a cultura da região onde está inserida, numa perspectiva coletiva. Nessa análise, para que a escola do campo ou cidade contribua no fortalecimento das lutas de resistência, "é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico" (MOLINA; SÁ 2012, p. 328). De acordo com Mészáros (2014, p. 64)

> [...] o capitalismo outorga suas estratégias de dominação de forma alienante e desta maneira os grupos de trabalhadores não conseguem obter êxito justamente pelo fato de que suas lutas são solitárias, ao contrário disto seria a cooperação entre os povos, a luta da classe trabalhadora excludente, numa perspectiva da coletividade para contrapor a hegemonia do capital.

Dessa forma, mesmo com a criação da lei, a Educação Escolar Quilombola, no sistema capitalista, não vem sendo materializada, pois há distancias entre a lei e realidade.

> Ocorre que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada, outorgada de forma marginal. Assim, as escolas quilombolas de origem campesina trazem consigo os dilemas de um grupo que estando no campo são invisibilizados e não veem materializados os seus direitos de viver e conviver dignamente como pessoas humanas, livres das amarras do capital (OLIVEIRA; SANTOS; MOREIRA, 2018, p. 51).

Em 2011, como parte do resgate histórico, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-CNE, recebe, pela primeira vez, os principais representantes das comunidades quilombolas, em vários estados brasileiros, a fim de tratar as propostas políticas educacionais, das diversidades culturais regionais dos quilombos e estruturar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola em todo país.

Mas, em 2012, neste momento, tornou-se estabelecida às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecendo no Art. 1º, do § 1º, I, na resolução nº 8, a importância de organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

> **a**) da memória coletiva;
> **b**) das línguas reminiscentes;
> **c**) dos marcos civilizatórios;
> **d**) das práticas culturais;
> **e**) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> **f**) dos acervos e repertórios orais;
> **g**) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> **h**) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 459).

Assim, nesse contexto de materialização da lei, ou seja, seu reconhecimento em marcos legais como uma das importantes vitórias conquistadas após muitos anos de experiências e práticas concretas na luta dos movimentos sociais pela construção da concepção de escola com princípios de escola do campo, esbarra-se contraditoriamente na não materialização dessas leis quando não há a sua efetivação na comunidade qui-

lombola estudada. Nessa comunidade e outras, existem escolas que não respeitam a mínima realidade - linguagem e festejos próprios, negando o Art. 41 quando especifica,

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2013, p. 74).

Por conseguinte, o Estado, que tem o dever de "inclui-los", é imposto no reino do capital, a "exclusão", pois a educação é tratada como mercadoria. Reforçando esse entendimento, Sader (2008, p. 9), afirma, "[..] Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para vida".

Nessa perspectiva, de educação não mercadoria, mas sustentada na permanência, continuidade e práticas educacionais, que valorizem o passado, o presente e o futuro dos negros, é necessário compreender o processo de produção e reprodução, libertação e transformação, como sujeito que pensa e que transforma, em suas palavras, a educação quilombola.

> Antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades. (MOLINA; SÁ 2012, p. 330).

Analisando o contexto, no nosso país, a educação escolar, que se limita ao saber técnico, desprovido de reflexão, e ao ser crítico, acaba, por si, excluindo o passado histórico dos negros e o futuro das comunidades. Pois, a educação, na responsabilidade do Estado organiza-se sob respaldo da economia de mercado.

Portanto, o Estado está atrelado à relação capital, às forças produtivas, e impulsionador dos obstáculos enfrentados pelas classes exploradas, especialmente, na negação do direito à educação. Assim, não somos legitimados "a dignidade humana e a liberdade individual e coletiva" (CAMPUS; CASTILHOS; CAMPOS, 2015, p. 123).

E nesse sentido que a formação da educação brasileira se sustenta numa eterna relação de contradições, formada por uma sociedade de classes sociais, pois de um lado, estão os movimentos sociais que lutam pela garantia dos direitos à dignidade humana, que é o caso dos quilombolas, e, por outro, o Estado, sendo a resistência incansável dos representantes do capital, garantindo o acúmulo das riquezas (GONÇALVES, 2013).

Na comunidade quilombola de Tijuaçu, localizada em Senhor do Bonfim-BA, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2000, registrada como um **Remanescente das Comunidade de Quilombo** no ano 2004, encontra-se a Escola Municipal

de 1° de Tijuaçu, com o seguinte quadro funcional.

Quadro 1 - Situação funcional da Escola Municipal de 1° de Tijuaçu.

ESCOLA	Alunos	Turnos	Séries	Prof.	Diretor	Vice -Dir.	Coord.	Sec.
Escola Municipal de 1° de Tijuaçu	162 Diurno 28 Noturno	Matutino Vespertino Noturno	6° ao 9° Diurno EJA I (1° ao 5°) e EJA II (6° e 9°) Noturno	12	1	2	1	1

Fonte - Pesquisa de campo, 2020.

A referida escola foi municipalizada em 1999, após diálogos constantes ente quilombolas e a Secretaria Municipal de Educação de Senhor do Bonfim; porém, sua existência é anterior, pois embora a escola estivesse na comunidade, não era vinculada diretamente ao Quilombo de Tijuaçu. A necessidade da instituição escolar auxiliaria no reconhecimento de comunidade negra, consequentemente, na materialização da educação quilombola, pois, somente assim, os costumes, a vida, poderiam ser transportados para dentro das salas de aula sem nenhum preconceito relativo à cor da pele, vivências que não existiriam em escolas urbanas não quilombolas. A educação quilombola surge a partir do momento em que se valoriza e respeita a diversidade cultural africana como contribuição para o empoderamento e formação do cidadão negro. (Professor B-Informação via digital/questionário).

A Educação Rural e a negação da Educação Quilombola como direito

Pensar uma educação para o campo e do campo, na perspectiva de um projeto educativo em que haja o respeito pelo trabalho na terra, cultura, lutas sociais e seus sujeitos concretos, vai para além de um ensino cuja base histórica encontra-se na Educação Rural.

A referida educação vai se constituindo com a criação da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria nos anos de 1889 na Proclamação da República, sendo extinta no período de 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

De acordo com as autoras, a Educação Rural se efetiva, no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la, já que a indústria tendia a crescer nos anos sequentes e a escolarização era necessária para atender a esse modelo.

A necessidade desse tipo de educação dentro do país tornou-se fundamental, ao mesmo tempo em que se temiam organizações, justamente porque, nesse período, ocorreria, na Rússia, a luta dos pobres do campo contra o Imperador, culminando na Revolução Russa de 1917, por meio

> [...] da união apenas de pessoas que já entenderam que necessitam de se unir com os operários da cidade. E a comunidade não é uma união voluntaria é uma união oficial. A comunidade não consiste naquelas pessoas que trabalham para os ricos, que desejam lutar juntas contra os ricos. A comunidade consiste em toda espécie de pessoas, não porque seja isso o que desejam, mas porque os seus pais viveram nesta terra, trabalharam para este latifundiário, porque quem os inscreveu nesta comunidade foram as autoridades. Aos camponeses pobres é vedado sair livremente da comunidade; é vedado aceitar livremente na comunidade uma pessoa alheia que esteja inscrita pela polícia noutro vólost, mas nós, para a nossa união, talvez precisamos dela justamente aí. É por isso que nós precisamos de uma união completamente diferente, de uma união voluntaria composta apenas de trabalhadores e camponeses pobres para lutar contra todos aqueles que vivem do trabalho alheio (LÊNIN, 1988, p. 23).

No que se refere à educação, pode-se pensar no fato de a Rússia acabar com o monopólio das elites, o acesso ao conhecimento sistematizado, bem como destruir os valores e práticas burguesas, até então, dominantes nas escolas. Assim para tal tarefa, deram início à elaboração da "Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho". Sobre isso, Caldart (2012, p. 338), explica:

> Em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista da Rússia publica a "Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho", a qual dá base para a elaboração de um texto produzido em 16 de outubro de 1918 pelo Comissariado Nacional de Educação, no início da Revolução Russa de 1917, portanto, chamado "Princípios básicos da Escola Única do Trabalho.

Nessa concepção, essa escola ou "Escola Única do Trabalho" deveria ser, não apenas gratuita em todos os níveis, mas acessível, rápida, obrigatória e, para fortalecer-se solidamente, sendo única[4] e de trabalho.

É em meio a esses acontecimentos que a Educação Rural vai ganhando força no Brasil, pois o "medo" que assombrava a burguesia, com as greves que pairavam os centros urbanos, forçou o Estado, a formar escolas no espaço rural, surgindo, assim, a Educação Rural. Nesse contexto histórico, mais precisamente nos anos de 1930, começou a delinear-se a política de desenvolvimento econômico no Brasil, com a ilusão de melhores condições de vida nas grandes cidades, devido ao crescimento industrial.

---

4 - Isto significa que todo o sistema das escolas regulares, do jardim da infância até a universidade, apresenta-se como uma escola, como uma escala contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em uma mesma escola e começar sua educação igualmente, que todas têm o direito de caminhar nesta escala até os níveis superiores. [...] (CALDART apud NARKOMPROS, 2012, p. 340).

Nessa perspectiva, "é possível afirmar que 1930 representa o ponto de inflexão fundamental para a inserção do complexo industrial e a predominância das relações essencialmente capitalistas no Brasil" (SANTOS NETO, 2015, p. 233). Vale ressaltar, também, os projetos de modernização do campo, que, por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural, mantém a tendência geral de se especializar no monocultivo e na oferta de produtos para a exportação.

Sendo assim, a expansão crescente do capital nos anos de 1930 a 1950 e a constante mobilidade do trabalho em virtude da indústria, que se expandia no espaço urbano, fizeram ascender a importância da Educação Rural como uma solução de diminuir a migração via educação profissional voltada para o contexto industrial. A relevância desse tipo de educação está explícita na Constituição de 1934, em seu artigo 156: Parágrafo único – "para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934).

A Educação de que trata o artigo na Constituição é a Rural. Esse tipo de educação, na análise de Santos Neto (2014), é determinado pelo capital, pois está articulada entre o processo de produção e a organização do trabalho. Segundo o autor, não se trata apenas do aprender a ler e a viver, mas, tem por finalidade estar vinculada à estrutura econômica da produção capitalista.

> [...] o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico (FERNANDES; MOLINA, 2004 p. 9).

A Educação Rural nos anos 1930, associada à precarização, com um grande número de analfabetos e o processo industrial crescente no espaço urbano, conduziu ao aumento da mobilidade dos trabalhadores do campo para as cidades. Com a migração acentuada, devido ao crescimento industrial do país, a quantidade de escolas no espaço urbano, não era suficiente para os trabalhadores.

> Apesar de a Constituição prever, já na década de 1930, uma lei geral de educação nacional, a obrigatoriedade do Estado de fornecer educação para toda a população acabava por não se concretizar de fato, pois na prática não tínhamos escolas públicas suficientes para todos, o que diretamente determinava o não acesso à educação (NETO BEZERRA, 2016, p. 29).

Dentro dessa explicação, o problema da insuficiência de escolas públicas existentes na década de 1930 trouxe a necessidade da criação de leis que obrigassem os proprietários rurais (latifundiários) a "investir" na educação dos filhos dos seus empregados, pois cabia a eles o cultivo agrícola e a pecuária nas fazendas. Nesse sentido, a necessidade da formação dos filhos dos trabalhadores aos moldes da Educação Rural, ou

seja, o interesse essencial não era educá-los para ter autonomia em sua própria terra, mas para continuar nas propriedades dos senhores, como trabalhador servil; portanto, contribuindo no acúmulo da riqueza agrícola a favor dos grandes proprietários. A respeito do assunto, a Constituição Federal (BRASIL, 1934. p. 43, grifo nosso) aborda:

> Art. 121, § 4º O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua **educação rural**, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

É dentro dessa conspecção de "fixação" abordada no artigo que, nesse mesmo período, surge uma corrente de pensamento composta por um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores - conhecida como Ruralismo Pedagógico. A referida corrente preconizava uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para um trabalho que os mantivesse na terra e adaptados às demandas das populações rurais (CALDART, 2012).

Para Rangel e Carmo (2011, p. 210):

> Na realidade, a defesa da proposta do "Ruralismo Pedagógico", feita pelos agroexportadores, com apoio de setores da elite urbana, do movimento nacionalista e do movimento católico do início do século, justifica-se pelo interesse na permanência do homem no campo, na manutenção da riqueza agrícola e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades.

Vale reforçar que proposta de fixar trabalhadores no campo brasileiro surge no momento em que o país passava por transformações econômicas e políticas, conhecida como Era Vargas, no governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945), dando início à República Velha, primeira fase da República brasileira, tendo como base a economia cafeeira de exportação; portanto, mantinha fortes vínculos com grandes latifundiários, pois a necessidade em ter trabalhadores rurais crescia no país.

Contudo, a forte interferência norte-americana dos anos de 1930 até os anos de 1970 por meio de agências de fomento, que contavam com o apoio do Ministério de Educação (MEC), impedia que a realidade camponesa fosse o ponto de partido dentro das salas de aula, uma vez que a modernização da agricultura brasileira estava em avanço dentro do Brasil. Nesse sentido, a necessidade de uma força de trabalho qualificada para atender aos interesses do mercado era prioridade e a terra seria fundamental nesse processo.

Destaca-se que a produção, em larga escala, abre as portas para a entrada do capital internacional. Assim, entre 1950 a 1960, o Banco Mundial - BM, com sede nos Estados Unidos passa a investir na educação e aprova empréstimos, criando um departamento especifico para esse setor. Nesse contexto, as condições eram difundidas pelo

capital humano[5], com produtividade máxima, e o trabalhador era treinado, adestrado, educado nas exigências da produção mercantilista, como aponta Cerruti e Vior (2015, p. 116, grifo nosso)

> O BM começou a aprovar empréstimos para a educação em 1962, em um contexto no qual se difundem a **teoria do capital humano** e o interesse pelo valor econômico da educação para o crescimento econômico.

Por isso, a Educação Rural foi criada para consolidar o capital no campo, e com ele contribuir para o fortalecimento do agronegócio[6] nos anos de 1990. Desse modo, "fixar" trabalhadores no campo, conforme proposta do Ruralismo Pedagógico, não poderia ser diferente, justamente, por acompanhar o modelo de agricultura em expansão no Brasil.

Com o referido modelo de agricultura, a Educação Rural passa a ser mais necessária. Assim, os movimentos sociais do campo, nos anos de 1990, passaram a lutar por uma educação em que eles pudessem ser sujeitos do processo que passou a ser conhecido como Educação do Campo, Decreto nº 7.352, em 2010

Segundo (Molina e Rocha, 2014, p. 06), ela "germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa".

O reconhecimento histórico, real do campo, do espaço de vida, da política de educação, resistência e de ações/lutas concretas surgem na permanência da terra, garantindo, assim, o respeito às diferenças; tanto à relação cultural, natural, social e de trabalho. Nessa ideia, Fernandes e Molina, (2004, p. 9, grifo nosso)

> Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, **quilombolas**, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

Com esse pensamento, a Educação Quilombola (Resolução CNE/CEB, 20 de novembro 2012), luta e exige para a garantia dos seus direitos à terra e seu reconhecimento, pois o seu objetivo e o das comunidades é o respeito à cultura, ao trabalho, à

---

5 - [...] "o capital humano constitui-se, na década de 1950, a partir da ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima" (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

6 - O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79).

vivência e à sobrevivência.

Nesse sentido, Celestino (2016, p. 12), destaca que:

> Temos conhecimento que a terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa a sobrevivência e é, ao mesmo tempo, uma tentativa de resgate da memória dos antepassados. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a ancestralidade e a dimensão coletiva.

Assim, diferencia-se da Educação Rural, que nega qualquer tipo de organização que não esteja a serviço do agronegócio. Nesse contexto, Educação Rural vem sendo construída conforme Fernandes (2013) pelo Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que evidencia a não existência da questão agrária; portanto, as soluções para os problemas no campo são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital, incluindo, nesse caso, a educação.

De acordo com o autor, a Educação do Campo se sustenta no Paradigma da Questão Agraria (PQA), por compreender que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Nesse sentido, "a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção, que contempla, em sua lógica, a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo" (FERNANDES, 2013 p. 2).

Dentro da análise dos paradigmas, a Escola Municipal de 1° de Tijuaçu aproxima-se do Paradigma da Questão Agrária (PQA) por entender a necessidade do reconhecimento da comunidade quilombola e da escola como condição de reprodução dos sujeitos. A referida comunidade era tida somente como área rural para produção de agricultura familiar nos cultivos de: feijão, melancia, milho, mandioca etc. para consumo próprio na comunidade ou trocas nas feiras-livres, bem como a venda de acarajé e milho assado, grandes referências econômicas locais.

A questão do ser quilombola, segundo os integrantes da Associação Quilombola de Tijuaçu (pesquisa de campo, 2020), era ainda incipiente quando maioria dos moradores despertou para a necessidade da luta por terra e andando por roças, povoados e fazendas, entrevistando moradores e coletando dados para apresentação no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), durante quinze dias ininterruptos, conseguiram a titulação por meio do Decreto n° 220/99, em 04 de junho de 1999, registrada como um ´Remanescente das Comunidade de Quilombo`, em março de 2004. Assim, a luta produz novas realidades de valorização da própria vida enquanto sujeitos quilombolas e a escola dentro da comunidade é um marco dessa luta.

A respeito da importância da escola inserida no seio quilombola, os professores expressam:

> *Ela deve reforçar o ser quilombola, reforçando seu valor e o seu papel na sociedade. (Professor E- Informação*

via digital/questionário - Entrevista 5);

A preservação e a valorização das tradições, da cultura e do conhecimento produzido e acumulado ao longo do tempo. (Professor G- Informação via digital/ questionário - Entrevista 7).

A coleção de livros didáticos trabalhados na escola são vários entre didáticos e paradidáticos, como, por exemplo, "Gosto de África- Histórias de lá e daqui" do autor Joel Rufino dos Santos, Editora Global que contém lendas, mitos e tradições dos negros. Este volume retrata personagens da História do Brasil e de um tempo de escravidão, com luta, liberdade e cultura.

Mesmo com livros voltados para a realidade da escola, os mesmos ainda, chegam em quantidade insuficiente e não atingem a todos os matriculados, o que repercute nos níveis diferenciados de aprendizagem.

No dia a dia das aulas, tem-se percebido projetos e manifestações culturais, perceptíveis nos relatos: "Tem na comunidade vários grupos de danças que são formados por alunos e alunas da escola. Essas manifestações culturais estão dentro da escola" (Professor A - Informação via digital/questionário - Entrevista 1); "Em abordagens cotidianas na sala de aula, nas atividades e em eventos, sempre trabalhamos. (Professor B- Informação via digital/questionário - Entrevista 2); "No nosso dia a dia em sala de aula, tentamos trabalhar interdisciplinar a realidade" (Professor D- Informação via digital/ questionário - Entrevista 4).

As tradições apresentadas nas festas escolares, conforme os depoimentos dos professores, ilustram que a escola não é aquela simplesmente no campo; baseia-se nos princípios da escola do campo, distanciando-se de uma educação rural, mesmo com as dificuldades presentes típicas do sistema capitalista, que utiliza a educação para sua reprodução e não ao seu contrário. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem ocorre na luta diária, na resistência em ser negro, ser quilombola, num país que seleciona as pessoas pela cor da pele, pela riqueza material.

Algumas considerações

A conquista da educação no/do campo se concretiza no Decreto nº 7.352, em 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA[7], quando, em seu Art. 1°, apresenta a política de educação do campo destinado à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior.

7 - Instituído em 16 de abril de 1998, por meio de uma Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. O programa é a materialização de uma conquista dos movimentos sociais do campo com relação à educação, pois já beneficia seus alunos. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 28 jun. 2021.

De acordo com o Decreto, o modo de vida, as memórias, a valorização dos saberes, o currículo escolar são relações presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Contudo, é importante destacar que para a consolidação da educação do campo e em especial, para os quilombolas, é necessária a terra e as escolas devem estar inseridas na própria comunidade para que o território se consolide, pois democratizar a terra é democratizar o conhecimento.

Deve-se ressaltar que, a educação, de um modo geral, em especial, para os movimentos sociais camponeses, para quilombolas, indígenas não é tida como prioridade. Desse modo, mesmo sendo oficializada em Decretos e Leis, a materialização é permeada de obstáculos. Assim, explica Mészáros (2008, p 82): "por conseguinte, o significado mais profundo da educação continua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais".

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Decreto 4.887/200**3. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 3 abr. 2020

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**, aprovado em 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.353/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de novembro-de-2010/file. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. 542 p.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPUS, C. S. S C; CASTILHOS, C. C; CAMPOS, R. S. Estado mínimo para que e para quem? *In*: **A natureza imperialista do capital e a falácia do fim da crise**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2015.

CELESTINO, A. M. F. V. **Educação escolar quilombola**: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Portugal, 2016.

CERRUTI, M. B. O.; VIOR, S. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.). **A demolição de direitos**: Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

CONAE. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final**. Brasília, DF: MEC; SEA, 2010.

FERNANDES, B. M. *et al*. **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2013.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa1. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. *In*: **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço**. 1. ed. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. *In*: CALDART, R. S. *et al*. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LÊNIN, V. **Aos pobres do campo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Trad. Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

NETO BEZERRA, L. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

NETO BEZERRA, L.; SANTOS, F. R. Escolas estaduais em assentamentos e escolas urbanas: uma comparação a partir do SARESP. *In*: BASSO, J. D. *et al*. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: História, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305 p.

NETTO, J. P. Entrevista: José Paulo Netto. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul./out. 2011.

OLIVEIRA, N. B; SANTOS, A. R.; MOREIRA, E. A. Programa nacional de alimentação escolar e educação quilombola: a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. **Revista Amazônida**. v. 3, n. 1, 2018. ISSN: 2527-0141. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4428. Acesso em: 1 jul. 2020.

OLIVEIRA, V. R. R. **Educação Quilombola desafios e perspectivas na organização da luta negra**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2019. p. 1-14. Disponível em: http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Vera%20Rosane%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 1 jul. 2020.

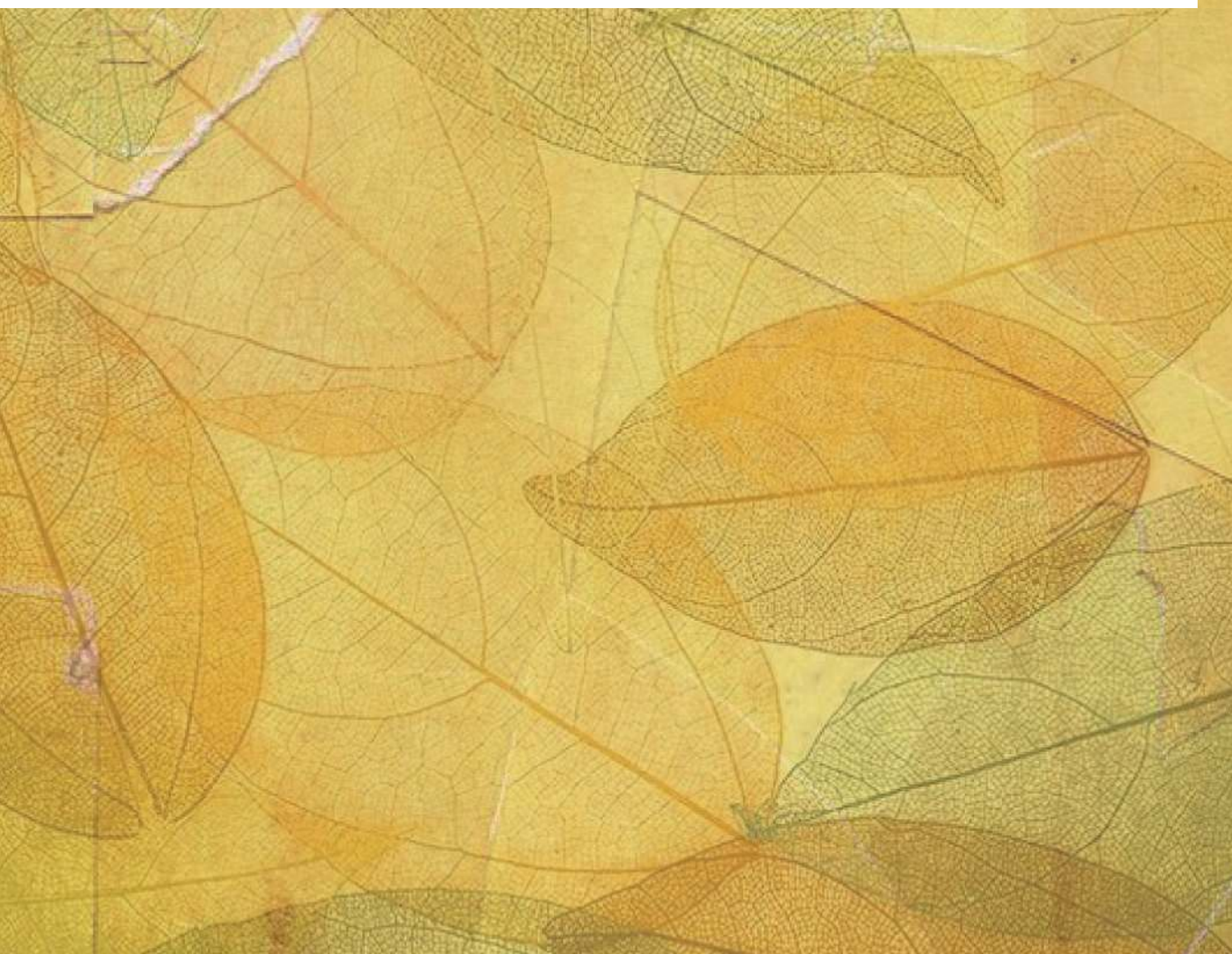
RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidad**e, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

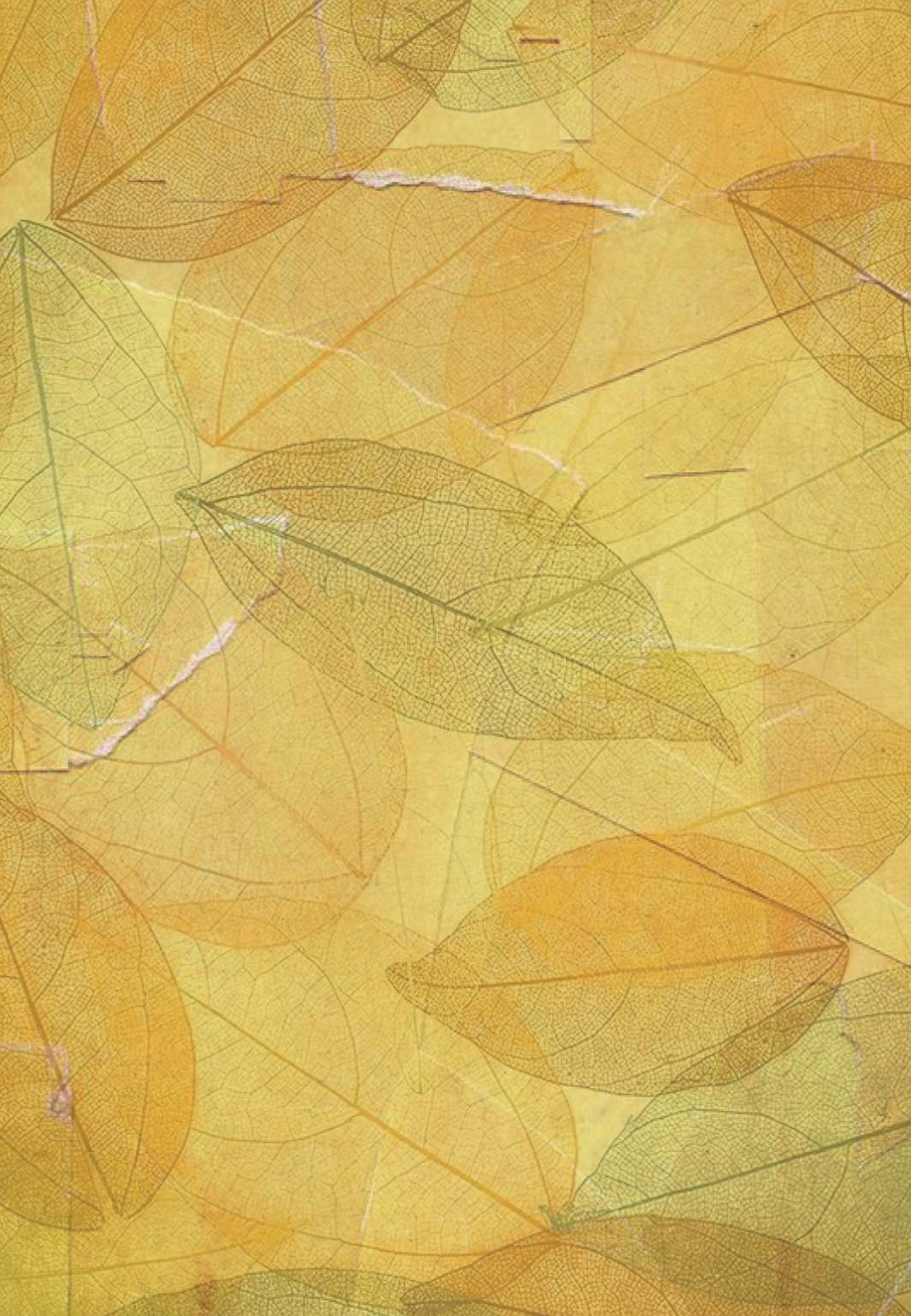
SADER, E. Prefácio. : MÉSZÁROS, **I. A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, J. R. **Gosto de África**: Histórias de lá e daqui. São Paulo: Editora Global, 2000.

SANTOS NETO, A. B. **Universidade, ciência e violência de classe**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SANTOS NETO, A. B. **Capital e Trabalho na Formação Econômica do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.





Estudos, ecos e controvérsias teórico-epistemológicas sobre a definição do objeto da violência escolar

Fernando da Silva Cardoso

Introdução

A problematização teórica e epistêmica que permeia o objeto de estudo do campo da violência escolar é acompanhada por polissemias, complexidades e inúmeras interfaces que o fenômeno tem assumido nos últimos tempos neste contexto. Assim, buscamos neste ensaio compreender as nuances que permeiam a delimitação do referido conceito, assim como ressaltar alguns aspectos que contribuem com a desconstrução de paradigmas.

Cogitamos, a partir da apresentação do estado do conhecimento sobre o assunto, notas de cunho teórico e epistêmico que suscitam e ponderam em que medida o fenômeno tem sido desvelado nos estudos educacionais e afins – aqui, distingo a escola na condição de instituição social. A problematização e leitura construídas dimensionam o fato de as manifestações da violência, presentes nas experiências cotidianas dos(as) agentes educacionais e dos(as) alunos(as), serem interpretadas, muitas vezes, com base em perspectivas que não ampliam ou renovam a agenda em questão.

Assim, lanço mão de alguns argumentos que podem contribuir com a construção teórico-conceitual-epistêmica de outras propostas que visem, também, a articulação da formação democrática e cidadã desde a vivência de valores humanísticos e da não violência no ambiente escolar.

Estado do conhecimento sobre violência escolar

Compreender, epistemologicamente, o fenômeno da violência manifestado nas inúmeras formas de sociabilidade violenta na escola é uma tarefa complexa, sobretudo quando se trata de buscar traçar alguns aspectos e noções elementares em relação ao ‘objeto’ deste campo. Esta é uma das principais – senão a maior – controvérsia existente sobre o assunto: conseguir relacionar algumas das interfaces, abordagens e/ou enquadramento teórico-epistêmico acerca das múltiplas facetas do fenômeno.

A violência escolar se insere no quadro de discussão de questões mais amplas, no debate dos grandes temas da violência, do controle, das políticas educacionais e do papel sociopedagógico da escola. Assim, opto, neste artigo, por apresentar uma leitura

integrativa, que se dá a partir de diferentes perspectivas sobre o referido objeto.

No século XIX escolas do 2º Grau já vivenciavam situações violentas, sancionadas, à época, com a pena de prisão. Do mesmo modo, na década de 50, a discussão sobre a violência nesses espaços girava, basicamente, em torno das violências protagonizadas por professores(as) contra alunos(as), com ênfase para os castigos e punições. Igualmente, há registros, em 1960, de modos de relacionamento violentos entre alunos(as) de escolas profissionais (ABRAMOVAY, 2005a). Os anos 70 e 80, porém, trouxeram um novo delineamento sobre violência escolar, com destaque para os atos violentos entre alunos(as) ou de alunos(as) contra o patrimônio (depredações, vandalismos, pichações).

Os anos 80 representam o ponto de partida dos debates de professores(as) e da opinião pública em relação ao surgimento dos referidos episódios na escola (CHARLOT, 2002). Abramovay e Rua (2002) e Sposito (2001), nesse sentido, agregam à abertura dos espaços das universidades e da sociedade da época como fator determinante para a possibilidade de discussão do assunto. No entanto, é associado ao início dos anos 90 o período em que o assunto teve maior desenvolvimento nas pesquisas acadêmicas. Já nos estudos dessa época, a ideia de violência era extremamente ampla: "A ênfase de cada estudo dependia – e ainda depende – daquilo que é definido como violência" (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21).

É, também nos anos 80 e 90, segundo Sposito (2001)[8], que, em decorrência da intensificação do crime organizado e do tráfico de drogas em algumas cidades do Brasil, ressurge, de forma intensa na sociedade brasileira, a sensação de insegurança. São destacados pela mídia da época casos de graves violências que envolviam a escola (sobretudo caso isolados de homicídios), aspecto que denota o forte sensacionalismo existente por parte dos veículos de comunicação no período, já que esses ocorridos mais graves são, na nossa história, situações isoladas. Discussões e ações relacionadas com o tema da segurança nas escolas foram realizadas, essencialmente, por ONG's e pela sociedade civil, que ofereceram respostas ao movimento de punibilidade da época. Buscou-se desenvolver novas concepções sobre democratização dos estabelecimentos escolares, como forma de promover uma cultura de não violência nestes contextos (SPOSITO, 2001).

De tal modo, os estudos sobre a 'violência escolar' ganham maior presença, no cenário brasileiro, na década de 90, impulsionados pelo desenvolvimento de outras pesquisas sobre a violência urbana e a indisciplina escolar. Sposito (2001) acrescenta que foi ao longo e, especialmente, no final da década de 90 que ONG's, entidades relacionadas à educação (sindicatos e associações) e órgãos públicos realizaram diagnósticos e pesquisas descritivas[9] sobre o contexto de escolas com altos índices de violência. Ainda segundo a autora, as pesquisas desenvolvidas pelas Universidades colaboraram decisi-

8 - Sposito (2001) realizou uma das mais importantes investigações sobre as pesquisas feitas no Brasil, após 1980, e que têm como tema as relações entre violência e escola.

9 - Conforme Sposito (2001), os surveys realizados nesta época têm grande destaque. Empreendidos no sentido de identificar a relação entre jovens e a violência nas escolas públicas em algumas capitais brasileiras, identificaram as mudanças de padrão da violência escolar. As ameaças, os diversos tipos de vandalismo e as agressões interpessoais, em especial as agressões verbais, continuavam enquanto questões recorrentes na dinâmica da referida época e contextos.

vamente para a melhor compreensão do fenômeno. Nas pesquisas nacionais e aquelas oriundas de outros países era presente a procura por refinar o conceito de violência escolar, "enfocando o público-alvo, os jovens e a escola, como instituição" (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Além de estimularem a compreensão de fenômenos violentos que aconteciam, tais estudos iniciaram um processo de desmistificação do que vinha a ser a violência ocorrida no ambiente educacional, até então vista, quase que totalmente e apenas, enquanto atos de indisciplina (TIGRE, 2009).

Ainda nos anos 90, houve forte centralidade no que diz respeito às fontes sob as quais se buscava discutir a temática. A discussão, permeada pelos debates sobre indisciplina escolar, ora voltava-se para leituras tradicionais sobre 'disciplinamento', principalmente a partir das contribuições de Michel Foucault[10], ou, por outro lado, tendia a apresentar traços acerca da violência na escola de modo bastante superficial, a partir de discussões que, majoritariamente, giravam em torno de regras rígidas.

D'Antola (1989) apresenta algumas práticas que podem significar, no ambiente escolar, a construção do que a autora denomina enquanto "disciplina democrática". Para ela, a vivência deste cenário seria capaz de proporcionar a formação de pessoas participantes e responsáveis por suas próprias histórias. A discussão proposta pela autora alerta acerca do inverso dessa prática, em que o cotidiano escolar, ao tornar-se sobredeterminado e pontilhado, assume a condição de um 'sem-número de infrações' no qual a regra da punitividade se sobrepõe à convivência e a aprendizagem.

Cardoso (2015), por sua vez, procura apresentar alguns subsídios que se relacionam com o enfrentamento cotidiano do problema da indisciplina as dificuldades encaradas na dinâmica da prática educacional. Para o autor, a acentuação do fenômeno da indisciplina tem relação com o estabelecimento, pelos(as) educadores(as), de posturas pedagógicas de 'não disciplina' trazidas pela compreensão distorcida advinda de dada educação liberal.

Aquino (1996), por outro lado, aponta para a necessidade de uma nova significação das práticas educacionais. Para ele, é necessário não se remeter, exclusivamente, ao âmbito didático-metodológico, pois é preciso relacionar a extensão ética da ação pedagógica. Pensar a partir de novas concepções de conhecimento escolar, a organização do trabalho em sala de aula e, principalmente, os modos de construção da relação professor(a)-aluno(a), é um aspecto preponderante segundo ele.

Tais discussões abriram espaço para trabalhos mais específicos sobre o tema "violência escolar". São pesquisa que revelam alguns pontos de intersecção quanto à discussão sobre o fenômeno da violência e, de modo geral, apontam para as suas causas, as múltiplas formas de manifestação, implicações na prática pedagógica das escolas, os desafios e as possíveis atuações em relação ao enfretamento da problemática.

---

10 - Michel Foucault proporciona, inclusive nos dias de hoje, importantes reflexões acerca da reprodução do poder em diferentes espaços. Sua obra constrói, em diferentes ângulos, a noção de disciplinamento e as diversas formas e mecanismos sob os quais é exercido o poder, especialmente sobre o sujeito.

As pesquisas mencionadas sobre estão situadas em um terreno teórico-conceitual amplo, permeadas pelas inúmeras significações que o objeto assume.

Segundo Tigre (2002, p. 37), consequentemente à difusão de estudos sobre a temática, a utilização, nos contextos das pesquisas em educação e na própria escola, de designações oriundas do termo "violência" para se referir a uma infinita gama de fatos ocorridos no contexto escolar tornou-se comum. Assim, o (possível) conceito a ser dado ao fenômeno incide, novamente, em definições nem sempre precisas sobre os acontecimentos e passou a ser cercada, inclusive, por definições distorcidas. Portanto, a representação do conceito de violência na escola passou maximizar inúmeros acontecimentos cotidianos e têm instituído e reforçado condutas pessimistas dentro e fora do ambiente escolar em relação ao fenômeno e às formas de sociabilidade.

Sobre o expansionismo epistemológico da ideia de violência escolar

O expansionismo na designação conceitual sobre o que vem a ser a violência escolar traz em dado risco epistemológico (DEBARBIEUX, 2002) de hiperexpandir o seu significado. Assim usar o termo "violência" para descrever fenômenos altamente díspares não seria uma extrapolação abusiva e bastante anticientífica desse conceito? Na literatura que aborda o assunto, quanto à significação do fenômeno, predomina a ideia de que se trata de um objeto em constante construção e, apenas por motivo, a própria definição do fenômeno suscita uma série de discussões (CHARLOT, 2002; DEBARBIEUX, 2001).

Na tentativa de conceituar o que vem a ser a sociabilidade violenta na escola, me aproximo de determinados "lugares" ou "olhares".

O olhar assumido por Itani (1998) se configura, a partir de referências externas à noção, intimamente escolar. Numa perspectiva similar, Teixeira e Porto (1998) pontuam a ocorrência de episódios violentos no ambiente escolar em um panorama da reprodução de sentimentos, de modo totalitário, por agentes educacionais e pela escola, ou seja, apontam o fenômeno da violência escolar dentro de outro 'estado de violência', também vivido cotidianamente por todos(as) aqueles(as) que compõem – ou não – o ambiente escolar.

Os aspectos que cercam a ideia de violência escolar, assim, estão/são absorvidos pelo próprio sistema educativo, seja no projeto de formação, ou no processo educativo como um todo, o qual opera, violenta e simbolicamente, na ação pedagógica (ITANI, 1998). Assim, o despertar de atos violentos ganha o feitio de processos incorporados à cultura escolar e social, a nível individual e coletivo, que tem transformado as relações dentro e fora do referido ambiente (TEIXEIRA; PORTO, 1998).

As ideias produzidas por Itani (1998, p. 38-39) constituem o conceito de violência escolar sob o prisma de dada manifestação que é reproduzida e representada a partir

de um fenômeno mais amplo, externo a escola, a violência social, que está impregnada no imaginário social. A violência escolar, desse modo, assume o feitio enquanto 'cotidiana', da qual a instituição escolar não escapa, como se fossem um mesmo universo. Do mesmo modo, Teixeira e Porto (1998, p. 53) propõem uma abordagem holística do cotidiano, em que, para elas, a violência na escola representa, igualmente, a crise de identidade da sociedade, globalizada e pós-moderna, e de uma instituição, a escola racional e excludente, que, (ir)racionalmente, tem criado formas de socialização baseadas em padrões hegemônicos de normalidade e de negação da diferença.

A violência escolar, nesse sentido, é percebida como um dos resultados da escola regida por dada ordem (i)lógica de sociabilidade – construída pelo senso comum de (in) segurança e medo que, por si só, é excludente e violento. Ainda, de ambientes seguros, higienizados/higienizadores do outro, que se contrapõem às imagens de alteridade e de diversidade. Os muros, as grades, as práticas pedagógicas opressoras, a aprendizagem tradicional e totalitária são alguns dos aspectos que se interligam e (re)constroem a noção de violência escolar (ITANI, 1998). Opera, nesse ambiente, a "mediação simbólica e imagética da violência" (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 56).

A partir de um olhar descritivo da realidade, Silva, Tavares e Cardoso (2018) denominam a violência escolar como sendo um conflito multifacetado que influi negativamente na aprendizagem e na convivência no ambiente escolar. Que esta manifestação da violência também se constrói enquanto sintoma da violência social, ou seja, a violência escolar stricto sensu é apenas parte do iceberg e de um problema genuinamente social, que redimensiona, negativamente, o modo pelo qual os sujeitos que compõem a escola se relacionam, veem e aprendem.

O ponto de vista oferecido por eles situa-nos e conceitua a violência ocorrida na escola num plano contemporâneo. O conceito mais adequado ao cenário atual deve ser aquele que não reproduza estigmas do convívio com a violência. Afinal, ao conceituar a violência escolar é comum a generalização de imagens nas quais as escolas públicas, principalmente as localizadas nas regiões periféricas, são violentas.

A referida lógica de reprodução, segundo Sposito (2001), é atrelada às imagens construídas pela escola a partir de ideias instigadas/sugeridas pela mídia em relação à significação da "violência", o que, para os autores, inibe a prática docente voltada à redução do problema. A escola e, principalmente, as(os) alunas(os) – sobretudo jovens negros(as) – têm sido vistos pela ótica midiática do medo, tratados(as), na maioria das vezes, enquanto potenciais criminosos(as) e delinquentes juvenis.

A significação quanto à violência escolar está diretamente ligada a como também são observadas questões relacionadas ao rendimento, à retenção e evasão escolar, à deterioração das relações humanas perante as instalações educacionais e à desvalorização ampla e difusa dos(as) profissionais que compõem este contexto (SILVA; TAVARES; CARDOSO, 2018). Nesse sentido, o conceito de violência escolar emerge, antes, das lacunas existentes no sistema de ensino, as quais reforçam e legitimam outras violências.

As abordagens quanto à conceituação da violência escolar têm sido recorrentes em meio a duas outras categorias: as questões socioeconômicas e as representações em

que a juventude escolar se insere (SPOSITO; GALVÃO, 2004). O distanciamento entre o mundo juvenil – violento, policialesco, periférico e pobre (WAISELFISZ, 1998) – e a cultura escolar, constitui processos que (re)criam olhares decisivos para a disseminação do baixo rendimento, da indisciplina e de práticas violentas nas escolas.

Segundo Waiselfisz (1998), muitos estereótipos ainda constroem a noção de violência escolar. Assim, as apreensões acerca desse fenômeno têm sido estabelecidas numa relação antagônica a própria ideia de escola. Bem como, erroneamente, a instituição escolar enquanto 'superestrutura' não tem, muitas vezes, relevado fatores responsáveis pela queda da qualidade, pelo aumento da indisciplina, da violência e a consequente perda de interesse pela educação.

Assim, a violência escolar não se resume a questões socioeconômicas e de delinquência juvenil – mesmo que, em certa medida, guardem algumas relações[11]. Mais que isso: representa a fissura existente entre a (in)capacidade das instituições sociais e escolares no fomento de uma educação emancipatória e na vivência de uma (pseudo)democracia *neste* e *deste* processo. É, nesse sentido, que Sposito e Galvão (2004) argumentam que a violência escolar tem abarcado as limitações da sociedade – vistas na insegurança, na vida diária, na família, no bairro e nas interações sociais e escolares – em mobilizar saberes que permitam a convivência dialógica e cidadã.

Alguns enfoques sobre o objeto da violência escolar

Como forma de oferecer uma sistematização do processo de conhecimento sobre a violência escolar, Waiselfisz e Maciel elencam três enfoques teórico-explicativos sobre o fenômeno. São eles:

> [...] enfoque **teórico-explicativo estrutural** procura considerar a problemática como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. Assim, para eliminar ou diminuir as violências nas escolas seria preciso, sobretudo, procurar solucionar o problema no nível mais amplo das violências como um todo. [...] enfoque **teórico-explicativo institucional** procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu), de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza. [...] enfoque t**eórico-explicativo individual** atrela o problema da violência nas escolas a aspectos biológicos, hereditários e de personalidade dos agressores (WAISELFISZ; MACIEL, 2003, p. 23-24, grifos no original).

11 - Refiro-me à exposição, à constante vivência de um cotidiano violento, que terminam por aproximar inúmeros sujeitos a fatores ligados à violência. Desse modo, tal cenário se configura pela vivência de uma subcidadania, ou de um padrão periférico de cidadania (CARDOSO, 2015).

Ao proporem a investigação do que é a violência escolar, nestes moldes, os autores lançam mão de um olhar sistemático do fenômeno, no qual a violência ocorrida na escola é entendida e situada em diversos níveis (estrutural, institucional e individual), e fornecem diferentes possibilidades de compreensão.

Consequentemente, a noção formulada pelos autores capta o fenômeno não apenas como o desdobramento de uma crise estrutural, mas atentam, particularmente, para o que foi transformado – ou não –, no contexto pedagógico atual das instituições escolares, como possível explicação aos recorrentes atos de violências, outrora inimagináveis (WAISELFISZ, MACIEL, 2003, p. 24).

Abramoway e Rua (2002), Charlot (2002) e Debarbieux (2002) interrelacionam algumas ideias e leituras comuns na construção do conceito de violência na escola. Dentre elas, destaca-se a noção de que o ambiente em que ocorre é determinante – e, até certo ponto, integrador – do conceito de violência escolar. Complementarmente, Defrance (2005) alude que o fenômeno da violência na escola pode ser mais bem compreendido – e também coibido – quando é rejeitado o olhar criminogênico do cotidiano no qual ocorrem os atos, ou seja, perceber as manifestações sociais da violência desencadeadas no entorno e repercutidas na escola, tão-somente.

Os(as) autores(as) apontam perspectivas conceituais que rechaçam uma macro abordagem sobre o fenômeno e que, muitas vezes, incorre apenas na criminalização de posturas cotidianas, fortemente evidenciadas em meios de comunicação e, por outro lado, que deixam de considerar as micro violências existentes na dinâmica do ambiente escolar, ou, ainda, excluem a experiência de alguns atores educacionais e vítimas no processo de reflexão sobre o problema (ABRAMOWAY; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2002).

Sobre este aspecto, Debarbieux (2001) destaca a forte influência da mídia sobre as abordagens e estudos acerca da violência na escola e que tem conduzido inúmeras pesquisas acadêmicas a uma pré-fabricação social da violência nas escolas, ou seja, o pouco – ou quase nenhum – conhecimento de causa por parte dessas pessoas e as obscuridades do processo de investigação sobre o fenômeno têm sido preenchidos, de forma desregrada e genérica, pelo senso comum.

As descrições e opiniões sensacionalistas apresentadas por jornais e pela televisão não retratam de modo autêntico o problema da violência na escola; ao contrário, terminam por acentuar estigmas, ao passo que constroem justificativas retrógradas. Tal processo é uma espécie de 'ocidentalização midiática' da violência escolar, destinada a encontrar respostas descomunais, a partir de leituras psico-jornalísticas da família e das interações sociais de crianças e adolescentes, sobre o que acontece. Debarbieux (2002, p. 61) aponta a ideia de que: "[...] a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência [...]". Para o autor, nestes discursos estariam importantes achados para o desvelamento de práticas violentas explícitas e silenciosas que dizem respeito "tanto a incidentes múltiplos e causadores de stress, que escapam à punição, quanto à agressão brutal e caótica" da violência na escola.

Os referidos estudos marcam, no meu entender, o fenômeno enquanto agluti-

nador dos seguintes aspectos: 1. A noção sobre violência escolar, em sua multifacetagem conceitual, incorpora inúmeros microfenômenos sociais; 2. A violência na escola compreende a *violência física* (roubos, vandalismos e agressões que, por si só, podem matar); e a *violência simbólic*a ou *institucional* (instrumentalizada pelas relações construídas na escola sob a égide da opressão e do poder).

Abramovay (2005a) assinala, assim, a necessidade de considerar que, além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem diferenças entre culturas e pessoas no que tange à compreensão sobre o assunto. Assim, constrói-se a ideia de que, na conceituação sobre a violência escolar, são importados da significação da violência urbana os sentidos sobre relativismo, historicidade e mutabilidade.

Não se pode deixar de considerar que a escola está inserida num contexto sociocultural distinto de outras realidades vivenciadas pelos sujeitos que a compõe. É manifesto que, enquanto categoria conceitual, a violência escolar nomeia as práticas que se inscrevem nas diferentes sociabilidades, contextos e relações, exercidas neste (des) locamento social e de sentidos que são vividos seja na instituição como individualmente pelos sujeitos.

Assim, a violência escolar tem se conceituado/tornado – ao lado da violência urbana – uma trama espetacular, no sentido literal do termo. Os diversos atos que nos estranham em relação ao cotidiano são os mesmos que tomam forma de conflitos nas escolas, que naturalizam outras e novas práticas e sociabilidades violentas.

A perspectiva pessimista em relação à sociedade e, em especial, à escola, tem fomentado, cada vez mais, a ideia de que esse espaço tem se configurado como território de agressões e conflitos. Não é assumida a ideia de 'conflitualidade' enquanto a possibilidade de diálogo, de convergência de opiniões. É a partir de tal 'pré-construção' que é denominado o que vem a ser a violência escolar. Formula-se, segundo Abramovay (2005b), a noção de que a violência na escola se constitui numa via discursiva que alimenta certos sentidos de naturalização e banalização dos sujeitos e de suas práticas.

Sobre a relação conceitual entre violência e escola há, segundo Defrance (2005), um "duplo silêncio" que referencia a noção sobre esta manifestação de violência: por um lado, aquele que emudece a instituição escolar em relação à elaboração de práticas que fomentem um espaço inclusivo e de convivência, e que tal processo silenciador, por outro lado, desarma os(as) agentes educacionais perante o real sentido da formação escolar: a aprendizagem em sua dimensão humana.

Abramovay (2005b) argumenta ser preciso prevalecer a ideia de que este fenômeno repercute nas instituições também enquanto ato silenciador, ocultador de um processo de reflexão crítica sobre a própria escola, por natureza o lugar da educação e da comunicação humana. Um movimento contrário a este quadro imagético das violências no corpo da escola ainda é incipiente – provocado pelo medo e recusa ao *outro* –, porém, extremamente necessário e urgente. Não à toa, a manifestação de determinantes da violência é usual/apropriada à lógica político-institucional, na medida em que a dialética

afasta do sistema de ensino seus encargos no processo de enfrentamento da violência na escola[12].

Aceves, Vargas e Molina (2010, p. 58) também oferecem importante definição do fenômeno: "La violencia es considerada como una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridade física, psíquica, moral, derechos, libertades)". As autoras apresentam/constroem a conceituação deste fenômeno enquanto um plano de "negação de direitos" aos sujeitos que compõem a escola.

A violência escolar é definida na ocorrência de comportamentos irruptivos no ambiente escolar, em suas dimensões de frequência e de gravidade. No entanto, é imprescindível reconhecer as violências ocorridas no contexto da escola que, necessariamente, não estão relacionadas a um dano aparente. São exemplos cotidianos de violências sutis que passam despercebidas e, muitas vezes, desconsideradas por quem convive e/ou analisa o fenômeno: os atos e discursos machistas e homofóbicos, a diferenciação do outro a partir da cor, a reprodução de estereótipos classistas, a desconsideração da diversidade humana, entre muitos outros. É na observação de tais aspectos que perfazem a linha tênue que se percebe o que vem a ser a violência na escola, sem incorrer em erros epistemológico-conceituais.

Ainda, as ideias apresentadas remetem ao retrato de que a violência escolar pode ser vista enquanto resultado da própria crise de identidade da escola, da adoção de uma postura conflitiva entre os(as) agentes escolares e os(as) alunos(as), da racionalização do ensino e da concepção neoliberal de educação, da incorporação e vivência de violências externas à escola, etc. A manifestação da violência é significada, pois, na redistribuição de relações poder que, antes, a escola assumia plena e tradicionalmente e que, agora, estão em disputa.

Os ecos que ressoam a ideia de violência evidenciam, de modo amplo, um elemento muito importante: a noção de poder. A violência na escola tem constituído a sobreposição de ideias, a oposição de interesses, a instrumentalização de um imaginário a partir do qual cada um dos atores que compõem a escola busca, única e exclusivamente, definir papéis e regras rígidas, e em sua maioria violentas, de como se relacionar, ver e entender o *outro*. Trata-se, pois, da ideia de violência exercida sob a lógica do distanciamento, que decorre, por sua vez, do aprofundamento das desigualdades e da maximização de relações assimétricas, que permite a exclusão de determinadas pessoas, demarca fronteiras, diferencia o *nós* e o outro.

Portanto, a noção de violência escolar é intercalada com a cultura e o imaginário de poder. A escola e os(as) agentes escolares – professores(as), alunos(as) e demais sujeitos, muitas vezes, exercem "el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello, así la violencia se representa en una agresividad injustificada y cruel" (ACEVES; VARGAS; MOLINA, 2010, p. 05).

---

12 - Contudo, não desconsidero na formulação desta crítica o fato de que existem escolas que se tornam alvos constantes de ataques de criminosos(as) e de outros tipos de violência que, necessária e diretamente, não partem da responsabilidade do estabelecimento de ensino.

Notas finais

Nesse sentido, a manifestação das diferentes facetas da violência no ambiente escolar ocorre num processo visível de negação do desenvolvimento físico, intelectual e moral de crianças e jovens. Há, em cada expressão desse problema, à personificação da não integração do humano e do social quando se trata de alguns sujeitos envolvidos, sejam eles(as) autores(as) ou vítimas.

Percebo, na literatura discutida, dois grandes enfoques descritores das manifestações destes atos na escola: de um lado, a compreensão sobre o fenômeno oriunda das ideias dos(as) alunos(as) envolvidos(as) – (ora vítimas, ora autores(as) – e do outro, as proposições apontadas pelos(as) agentes educacionais (em sua maioria professores(as)).

É, nesse nicho, que indago: a construção de sentidos e significados sobre a maneira pela qual se manifesta a violência na escola aproxima as concepções formuladas por alunos(as) e professores(as) a partir de seus papeis sociais e educacionais?

É preciso ampliar a agenda em questão e apontar para compreensões distintas de como o fenômeno se manifesta, seja para alunos(as) ou professores(as), com base em diferentes marcadores sociais, sobretudo de classe, raça, gênero e geração. Aliás, é necessário alargar o entendimento daquilo que se considera ou não enquanto uma violência com base em sua representação e localização nas relações tecidas na escola. Afinal, compreendo que a violência se manifestaria, a priori, enquanto um "movimento de buscar, nos grupos, o reconhecimento de dada identidade. Entendo, a partir das ideias discutidas aqui, que esta seria importante pista para entender como se manifesta o fenômeno na escola.

Investir em reflexões que situem as práticas de sociabilidade e a ótica quanto às manifestações da violência pode suscitar formas de alcançar elementos muitas vezes ocultos em propostas que insistem, nesse sentido, desvelar apenas ideias que denotam, simplesmente, o 'sentimento de denúncia' à família, à falta de regras entre os(as) alunos(as) e à própria escola.

Os aspectos teórico-epistêmicos delineados aqui buscam considerar a escola enquanto contexto incorporado a todas as tensões sociais. Assim, não é coerente – nem mesmo como discurso construtor de como se manifesta a violência – insistir no (re) conhecimento vazio da escola enquanto o ambiente/objeto unicamente decisivo nesta dinâmica. Os marcadores sociais da diferença, assim, mostram que tal perspectiva pode agregar visões que nos colocam para além do cotidiano ou da possível responsabilidade da escola. Criam-se, entre autores e vítimas da violência na escola, novos agenciamentos para pensar a significação da relação indivíduos-escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência; Ministério da Educação, 2005a.

ABRAMOVAY, M. Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, v. 10, n. 26, p. 833-864, jul/sep. 2005b.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ACEVES, M. B. P.; VARGAS, A. L. C.; MOLINA, A. M. A. La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. **Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales**, Cali, n. 58, p. 01-15, jun. 2010.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CARDOSO, F. S. **Mediação de conflitos escolares**: contribuições da educação em direitos humanos no enfretamento à violência. 2015. 318 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 01-47, jan./jun. 2001.

DEBARBIEUX, É. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? *In*: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas públicas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEFRANCE, B. La violence à l'école. In: CAICEDO, Claudia; DEFRANCE, Bernard; HAEBERLI, Philippe. **Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale**. Paris: CIFEDHOP, 2005.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XIX, n. 47, p. 36-50, dez. 1998.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C.; CARDOSO, F. S. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Conhecimento & Diversidade**, v. 10, n. 20, p. 50-61, jul. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i20.3379

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 01, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 17, n. 47, p. 51-66, dez. 1998.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola**: reflexões e análise. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2009.

WAISELFISZ, J. J. **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. Brasília: UNESCO; Cortez, 1998.

WAISELFISZ, J. J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

Desafios e perspectivas sobre a História das Mulheres do Medievo na formação de professores na contemporaneidade: História, cidadania e questões sociais

Luciano José Vianna

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas sínteses iniciais das pesquisas que foram realizadas até o presente momento no *Spatio Serti* – Grupo de estudos e pesquisas em medievalística, através do projeto intitulado *O Medievo como laboratório atual: entre os aspectos educacionais, as demandas sociais e curriculares atuais e as abordagens contemporâneas*, o qual é desenvolvido no âmbito do PPGFPPI da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina.

Em se tratando de temporalidade, o Medievo é considerado, tradicionalmente, um período muito distante da nossa contemporaneidade, apresentando, na visão do grande público, pouco (ou até mesmo nenhum) vínculo com os tempos hodiernos. Tal percepção faz com que permaneçam ainda em voga a circulação de diversos estratos historiográficos sobre o período, ou seja, diferentes interpretações historiográficas sobre o Medievo, e dentre elas o que surgiu no contexto do renascimento nomeando este período como Idade das Trevas (BASCHET, 2006, p. 25; FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 11). Como consequência, esta visão renascentista do período medieval faz com que temas relacionados ao mesmo sejam interpretados de forma equivocada e se reproduzam nos meios de comunicação, no mundo virtual e também entre o grande público e, muitas vezes, chegando até mesmo no contexto escolar e, consequentemente, disseminando-se entre o público que adentra o contexto universitário. Seguindo esta perspectiva de interpretações equivocadas sobre temas relacionados ao Medievo, devemos destacar a História das Mulheres, campo que muitas vezes sequer é representado nos livros didáticos de História ou que ainda ocupa um espaço muito ínfimo em relação a sua importância social, ou seja, materiais importantes que farão parte do cenário de formação cidadã e em muitos casos o único material que fará parte da formação cidadã (FERNANDES; MORAIS, 2016, p. 143).

De acordo com Mirtes Emília Pinheiro:

> Os manuais didáticos ganharam imensa relevância, sobretudo se pensarmos que há localidades em que ele é o único material disponível e acessível para o conhecimento

> escolar, fazendo com parte significativa dos professores de educação básica elabore seu plano de aula em cima do que é (re)transmitido através dele. Por esse enfoque, o livro didático interfere direta ou indiretamente na prática docente em sala de aula, direcionando-a ao que se refere à definição dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e até mesmo à escolha das atividades de aprendizagens e avaliações (PINHEIRO, 2021, p. 22).

Há décadas o mundo feminino medieval faz parte das pesquisas realizadas no âmbito universitário. Desde os anos 80 do século passado, o campo história das mulheres tornou-se um campo referencial em termos de pesquisas acadêmicas e hoje apresenta uma consolidação em sua constituição, destacando, portanto, cenários nos quais as mulheres participavam e estavam presentes de forma ativa. Porém, muitas vezes, o descompasso e a falta de diálogo entre o contexto acadêmico e o âmbito escolar faz com que estes conhecimentos construídos no âmbito universitário não cheguem ao nível escolar, produzindo, portanto, uma descontinuidade entre tais espaços e, consequentemente, a manutenção de ideias equivocadas sobre o Medievo. É claro que também precisamos considerar outros cenários, tais como a formação de professores (GUIMARÃES, 2016), a formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2009), materiais didáticos, etc..., porém, de todas as formas, trata-se de um fato. De uma forma mais ampla, trata-se, portanto, de um problema que os professores em formação devem ter consciência da existência e devem ser alertados durante o seu processo de formação, até mesmo para identificar outros descompassos existentes em termos de materiais didáticos. Neste caso, é necessário que exista, durante a formação inicial, a construção de um pensamento crítico sobre a relação intrínseca entre as demandas sociais, as interpretações historiográficas, os produtos contemporâneos culturais, a formação de professores e o ensino de História (VIANNA; SANTOS, 2020, p. 134-135), para uma melhor contextualização não somente da formação de professores, mas também do ensino de História em nossa sociedade, a partir dos temas de demandas sociais urgentes de serem trabalhadas na formação cidadã.

Segundo Selva Guimarães:

> A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação (GUIMARÃES, 2016, p. 80).

Precisamos destacar que estamos fazendo um trabalho inicial na UPE/Petrolina, instituição na qual iniciamos nossas atividades como docente em março de 2016, e no PPGFPPI a partir de outubro de 2018. Desde então já realizamos, a partir do projeto acima mencionado, diversas orientações, as quais destacamos abaixo, bem como a quantidade voltada especificamente para o estudo sobre a História das Mulheres no Medievo.

Ao lado observamos os dados:

Tabela 1 - Orientações de trabalhos realizadas no âmbito do Spatio Serti.

MODALIDADE	Finalizados	Em andamento	Trabalhos que abordam o tema "História das Mulheres no Medievo"
TCC final de curso	23	6	16
Iniciação Científica	13	5	16
Dissertações	0	5	2

Fonte - Elaborado pelo auto.

Os dados acima estão vinculados ao projeto que desenvolvemos no PPGFPPI intitulado *O Medievo como laboratório atual: entre os aspectos educacionais, as demandas sociais e curriculares atuais e as abordagens contemporâneas* no âmbito do PPGFPPI, projeto este ao qual também estão vinculados alunos da graduação do curso de História da UPE/Petrolina (alunos de iniciação científica e alunos de monografia). Como os trabalhos de iniciação científica e trabalhos de monografia também estão inseridos nas produções discentes deste projeto, tais produções são destacadas na tabela acima, juntamente com as dissertações em andamento que abordam o tema História das Mulheres no Medievo e que orientamos atualmente no PPGFPPI. Em relação às dissertações em andamento, as perspectivas trabalhadas pelas mesmas estão relacionadas com a representação feminina medieval nos filmes contemporâneos e como os mesmos podem ser trabalhados em sala de aula, assim como a abordagem deste tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos. Tais perspectivas são questionadoras e promovem o debate em torno a reflexões necessárias para se pensar não somente o ensino de História, mas também a formação de professores no Brasil do século XXI.

A metodologia para a escrita deste capítulo fundamentou-se na pesquisa bibliográfica com base na proposta de Prodanov (2013), ou seja, trabalhando a partir de materiais já publicados sobre o assunto abordado (2013, p. 54), além do fato de ressaltar também nossa experiência nas pesquisas realizadas e as primeiras impressões até o presente momento. Assim, para a escrita deste capítulo, em primeiro lugar, dissertamos sobre a história das mulheres no contexto universitário e na formação de professores, apresentando a historiografia e o surgimento deste campo de pesquisa. Em segundo lugar, voltamos nossa atenção para reflexões sobre o ensino de História também feminino, no sentido de destacar a necessidade e urgência de uma igualdade histórica na formação de cidadãos no âmbito escolar. E, por fim, apresentamos algumas reflexões iniciais sobre como a História das Mulheres no Medievo pode auxiliar na formação de professores na contemporaneidade, com destaque para ideias conjuntas e compartilhadas entre os aspectos históricos, a formação cidadã e as questões sociais.

A história das mulheres no contexto universitário e na formação de professores

Há uma intrínseca relação entre as tendências historiográficas e as demandas sociais oriundas dos acontecimentos na História. Por exemplo, a atuação do movimento feminista da década de 1960 serviu para estabelecer, anos mais tarde, e já vinculados a um âmbito universitário, os estudos sobre as mulheres como um campo definido de atuação investigativa para os historiadores e historiadoras, fato que já se tornaria visível como um movimento de estudos a nível mundial por volta dos anos 1970. De uma forma geral, os diagnósticos historiográficos sobre o desenvolvimento da historiografia a nível mundial identificaram o desenvolvimento do campo de estudos sobre a história das mulheres relacionando-o com o auge do movimento feminista (AURELL; BURKE, 2013, p. 287-340). Desde então surgiu um número cada vez mais considerável de produções historiográficas (livros, artigos, etc...) sobre estudos relacionados a este tema, ampliando, nas palavras de Joan Scott, o "campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado" (SCOTT, 1992, p. 63-95).

Neste sentido, as produções sobre a história das mulheres tornaram-se comuns e cada vez mais presentes no âmbito historiográfico medieval a partir dos anos 70. No que se refere aos estudos medievais, uma das grandes obras já publicadas e traduzidas para a língua portuguesa é o livro *História das mulheres. A Idade Média* organizada por Georges Duby e Michelle Perrot (DUBY; PERROT, 1990). De certo modo, duas das conquistas realizadas por este movimento foram a criação um novo âmbito historiográfico, que tornou visível os estudos sobre as mulheres, e também a inserção da história das mulheres em outros campos historiográficos.

Seguindo estas ideias, as palavras de Scott se destacam:

> O acúmulo de monografias e artigos, o surgimento de controvérsias internas e o avanço de diálogos interpretativos, e ainda, a emergência de autoridades intelectuais reconhecidas foram os indicadores familiares de um novo campo de estudo, legitimado em parte, ao que parecia, por sua grande distância da luta política. [...] A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise (SCOTT, 1992, p. 63-95).

De certa forma, no processo histórico territorial brasileiro mantivemos contato com o mundo europeu ocidental, e historicamente estamos, portanto, vinculados ao contexto social e cultural do Ocidente europeu medieval, uma vez que parte de nosso pensamento histórico se formou a partir do contato com este âmbito territorial (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 66). Além disso, há algumas perspectivas da sociedade brasileira que "podem ser legitimamente chamadas de medievais por resultarem de uma continuidade

histórica, explícita ou latente, de longa duração. São frutos de nossas raízes medievais" (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 85). Neste sentido, trabalhar com a História das Mulheres no Medievo no âmbito da formação docente de certo modo é seguir as palavras de Marc Bloch sobre a relação entre o passado e o presente (BLOCH, 2001, p. 39-46), na qual, para se entender questões relacionadas ao presente é necessário voltar-se para o passado e compreendê-lo. Durante o período medieval, a influência do olhar masculino sobre as mulheres era uma constante, em sua maior parte, de negatividade e aversão. Dessa forma, o que constituía a mulher no Medievo era o olhar que muitos homens religiosos colocavam sobre as mulheres. Eram eles que as definiam a partir de suas formações, perspectivas de mundo e intencionalidades (KLAPISCH-ZUBER, 1990, p. 16).

Neste sentido:

> Desde os primeiros tempos do cristianismo, partindo destes fundamentos teológicos do masculino/feminino que carregavam positivamente o primeiro polo e negativamente o segundo, foram se aglomerando qualidades e defeitos, vícios e virtudes, condutas fastas e nefastas, considerados como específicos de um ou outro sexo. Aliás, a literatura medieval comprazeu-se em detalhar o inventário das características femininas mais do que o das masculinas. Isto porque desde o início a mulher foi definida por suas deficiências em relação à natureza humana, que fora realizada de forma mais completa no homem. Os religiosos que viviam a recusa da carne e a distância das mulheres retiveram deste catálogo binário sobretudo a negatividade do polo feminino, com o qual eles alimentaram sua própria visão misógina da feminilidade. Eles podem assim aumentar o inventário dos defeitos e dos problemas ligados às mulheres. As piores invectivas contra a mulher, assimilada ao seu corpo, condenada por tudo que é ligado a ele, surgem no fundo dos claustros onde se renunciou aos sentidos e ao mundo (KLAPISCH-ZUBER, 2002, p. 144-145).

Portanto, graças ao movimento feminista ocorrido nos anos 60 do século XX, tanto em um contexto americano quanto em um contexto europeu, nas décadas seguintes os estudos sobre a história das mulheres adentraram o contexto universitário de forma mais constante, o que fez surgir diversas pesquisas e publicações sobre o cenário histórico feminino, dentre eles o cenário histórico do Medievo, com obras de diversos autores, tais como Georges Duby, Régine Pernoud, entre outros.

Posteriormente, tal perspectiva expandiu-se para outros cenários culturais, tais como o literário e o cinematográfico, nos quais cada vez mais a figura feminina foi representada como protagonista, aspecto que se manifesta nos dias de hoje quando observamos em serviços de *streaming* opções para se assistir filmes que apresentam um forte protagonismo voltado para o campo feminino, como a Netflix. Este cenário, aos poucos, para especificar nossa área de atuação, também foi se modificando em termos de histori-

cos medievais, principalmente com a tradução e utilização de obras de autoria feminina no Medievo, o que cada vez mais tem se destacado em termos universitários brasileiros.

Ainda em termos universitários brasileiros, podemos ressaltar diversos campos nos quais esta ampliação dos estudos sobre a história das mulheres no Medievo tem se destacado, tais como as traduções de fontes medievais, obras organizadas em solo nacional e também os eventos realizados recentemente. Em relação ao primeiro ponto, podemos destacar a tradução de obras como *A cidade das damas*, de Christine de Pizan, *Sobre as doenças das mulheres*, de Trotula de Ruggiero, entre outras, todas traduzidas ao português e disponíveis, portanto, para o público discente universitário em formação. Sobre as obras organizadas em solo brasileiro, destacamos as obras *Mulheres intelectuais na Idade Média* e *Vozes de Mulheres da Idade Média*, somente para citar algumas das principais obras disponíveis para se compreender melhor o mundo feminino no Medievo.

Tais obras publicadas e disponíveis para o público brasileiro representam importantes avanços no cenário universitário nacional sobre os estudos medievais e sobre a história das mulheres no Medievo em específico e podem perfeitamente ser utilizadas na produção de materiais didáticos com uma ênfase maior sobre as mulheres. Por fim, os eventos acadêmicos que têm ocorrido também representam um importante passo na constituição da história das mulheres no Medievo como um campo de pesquisas em termos nacionais. Somente para recuperar alguns dos eventos realizados nos últimos anos, citamos aqui o *I Congresso Nacional Mulher, Literatura e Sociedade*, realizado na Universidade Federal de Pernambuco em 2018 e que reuniu vários pesquisadores e pesquisadoras sobre o tema, e o *VI Seminário de Estudos Medievais da Paraíba*, realizado online no ano de 2021. De todas as formas, em nossa práxis de sala de aula na formação de professores trabalhamos nas disciplinas que ministramos com este conteúdo, dando ao mesmo uma ênfase em termos de formação docente, ressaltando a importância da presença do mesmo neste processo e descolonizando, portanto, a formação inicial docente (VIANNA, 2020, p. 461-483; VIANNA, 2021, p. 180-202).

Neste sentido, observamos que há um desenvolvimento considerável em termos de pesquisas universitárias sobre o contexto feminino medieval, questão que ainda apresenta uma disparidade quando comparada com o âmbito educacional escolar.

Por um ensino de História (também) feminino: Por uma igualdade histórica

Existem diversos cenários históricos nos quais a abordagem da história das mulheres é inferior ou não recebe o mesmo destaque que o contexto masculino. Isso, muitas vezes, se reflete no conhecimento construído pelos alunos e alunas que adentram o contexto universitário. O próprio conteúdo de história na BNCC já apresenta esta disparidade, favorecendo em poucas ocasiões a abordagem feminina no contexto histórico (BRASIL, 2018, p. 420-429).

A BNCC, documento que foi elaborado entre 2014 e 2017, apresenta em sua terceira e definitiva versão uma proposta muito ínfima sobre a história das mulheres e que pode ser criticada em diversos aspectos. Em primeiro lugar, não corresponde ao que se tem estudado sobre este tema em termos universitários, pensando, obviamente, este tema sem um recorte específico (vinculado a alguma temporalidade, por exemplo), mas sim refletindo sobre o mesmo de uma forma mais ampla.

Analisando a BNCC em seus conteúdos, observamos que somente no sexto e no nono anos o tema história das mulheres aparece nos conteúdos, o que não corresponde a um cenário muito mais amplo em termos de produções universitárias. Em segundo lugar, a proposta apresentada não propõe uma abordagem feminina como protagonista vinculada a um contexto histórico, mas sim atrelada a um cenário masculino e estabelecida como funções sociais, apresentando um determinismo histórico massificado, quando, por exemplo, como objeto de conhecimento no sexto ano de História estabelece estudar "o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval" com a habilidade "Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais" (BRASIL, 2018, p. 420). No nono ano de História, o objeto de conhecimento no qual pode se aproximar ao contexto feminino é o denominado "Anarquismo e protagonismo feminino" (BRASIL, 2018, p. 428).

Seguindo as palavras de José Rivair Macedo de que a Idade Média ensinada nas escolas não é a mesma abordada na formação de professores (MACEDO, 2016, p. 112), esta é uma realidade temática que não corresponde ao cenário investigativo sobre a história das mulheres no mundo da pesquisa universitária atualmente. Neste sentido, é necessário e urgente, principalmente em termos sociais, que se introduza definitivamente o cenário feminino no contexto do Ensino de História nos currículos escolares, o que poderia trazer, em termos de construção cidadã, o favorecimento ou o amadurecimento, ainda que muito lentamente, da compreensão de uma igualdade histórica a partir de um processo de formação cidadã. Neste sentido, teríamos, gradativamente, novos cidadãos e cidadãs conscientes da amplitude da perspectiva histórica em termos de homens e mulheres, e, principalmente, favoreceria o destaque da presença histórica da mesma em diversas temporalidades.

Recuperando as palavras de Mirtes Emília Pinheiro:

> Assim, cabe ao professor trabalhar, juntamente com os alunos, as possíveis rupturas e permanências a respeito do olhar pejorativo e até mesmo depreciativo sobre a presença feminina na Idade Média, pois há uma ampla produção acadêmica que traz à tona outros olhares e saberes demonstrando a contribuição feminina no período no que diz respeito aos aspectos educacionais, laborais, médicos, artísticos, mas que, contudo, permanecem longe do ensino de História Medieval em boa parte das escolas brasileiras (PINHEIRO, 2021, p. 25).

Um ensino de História fundamentado em uma igualdade histórica, portanto, é sustentado a partir do cenário de igualdade de abordagens entre homens e mulheres, destacando para ambos as presenças e participações ativas em contextos históricos. Neste sentido, concordando com Klapisch-Zuber, seria na verdade uma iniciativa de retomar as fontes existentes destacando as presenças femininas nas mesmas:

> A história das mulheres tem, portanto, como primeira tarefa não tanto inverter uma problemática, como em espelho, mas introduzir outros pontos de vista e mudar as perspectivas. E talvez, mais do que procurar novas fontes, reavaliar as fontes tradicionais. No estado actual das investigações, o seu objetivo não é tanto o de descrever evoluções unívocas como o de analisar a complexidade das situações nas quais, pelas suas intervenções específicas, homens e mulheres imprimiram a marca das suas relações recíprocas. (KLAPISCH-ZUBER, 1990, p. 15-16).

Trata-se, portanto, de uma mudança de foco, um voltar o olhar para um cenário não muito trabalhado, fortalecendo a proposta de descolonização do ensino de História Medieval e favorecendo novas abordagens sobre o tema. Tais novas abordagens, quando aplicadas em um contexto de formação de professores, fazem com que o cenário no qual tais futuros professores estarão presentes, ou seja, o contexto escolar, possa também ser permeado com abordagens históricas que proporcionem um ensino de História pensado através de uma proposta de igualdade histórica.

Afinal, o que a História das Mulheres no Medievo pode auxiliar na formação de professores na contemporaneidade? Aspectos históricos, cidadania e questões sociais

Nos momentos que estamos desenvolvendo nossa práxis em sala de aula, conseguimos diagnosticar alguns problemas, ideias pré-concebidas e compreensões históricas que são desconstruídas no decorrer das disciplinas com os futuros docentes. Trabalhando com alunos que estão há um ano ou um ano e meio na universidade, aproximadamente, um dos problemas é precisamente o silêncio em relação aos estudos sobre o mundo feminino no Medievo no contexto da educação básica. Por exemplo, poucos nomes de personagens femininas são relembrados pelos mesmos, o que denota um problema grave em termos de construção de consciência de igualdade histórica dos alunos no contexto da educação básica. Via de regra, a quantidade de personagens femininas relembradas é ínfima frente a quantidade de personagens masculinos, o que, como dissemos anteriormente, não corresponde ao cenário investigativo sobre a história das mulheres no mundo da pesquisa universitária atualmente.

Neste sentido, como comentado anteriormente, é necessário e urgente que se in-

troduza definitivamente o cenário feminino no contexto do ensino de História nos currículos escolares, assim como que se intensifique esta presença na formação docente, o que poderia proporcionar, em termos de construção cidadã, uma igualdade histórica entre homens e mulheres. Desse modo, teríamos, gradativamente, novos cidadãos e cidadãs conscientes da amplitude da perspectiva histórica em termos de atuação de homens e mulheres, e, principalmente, favoreceria o destaque da presença histórica feminina em diversas temporalidades. Existem diversas frentes pelas quais se poderia construir esta possibilidade, porém, a principal é a formação inicial, através da qual os futuros professores poderiam ter uma formação sólida e crítica a partir de literatura especializada, materiais didáticos e documentos institucionais, o que incidiria, ao mesmo tempo, no contexto da educação básica.

Com relação à pergunta norteadora deste capítulo, ou seja, "o que a História das Mulheres no Medievo pode auxiliar na formação de professores na contemporaneidade?", gostaríamos de destacar que compreendemos, no campo de formação de professores e do ensino de História, as questões históricas, sociais e cidadãs como intrinsecamente unificadas, não somente porque tais elementos estão diretamente relacionados, mas também devido a nossa posição social de historiador e pesquisador sobre a História das Mulheres no Medievo. Assim, embora iremos comentar brevemente cada um dos três itens a seguir em separado, os mesmos apresentam aspectos tangenciais e interconexões entre si.

- História: os grandes nomes atribuídos à construção histórica do século XIX estavam voltados para o público masculino. É necessário, portanto, que cada vez mais a perspectiva historiográfica se reúna com a perspectiva do ensino de História, estabelecendo um vínculo direto entre: questões e demandas sociais > perspectiva historiográfica > reflexo em produções culturais (cinema, literatura) > formação de professores > ensino de História. Tal vínculo, no caso da História das Mulheres, proporcionaria uma consciência mais rápida, ou no mínimo mais acertada e menos distorcida, sobre as discussões atuais na sociedade e a importância de debatê-las em locais de formação intelectual e cidadã, como as universidades e as escolas. Recordando as palavras de Hilário Franco Júnior, o qual recordou a importância de se estudar a História Medieval no território brasileiro:

> Estudar História – de qualquer época e de qualquer local – não deve ser tarefa utilitarista, não deve "servir" para alguma coisa específica. A função de seu estudo é mais ampla e importante; é desenvolver o espírito crítico, é exercitar a cidadania. Ninguém pode atingir plenamente a maturidade sem conhecer a própria história, e isso inclui, como não poderia deixar de ser, as fases mais recuadas do nosso passado. Assim, estudar História Medieval é tão legítimo quanto optar por qualquer outro período (FRANCO JÚNIOR, 2011).

- Cidadania: A história realizada ainda em alguns recantos insiste, por exemplo, em não abordar a perspectiva feminina. Trabalhar com esta perspectiva em termos de

formação de professores faria com que os futuros docentes de História em formação inicial, no momento de atuação na Educação Básica, refletissem e considerassem em seus programas ou em sua programação de aula personagens e perspectivas femininas. Isso auxiliaria a criar, nos futuros cidadãos e cidadãs que estes professores e professoras formariam, um sentimento de presença ativa feminina nos processos históricos, o que auxiliaria, ainda que em poucos termos e, gradativamente, a formar uma consciência da presença e, consequentemente, da importância da mulher em diversas sociedades passadas e presentes. Recordando o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil:

> A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

- Questões sociais: vivemos em um país no qual a violência contra a mulher alcança números alarmantes diariamente. Considerando que a Educação Básica é o local e o momento da formação cidadã, dos futuros cidadãos e cidadãs deste país, trabalhar com temas chave, urgentes e sensíveis, como é a história das mulheres, serviria para conscientizar, desde cedo, estes futuros cidadãos e cidadãs, reorganizando a divisão temática que aborda personagens femininos e masculinos na história. Entretanto, para tal feito, seria necessário, também, uma reformulação em termos documentais de forma a incorporar o mundo feminino em contextos históricos, e, por outro lado, acrescentar tais temas às propostas já estabelecidas em documentos como a BNCC e em livros didáticos. Assim, a perspectiva histórica auxiliaria na formação da perspectiva social referente ao contexto feminino, destacando sua importância na história e, consequentemente, auxiliando a modificar o panorama histórico injusto atualmente em relação a este grupo.

Considerações finais

Observando os dados analisados e refletindo sobre a nossa práxis de sala de aula, ressaltamos a importância do/da professor/a formador/a trabalhar com temas importantes e necessários na formação docente. Mesmo abordando perspectivas históricas distantes temporalmente da contemporaneidade, não podemos deixar de observar os problemas que perpassam a nossa sociedade e, assim, devemos seguir os conselhos de Marc Bloch em relação a observar os acontecimentos do presente para se trabalhar com o passado: "o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, ele merecerá talvez, como diria [Henri] Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador" (BLOCH, 2001, p. 66).

Neste sentido, trabalhar com História das Mulheres no Medievo em sala de aula em um curso de formação de professores é levar em consideração diversos aspectos que

influenciam nosso fazer docente, nossa práxis, nosso pensar sobre os temas que, a partir da nossa escolha, farão parte do curso de formação de professores. Dentre estes temas podemos elencar vários e a partir de distintas perspectivas: **1**) primeiro, é refletir sobre o silêncio que muitas vezes aparecem em livros didáticos sobre a história das mulheres, ou até mesmo em documentos institucionais norteadores curriculares; **2**) em segundo lugar, é pensar que vivemos em um país no qual a violência contra a mulher alcança números alarmantes diariamente, com casos de feminicídio sendo anunciados em jornais e redes sociais todos os dias; **3**) por fim, em terceiro lugar, é pensar a Educação Básica como local e o momento da formação cidadã, dos futuros cidadãos e cidadãs deste país, ou seja, um momento propício para se trabalhar com temas urgentes, como é a história das mulheres, fato que serviria para conscientizar, desde cedo, estes futuros cidadãos e cidadãs, reorganizando a divisão temática que aborda personagens femininos e masculinos na história, apresentando o devido protagonismo feminino em termos históricos e, com isso, destacando a participação feminina em termos sociais.

Assim, diante deste cenário de possibilidades, arriscar-nos-íamos a responder que um dos desafios dos historiadores e das historiadoras no Brasil do século XXI se refere a realizar um trabalho no qual as perspectivas histórica, cidadã e social estejam presentes na formação docente, no sentido de que, para formar professores e professoras na contemporaneidade, devemos considerá-las constantemente, em conjunto, em nosso fazer histórico e em nossa práxis pedagógica.

Este breve cenário apresentado, o qual esperamos ampliar em outra oportunidade, destaca a importância dos estudos sobre a história das mulheres no Medievo para a formação dos professores e professoras em nosso cenário nacional e, consequentemente, a constituição do cidadão e da cidadã no contexto escolar atual brasileiro, uma vez que tais professores e professoras atuarão neste cenário. Temos diversas ferramentas a nossa disposição: internet, textos de autoria feminina medieval, um mundo a ser explorado em relação às imagens no Medievo – que é o caminho por excelência para se trabalhar com esta perspectiva na formação de professores – além de materiais sobre esta temática que foram elaborados em nosso contexto contemporâneo, como, por exemplo, romances históricos com pano de fundo no contexto medieval e também obras cinematográficas contemporâneas sobre o mundo feminino medieval. Cada um destes caminhos, obviamente, demanda uma postura metodológica específica e adequada para ser trabalhado em sala de aula nos cursos de graduação, porém, apresentam uma riqueza em termos de formação de professores e professoras em nosso cenário nacional, além de um vínculo com o cotidiano dos alunos. Agora nós, professores e professoras, formadores docentes, precisamos nos conscientizar e realizar tal atitude em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AURELL, J.; BURKE, P. Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. *In*: AURELL, J. *et al*. **Comprender el pasado**. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico. Madrid: Ediciones Akal, 2013. p. 287-340.

BASCHET, J. **A civilização feudal**: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo S/A, 2006.

BLOCH, M. **A sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

DUBY, G.; PERROT, M. **História das mulhere**s. A Idade Média. Porto: Afrontamento, 1992. v. 2.

FERNANDES, L. E.; MORAIS, M. V. Renovação da História da América. *In*: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. Leandro Karnal (org.). São Paulo: Contexto, 2016. p. 143-162.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade Média**. Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRANCO JÚNIOR, H. Raízes medievais do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p. 80-104, 2008.

FRANCO JÚNIOR, H. Somos todos da Idade Média. **Reflexões de História**, 2011. Disponível em: https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior/. Acesso em: 28 fev. 2022.

GUIMARÃES, S. (org.). E**nsino de História e cidadania**. São Paulo: Papirus editora, 2016.

GUIMARÃES, S. Apresentação. *In*: GUIMARÃES, S. (org.). **Ensino de História e cidadania**. São Paulo: Papirus editora, 2016. p. 11-21.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KLAPISCH-ZUBER, C. Introdução. *In*: DUBY, G.; PERROT, M. **História das mulheres. A Idade Média**. Porto: Afrontamento, 1992. v. 2, p. 9-23.

KLAPISCH-ZUBER, C. Masculino e feminino. *In*: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C. (org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 137-149.

MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no Ensino de História. *In*: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016. p. 109-125.

PINHEIRO, M. E. Desafios e perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no ensino fundamental. *In*: VIANNA, L. J. **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI**. Experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021. p. 19-50.

PIZAN, C. **A cidade das dama**s. Trad. Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Florianópolis: Editora Mulheres, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

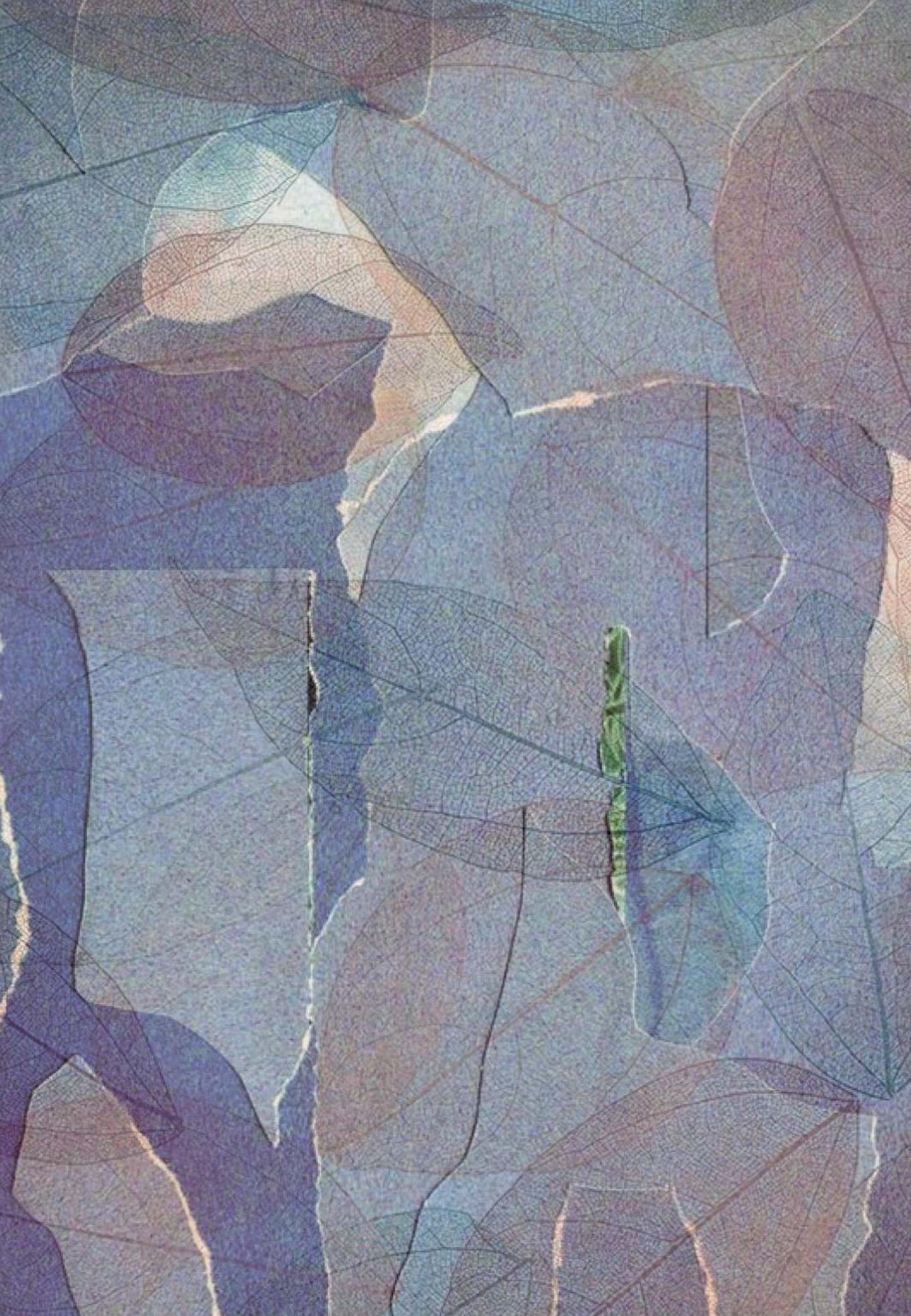
RUGGIERO, T. **Sobre as doenças das mulhere**s. Florianópolis: Editora Copiart, 2018.

SCOTT, J. História das mulheres. *In*: BURKE, P. (org.). **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992. p. 63-95.

VIANNA, L. J. Reflexões sobre a formação docente para a educação básica na disciplina História Medieval I. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 461-483, 2020.

VIANNA, L. J. A formação de professores para a educação básica: reflexões e experiências sobre a prática docente e a interdisciplinaridade na disciplina História Medieval II. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 15, n. 28, p. 180-202, 2021.

VIANNA, L. J; SANTOS, L. R. R. O Medievo como laboratório educacional: formação docente, práxis pedagógica, demandas sociais curriculares atuais e abordagens contemporâneas interdisciplinares. *In*: SOUSA, R. Á. D.; CUSATI, I. C. (org.). **Experiências formativas em educação, saúde e ambiente**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 133-146.





PARTE 3

Educação e saúde



Percepção de Saúde e os desafios na Educação de Jovens e Adultos

Nadja Maria dos Santos
Silvana Coelho de Araújo Anunciação
Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes

Introdução

A percepção de saúde é uma avaliação global a partir de uma análise dos aspectos objetivos e subjetivos de cada indivíduo (BEZERRA *et al*., 2011). A autoavaliação em saúde permite uma análise considerando a ótica individual do indivíduo, seja ela positiva ou negativa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação assegurada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDB) 9393/96, para estudantes fora da faixa etária idade-série, e está dentro de amparos legais que caracterizam e definem objetivos para essa modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

No artigo 4, capítulo I, da LDB (LDB n.º 9.394/96), expressa que todos têm direito à educação do ensino fundamental, inclusive, os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996). Sendo assim, estudantes que não tiveram oportunidade de permanecer no ensino regular, dentro da faixa etária estabelecida pelo MEC, podem concluir o ensino básico por meio da EJA.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, e apresenta suas características próprias, devendo proporcionar oportunidades de aprendizagens específicas à realidade do estudante e que o seja destinado àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na faixa etária própria aos anos de estudo (BRASIL, 1996). Para efetivação da EJA o poder público deverá viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares (BRASIL, 1996).

A percepção positiva em saúde consiste em uma satisfação em relação aos estudos, consigo mesmo e a vida em geral (STRELHOW; BUENO; CÂMARA, 2010). Os estudantes da EJA "se apresentam como pessoas que largaram os estudos cedo para poder trabalhar, pessoas da classe mais pobre, da periferia, ou idosos que depois de vários anos fora da escola resolvem voltar" (REIS *et al.*, 2017, p. 2). Desse modo, podem ter uma percepção de saúde influenciada além de necessitar de uma prática metodológica por parte da escola, que favoreça a sua aprendizagem, atendendo assim, à realidade específica dessa modalidade de ensino.

Um dos grandes precursores nas discussões sobre a EJA foi o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que defendeu a ideia de que esses discentes precisam ser valorizados em suas experiências pessoais para a construção do conhecimento formal. Segundo Soares:

> De fato, o pensamento de Freire consolidou uma concepção de educação de jovens e adultos que recupera e valoriza os saberes dos educandos enquanto sujeitos sociais produtores de cultura. Além disso, ele elabora um método, materiais e estratégias para a alfabetização de jovens e adultos no âmbito da educação popular. Frisamos que essa valorização da cultura e noções prévias do aluno é uma herança reconhecida e já incorporada nas práticas escolares e no discurso da EJA (SOARES; GIOVANETTE; GOMES, 2011, p. 171).

Apesar da garantia dos direitos à aprendizagem assegurados por lei para o segmento da EJA, os desafios de aprendizagem são muitos, já que esses alunos chegam à escola com uma sobrecarga de trabalho, a maioria trabalha durante o dia (RIBEIRO, 2014).

De acordo com Strelhow (2010), "o conceito de qualidade de vida é multidimensional, e inclui bem-estar (material, físico, social, emocional e produtivo) e satisfação em várias áreas da vida. Sendo assim, esses alunos necessitam de práticas pedagógicas que percebam essa realidade, já que eles(as), chegam cansados, desmotivados, de um dia exaustivo de trabalho, com remuneração baixa, situações essas, que interferem em vários aspectos sociais da vida desse indivíduo, inclusive no processo de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, e permitindo, uma visão mais cuidadosa e direcionada em relação aos processos de ensino para esse público em específico, o presente estudo tem como objetivo: Compreender a percepção de saúde e os desafios que influenciam o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico, do tipo revisão integrativa da literatura. O estudo bibliográfico é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

A revisão integrativa de literatura é um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). Desse modo, o propósito de uma revisão de literatura de pesquisa é reunir conhecimentos sobre um assunto, ajudando nas fundações de um estudo significativo sobre o tema abordado.

Foram utilizados, para busca dos artigos, as seguintes palavras-chave e suas combinações na língua portuguesa: "Percepção de saúde", "Construção histórica da EJA",

"Perfil dos alunos da EJA", "Desafios da EJA", "Metodologia da EJA" e "Ensino-aprendizagem da EJA".

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: artigos publicados em português, inglês e espanhol; artigos na íntegra que retratam a temática referente à revisão integrativa e artigos publicados nos últimos quinze anos.

A análise dos estudos, selecionados em relação ao delineamento da pesquisa, foi realizada de forma descritiva, possibilitando analisar e descrever as informações, com o intuito de reunir e produzir conhecimento explorado na revisão.

Através da revisão de literatura, proposta neste trabalho, destacou-se alguns aspectos relevantes em relação à temática em questão: percepção de saúde e os desafios na educação de jovens e adultos. Sendo assim, foram elencados alguns tópicos referentes a esse assunto.

Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos

Durante o período de colonização do Brasil, os habitantes desta terra eram, em sua maioria, índios e deportados de Portugal, sendo assim, não houve por parte do colonizador interesse em formar um Estado, consolidar a sociedade e investir em ações de educação (BARBOSA et al., 2014).

Ações voltadas para educação surgiram apenas em 1808, com a vinda da família real Portuguesa para o Brasil, porém, apenas para a elite, fato esse, que gerou a desigualdade social e se prolonga até a atualidade (BARBOSA *et al*., 2014). O acesso à educação era privilégio apenas para os filhos da elite que iam estudar na Europa.

Após a Proclamação da República, em 1889, a educação continuava voltada apenas para a classe dominante, a população de baixa-renda, na maioria negros e afrodescendentes, permanecia fora da escola ou recebia apenas uma educação profissionalizante (BARBOSA *et al*., 2014). Educação essa, excludente e que favorecia o poder político, econômico e cultural da elite dominante. Nesse contexto, o único interesse do estado era garantir o lucro da produção industrial e esse pensamento se prolongou ao longo da história do Brasil.

A modalidade EJA não é algo novo, em 1932, surge o "Manifesto dos Pioneiros da Educação", o qual foi feito por um grupo de intelectuais reivindicando uma grande reformulação da educação no país (MELO, 2006). Ainda, segundo a autora:

> O resultado foi a inclusão do artigo 150 na Constituição Federal de 1934, que declarava ser competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país [...] (MELO, 2006, p. 10).

De acordo com Ribeiro (2014, p. 8): "a educação de jovens e adultos (EJA) se

constitui como tema de política educacional pela necessidade de se oferecer educação para jovens e adultos desde a Constituição de 1934", e passou a existir oficialmente em 1940 quando se constitui como Política Educacional Nacional (FONSECA; NEGRI, 2016). Nesse período o país apresentava uma taxa alarmante de analfabetismo de adultos, e políticas públicas para a EJA tornou-se uma necessidade.

Segundo Pierro:

> Ao final dos anos 40 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. No início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas (PIERRO, 2005, p. 1117).

Toda manifestação sobre a alfabetização e a EJA está voltada aos movimentos decorrentes da história, no qual se permeiam as movimentações da educação e todas as políticas educacionais referentes a essa construção histórica (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006). Isso significa que, essas manifestações se referem ao contexto político-social situado dentro da ordem vigente nacional.

A implantação das indústrias, juntamente com a defasagem na educação, no período Getúlio Vargas foram pontos para a implementação dessa modalidade (FONSECA; NEGRI, 2016). Os autores afirmam ainda que a educação escolar passou a ser considerada a estrutura de base para o progresso e desenvolvimento da nação após a industrialização. Foi a partir da década de 1940 que a educação voltada para jovens e adultos começou a se delinear e se constituir como política educacional (REIS *et al*., 2017).

Sendo assim, entende-se que o propósito que existia no período da colonização, por parte do colonizador, que era apenas garantir a mão de obra "eficiente", sem preocupação com a formação humana integral, se consolida ainda nessa década, era Vargas, quando se tem uma preocupação com garantia da mão de obra qualificada.

Em 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto, surge as cobranças da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que estabeleceu metas para alfabetização, sendo um motivador para o desenvolvimento da EJA (FONSECA; NEGRI, 2016).

Em 1963 surge o Plano Nacional de Alfabetização, que foi interrompido em 1964 com o Golpe Militar, pois o novo governo entendia esse plano como uma ameaça à ordem vigente (MELO, 2006). Durante esse período até a redemocratização do país, houve um movimento intitulado "MOBRAL", que garantia a alfabetização dos estudantes e durou até a década de 80.

As metas que estavam começando a se consolidar nesse período, com o Plano Nacional de Alfabetização, que incluía também os jovens e adultos, é interrompido com

a ditadura militar no comando do país, mais uma vez, percebe-se o quanto a formação humana por meio do conhecimento, incomoda os que detém o poder. Após a queda desse governo passou-se a reformular novas metas e diretrizes para a educação de jovens e adultos, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDB) 9393/96, que garante que os estudantes fora da faixa etária idade-série, tenham o direito de concluir o ensino básico por meio da EJA.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96 Art. 21 e 22.) determina que o objetivo da Educação Básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O aluno da EJA e a percepção de saúde

O estudante da EJA é o indivíduo que não teve oportunidade de estudar na idade apropriada ou que por algum motivo abandonou a escola antes de terminar a Educação Básica (MELO, 2006). Diante dessa perspectiva, entende-se que os alunos dessa modalidade são, em sua maioria, jovens que começaram a trabalhar cedo, ou não conseguiram acompanhar o Ensino regular, portanto as condições de ensino precisam ser adequadas a esse perfil de estudante.

Esses estudantes costumam ser de bairros da periferia, onde existe violência, tráfico, e nenhum lazer; as escolas passam a ser o centro cultural e esportivo da comunidade (TEE; REIS; GONZAGA, 2021). Tais situações podem levar o estudante a ter uma percepção negativa da saúde, já que:

> A percepção precária da própria saúde pode ser vista como resultado de sentimentos provocados pelo mal-estar, dor ou desconforto, em interação com os fatores sociais, culturais, psicológicos e ambientais que modificam a maneira como a vida da pessoa é afetada pelo problema experimentado (BEZERRA *et al*., 2011, p. 2441).

A escola tem um forte potencial em desenvolver práticas significativas de aprendizagem e transformar a vida de estudantes que têm poucas oportunidades, inclusive de aprendizagens. Pensar nos alunos da EJA, seja jovem, adulto ou idoso, é enxergá-los além da sua dimensão cognitiva, e desconstruir uma percepção homogênea de estudante (SANTOS; SILVA, 2020). Sendo assim, é importante valorizar que esses estudantes fazem parte de um ou vários grupos que pertencem a um contexto social, político e econômico, e que estão assim, construindo sua história de vida.

Segundo Caetano e Vieira (2018, p. 5), "essas pessoas, sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas, encontram-se à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos". Dessa forma, é imprescindível à valorização das experiências de mundo desses alunos, bem como a garantia de que o processo educacio-

nal seja de qualidade e dentro da realidade desse público, tão específico e necessitado de cuidados.

Ainda, segundo as autoras:

> A EJA é, com isso, o direito assegurado à classe trabalhadora que durante o dia confia seus filhos ou familiares à escola pública e à noite busca essa mesma escola para exercer seu direito à educação. Ampliar o acesso, assegurar a permanência e garantir a continuidade são desafios cotidianos enfrentados pelas esferas de gestão no nível municipal e estadual (CAETANO; VIEIRA, 2018, p. 6).

Normalmente, esses alunos são indivíduos que abandonaram os estudos cedo para poder trabalhar, ou seja, são pessoas de classe mais pobre, da periferia, ou idosos que depois de vários anos longe da escola, resolvem voltar (REIS et al. 2017). Dessa forma, é imprescindível, que as instituições de ensino, tenham um olhar cuidadoso por esses alunos para que eles consigam superar os desafios que são inerentes a esse contexto e, assim, consigam garantir a aprendizagem a que eles têm direito.

Diante desse perfil de estudante, entende-se que:

> Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bem social, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregado na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (MELO, 2006, p. 9).

A EJA é a oportunidade de resgate da aprendizagem de um público que enfrentou ou enfrenta inúmeras dificuldades, que interferiram no cumprimento de uma trajetória escolar regular. Sendo assim, essa modalidade de ensino precisa ser vista e valorizada como um meio de resgate de um direito que é assegurado a todos, que é a educação.

A modalidade da EJA surge como uma forma de resgate da cidadania de brasileiros, que por algum motivo, foram excluídos do sistema escolar (MELO; SANTOS; MARTINS, 2015). Estar matriculado na escola não é o suficiente para que os direitos de aprendizagem, assegurados por lei, sejam garantidos, já que essa modalidade de ensino enfrenta inúmeros desafios (REIS *et al*., 2017).

Pensar sobre os desafios no processo de ensino-aprendizagem do sujeito da EJA envolve muitos aspectos segundo a literatura.

> Ao discorrer sobre os sujeitos da EJA, podemos fazê-lo a partir de diferentes pontos de análise. Podemos nos

> ater às questões legais, aos aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos em que se inserem os sujeitos estudantes da EJA e suas trajetórias de vida, pensando as especificidades e a diversidade destes sujeitos (SANTOS; SILVA, 2020, p. 2).

Segundo Melo (2006, p. 21), "ao falarmos de inclusão na educação de jovens e adultos, primeiro faz-se necessário lembrarmos que ela não deve ocorrer somente em termos legais, mas precisa ocorrer de verdade dentro do ambiente escolar". Sendo assim, entende-se que há uma necessidade clara de se repensar os processos de ensino-aprendizagem da EJA, em que esse aluno precisa de condições para a permanência na escola e, principalmente, a garantia da aprendizagem.

De acordo com Reis (2017) ao se falar em educação da EJA, já imaginam uma educação que não tem qualidade, e não proporciona a construção do conhecimento. Dessa forma, existe um estigma que aluno da EJA não aprende e que essa modalidade não é significativa, levando muitas vezes, a uma postura de pouca valorização desse ensino, inclusive, por parte dos profissionais em educação.

> A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", que o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; sendo tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (MELO, 2006).

Segundo Fazenda (2012), os alunos vivenciam a aprendizagem escolar com pouca ou nenhuma relação com as experiências de vida do cotidiano, como se o conhecimento fosse isolado entre si. Sendo assim, de pouco ou nenhum sentido para o fortalecimento e desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, não há uma preocupação de saber qual o contexto social desse aluno e se esse contexto está favorecendo ou não o ato de aprender.

De acordo com Freire:

> A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando, é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (FREIRE, 2000, p. 82).

Nem sempre as escolas que oferecem o ensino da EJA valorizam a trajetória de vida desses alunos, tais como: origem, idade, vivências, históricos escolares, ritmos de aprendizagem muito variados (RIBEIRO, 2014), dificultando assim o processo de aprendizagem dos educandos, já que eles precisam fazer uma relação entre o que conhecimento de mundo e o escolar, para que haja a construção de novas habilidades.

Para que essa modalidade de ensino apresente bons resultados é importante que haja um compromisso por parte de vários segmentos da sociedade:

> Governo, comunidade escolar e os próprios sujeitos da EJA tem que se encarregar de fazer com que a educação ocorra de uma maneira coerente, e que obtenha resultados positivos para que assim, o trabalho seja realizado de maneira a atender os interesses comum de cada participante desse processo (REIS *et al*., 2017, p. 2).

A busca de jovens e adultos pela educação é um processo complexo que exige muito esforço por parte do estudante, já que envolve muitas questões como: família, trabalho, patrão, despesas, dentre outros (RIBEIRO, 2014). Dessa forma, é importante buscar respostas para compreender o baixo rendimento escolar dessa modalidade.

Existem muitos fatores que podem dificultar a aprendizagem de um estudante da EJA, dentre elas; doenças físicas, emocionais, e causas relacionadas à ausência de moradia, transporte, trabalho (SANTOS, 2015). Além desses, o aluno da EJA tem uma trajetória de vida que vai além do escolar, uma vez que divide sua rotina entre família, trabalho e estudo, aspectos esses, que precisam ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Melo (2006, p. 9): "a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou vocacionado [...]". As escolas que oferecem a EJA nem sempre os recebem tendo consciência das diferenças encontradas nos mais diversos aspectos da vida desses estudantes tais como: origem, idade, vivências, históricos escolares, ritmos de aprendizagem muito variados, e podem acabar tendo uma visão estigmatizada que esses estudantes não aprendem.

Sendo assim, é importante valorizar o estudante da EJA como um ser social que tem sua própria cultura, e, esta, precisa ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; RIBEIRO, 2020). Dessa forma, o entendimento do modo de viver de um aluno da EJA pode favorecer na compreensão sobre a realidade desses alunos e, consequentemente, o que pode favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem.

Desse modo, é importante que haja políticas públicas cada vez mais específicas para esse aluno, valorizando suas particularidades e permitindo que o direto à aprendizagem seja assegurado. Garantir apenas a lei que dá acesso à escolarização e não se pensar em ações, para que esse estudante permaneça, e principalmente, garanta sua aprendizagem a partir de um ensino significativo, não é o suficiente para o sucesso dessa modalidade de ensino.

Considerações finais

Os principais desafios da modalidade de ensino EJA estão relacionados à construção histórica da política, incluindo a estigmatização, ao contexto de vida do educando, e ao preparo incipiente no recebimento desses estudantes de forma a atender ao real objetivo da política e sucesso no processo ensino-aprendizagem. Somado a isso, a percepção de saúde pode influenciar positiva ou negativamente no contexto da aprendizagem desse estudante.

Entende-se que apesar de existir a garantia de conclusão do ensino básico por meio da EJA, existem muitas lacunas que dificultam esse processo. Os indivíduos que necessitam dessa modalidade, para a conclusão dos estudos, são pessoas que enfrentam diversos desafios na vida, e, se essas questões não forem percebidas durante o processo de ensino-aprendizagem, esses alunos terão dificuldades de se manter na escola e concluir seus estudos.

O fato de o estudante da EJA, na maioria das vezes, ser de classe mais pobre, morar em bairros que podem ter a presença do tráfico, e que muitas vezes, largaram os estudos para começar a trabalhar cedo, assumindo ainda responsabilidades familiares; significa que precisam de políticas públicas e métodos de ensinos diferenciados que valorizem essas especificidades, e assim, garantam a aprendizagem desse aluno.

Apenas a matrícula não é o suficiente para que os direitos desses alunos sejam garantidos. É importante que não exista preconceito por parte da sociedade, especialmente, dos sistemas educacionais, para essa modalidade de ensino. Esses alunos já carregam uma carga de responsabilidade, bem como, de desafios que os fizeram por algum motivo, não conseguir continuar no ensino regular.

O estudante da EJA, seja jovem, adulto ou idoso, precisa ser enxergado e valorizado, segundo a sua trajetória de vida, bem como, em seus propósitos de permanência na escola e de aprendizagem, sejam eles, para melhorias de condições de trabalho, ingresso na universidade, ou simplesmente para adquirir habilidades de leitura e escrita. Nessa perspectiva, faz-se necessário a construção de políticas preparatórias para professores, escolas e atores envolvidos nesse processo, como uma política de qualificação docente e educação permanente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. S. *et al*. Reflexões sobre a saúde e a educação a partir de suas relações com o estado e a sociedade no Brasil. Revista Espaço para a Saúde, v. 15, n. 2, p. 05-20, 2014.

BEZERRA, P. C. L. *et al*. Percepção de saúde e fatores associados em adultos: inquérito populacional em Rio Branco, Acre, Brasil, 2007-2008. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 12, p. 2441-2451, dez. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

CAETANO, E.; VIEIRA, V. **Caminhos da Educação de Jovens e Adultos**. EJA em Ação. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação e Tecnologia, 2018.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, 2014.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, P. R.; NEGRI, P. A Formação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, n. 7, p 94-104, out. 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, C. H.; SANTOS, A. S. S.; MARTINS, N. S. A. Educação de jovens e adultos: perfil dos professores e alunos numa escola pública. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 3, n. 2, p. 63-68, 2015. DOI: https://doi.org/10.18554/refacs.v3i2.1083

MELO, R. M. **Educação de jovens e adultos**: 7º semestre. 1. ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2006.

PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

REIS, G. S. et al. Educação de Jovens e Adultos (EJA): avanços e desafios. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2017, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa, 2017.

RIBEIRO, J. B. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. Pouso Alegre, MG, 2014.

SANTOS, M. I. A.; RIBEIRO, A. P. M. O Ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e94932532, 2020.

SANTOS, M. I. F. B. **As causas das dificuldades de aprendizagem na EJA e as contribuições da psicopedagogia**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

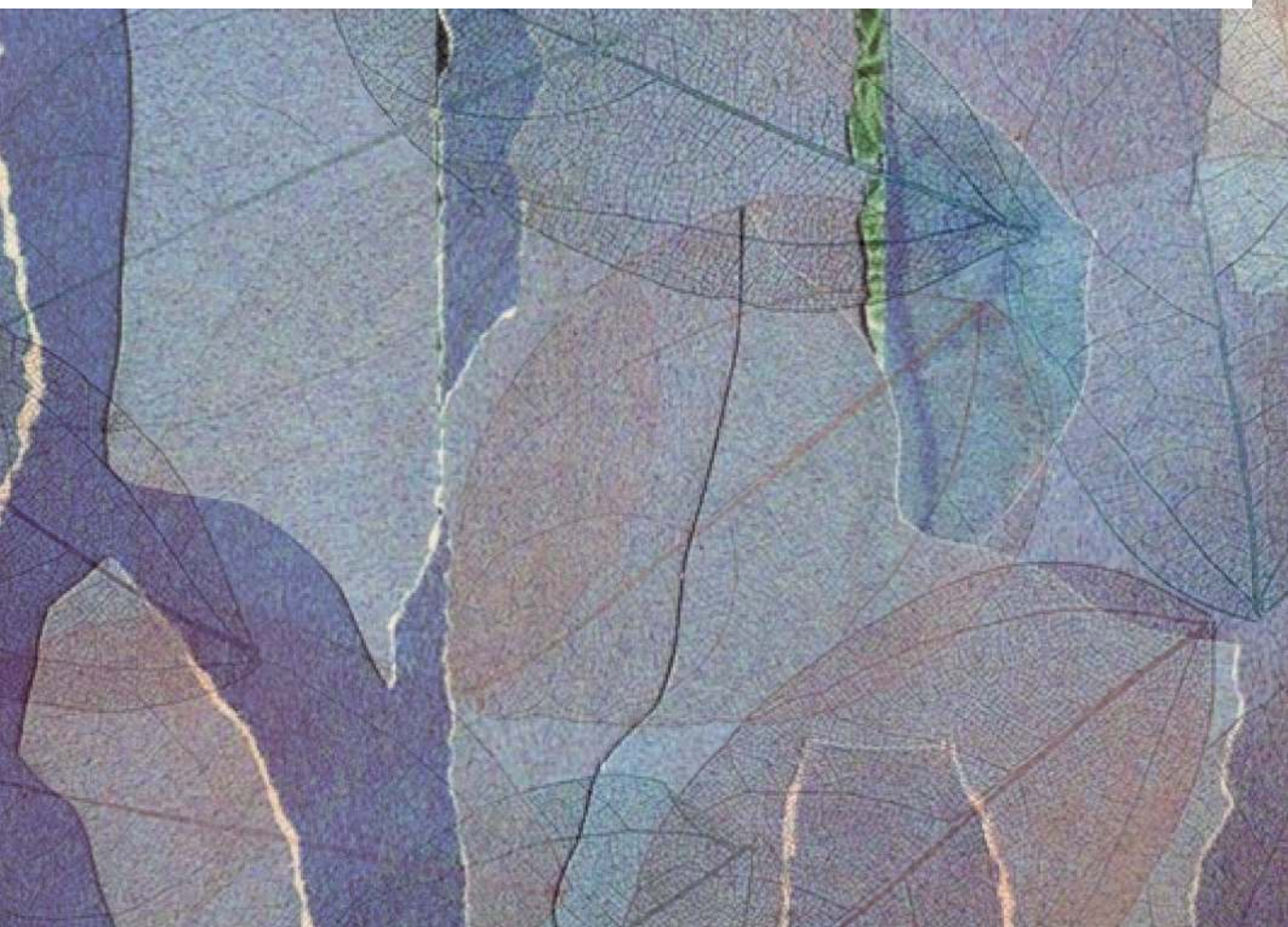
SANTOS, P.; SILVA, G. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

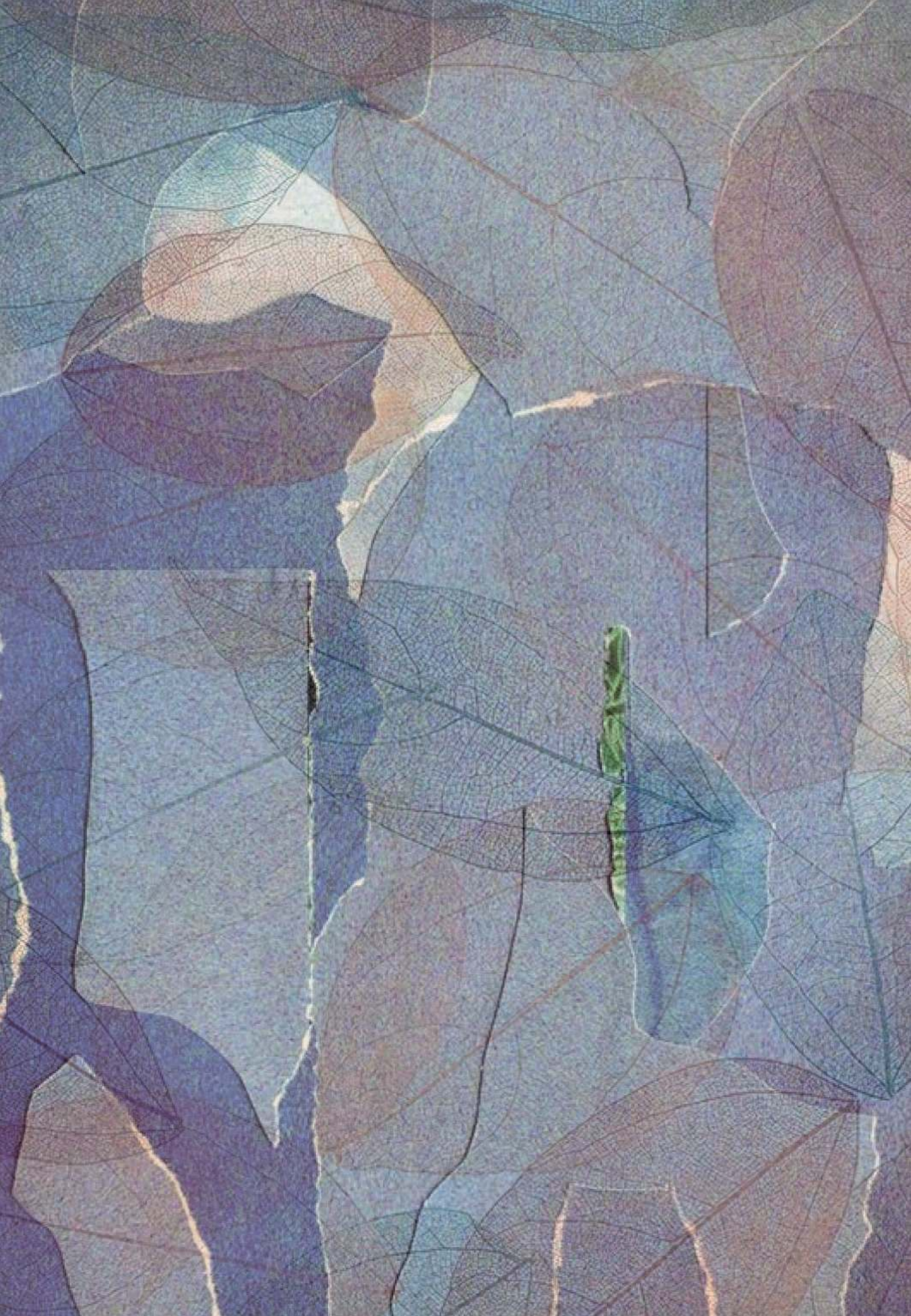
SCORTEGAGNA, A. P.; OLIVEIRA, R. C. S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

STRELHOW, M. R. W.; BUENO, C. O.; CÂMARA, S. G. Percepção de Saúde e Satisfação com a Vida em Adolescentes: Diferença entre os Sexos. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2010.

TEE, V. J.; REIS, T. J.; GONZAGA, J. L. A. **A EJA na pandemia**: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. EJA em Debate, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 85-100, jul./dez. 2021.





Práticas de Educação em Saúde vivenciadas por profissionais de saúde

Marianna Bernardes Antero
Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias

Introdução

A educação é um processo que atualmente vem ganhando espaço na área da Saúde. Nesse sentido, Prado e Santos (2018) afirmam que o desenvolvimento de ações para a promoção da saúde no âmbito da Atenção Primária em Saúde (APS) seria uma estratégia preferencial para viabilizar a articulação de conhecimentos interdisciplinares no cuidado individual e coletivo, que denominamos Educação em Saúde (ES).

Conceitua-se a ES como o diálogo entre profissionais e usuários que permite construir saberes e aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado. Possibilita ainda, o debate entre população, gestores e trabalhadores a fim de potencializar o controle popular, tornando-se mecanismo de incentivo à gestão social da saúde (BRASIL, 2009).

Apesar da ES ser um processo que contribui para aprofundar o conhecimento no que se refere à saúde, essa tem sido exercida principalmente de forma vertical, com vistas à modificação de comportamentos em saúde. Muitas responsabilizando unicamente as pessoas pela sua condição de saúde, sem considerar vários fatores e determinantes sociais que impedem a adoção de hábitos saudáveis (SOUZA; SILVA; BARROS, 2021).

Estudiosos criticam essa educação em saúde reducionista, cujas práticas são consideradas impositivas, prescritivas de comportamentos e distantes da realidade da comunidade, tornados objetos passivos das intervenções, na maioria das vezes, preconceituosas, coercitivas e punitivas (BRASIL, 2007).

Maia *et al*. (2018) faz uma crítica aos métodos de ES de profissionais de um município do Nordeste onde aponta que só serve para transmitir informações, receitas prontas e acabadas a serem seguidas pelos ouvintes, o que é insuficiente para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

> Tradicionalmente as palestras são as técnicas mais utilizadas para práticas educativas, onde se predomina a transmissão de conhecimento onde são organizadas por temas previamente definidos. Desse modo, o profissional utiliza a transmissão das informações no intuito apenas de evitar ou tratar patologias sem considerar as particularidades de cada indivíduo (VIEIRA; MATIAS; QUEIROZ, 2021).

Em um estudo realizado por Reis, Silva e Un (2015) sobre práticas educativas em um Centro de Saúde Escola do Brasil, foi verificado que a palestra, conversas e distribuição de folhetos (59%) tiveram predominância. Também foi possível verificar que diante de todas as técnicas utilizadas, houve o domínio da transmissão de conhecimentos (72%), no qual a informação era horizontal, sem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Situação parecida foi constatada em um estudo no interior do Ceará no qual a predominância dos recursos utilizados nas práticas educativas caracteriza-se por conterem, predefinidos, os "ensinamentos" que devem ser "transmitidos" como: folders, panfletos e álbuns seriados. Além disso, a ação educativa, frequentemente, consiste (unicamente) na própria utilização do recurso, que deveria ter papel secundário à relação educativa entre os sujeitos do processo (SILVA; DIAS; RODRIGUES, 2009).

Quando nos referimos à prática de transmissão de conhecimentos, Vasconcelos, Grillo e Soares (2018) definem que é aquela que supostamente aconselha, corrige e vigia com a finalidade de aprender o conteúdo. Mas o risco de desenvolvê-la é o profissional se considerar a autoridade máxima e, portanto, o único responsável pelo processo educativo, impondo conceitos e comportamentos na expectativa de que o outro mude seu comportamento em função do que lhe foi ensinado.

Portanto, a educação em saúde deve-se basear na perspectiva participativa e em estratégias educativas e sistematicamente planejadas para estimular a construção do processo de escolha e tomada de decisão de forma assertiva, sendo um componente fundamental para capacitar sujeitos e comunidades para assumirem mais controle de sua vida, proporcionando um processo de reflexão crítica, tornando-o, assim, protagonista de sua realidade (MASSON *et al*., 2020).

É necessário perceber que educar é mais do que apenas informar; é pensar a partir da reunião de histórias de vida do cidadão, em que haja direcionamento para a reflexão das necessidades e mudanças na trajetória dessas vidas (FERREIRA *et al*., 2014).

Quando se trata de mudanças de práticas de ES, se defendem muito sobre a importância de se implantar ações lúdicas nas práticas educativas, práticas que estimulam a troca de saberes entre os atores e reduz o distanciamento entre o conhecimento científico e popular. Porém em relação a isso, Brasil e Santos (2019) alertam que as ações lúdicas são facilitadoras das práticas educativas, que constituem importantes estratégias para estimular o ensino e aprendizagem, contudo o lúdico desprovido de conteúdo não muda ideias e nem traz transformações se tornando apenas um instrumento de animação populacional nos grupos educativos.

Em razão disso, no tocante dos grupos de promoção da saúde, eles devem envolver conhecimentos, habilidades e atitudes, que compreendem aspectos emocionais, sociais e biológicos, não se configurando apenas como um somatório de pessoas (FRIEDRICH *et al.,* 2018).

Então, de acordo com Flisch *et al*. (2014) acredita-se que um caminho possível para potencializar as práticas coletivas de ES, na APS, seria privilegiar as ações longitudinais, onde proporcione espaços mais permanentes para que os sujeitos possam ressignificar e coproduzir conhecimentos necessários. Nessa busca a Educação Popular

em Saúde favorece a compreensão da realidade no campo da saúde e do meio ambiente e auxilia a população a se organizar para modificá-la.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa uma vez que se destinará a descrever as características de uma determinada população assim como verificar como um dado fenômeno acontece.

Foi realizado no município de Petrolina-PE, localizado no extremo oeste do estado de Pernambuco, com área territorial de 4.561,870 Km² e população de 349.145 pessoas (IBGE, 2018) e fica localizado a 722 km da capital, Recife-PE. O estudo foi realizado em quatro Unidades Básicas de Saúde (UBS) da zona urbana do município situadas nos seguintes bairros: Gercino Coelho, Vila Eduardo, Areia Branca e João de Deus.

Os participantes da pesquisa foram profissionais de saúde Médicos, Enfermeiros e Odontólogos da ESF das unidades selecionadas para o estudo, totalizando 20 profissionais.

O presente estudo seguiu os seguintes critérios de inclusão: profissionais de saúde da ESF do referido município, que estavam exercendo suas funções regularmente, e que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente. Os critérios de não inclusão foram: profissionais que estavam de férias, licença ou atestado médico durante o período da coleta. Foram excluídos do estudo profissionais que renunciaram a participação no decorrer da pesquisa e profissionais no qual o discurso foi insuficiente para análise.

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco – UPE com número do parecer: 3.618.085 e CAAE 17378919.6.0000.5207 9. O mesmo foi baseado no que dispõe a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, a qual apresenta as diretrizes e normas regulamentares de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

O instrumento utilizado como técnica foi uma entrevista semiestruturada que foi realizada no ambiente em que os profissionais estavam inseridos buscando conhecer os saberes e conhecimentos sobre as práticas de Educação em Saúde e seu papel transformador na autonomia do cuidado, limitações e dificuldades para execução das práticas educativas, ações de educação em saúde realizadas e o envolvimento da equipe para realização das atividades. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro a março de 2020.

As informações das questões abertas foram utilizadas para a análise e interpretação dos dados. A técnica de análise de conteúdo se deu por meio da saturação das respostas dos entrevistados. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método se entende por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para preservar o anonimato dos participantes as falas foram codificadas na sequência de P1 a P 20.

Devido a constante evolução tecnológica atual onde a população tem acesso a diversas redes sociais e objetivando fortalecer a ES e a busca de novas práticas educativas, apresentamos como alternativa para novas abordagens uma coletânea contendo sete vídeos educativos destinados a comunidade em geral abordando temas atuais e pertinentes a Saúde Pública.

Os vídeos apresentam em média de 2 a 3 minutos de duração e foram elaborados no Canva, uma plataforma de criação de vídeos. Vale salientar que os vídeos estão alicerçados nas diretrizes preconizadas pelo Ministério da Saúde.

Os produtos serão disponibilizados para as UBS participantes da pesquisa em pen drive ou enviados por rede social (*Whatsapp*®). Esses vídeos poderão ser compartilhados com a comunidade através de mensagens ou expostos nos espaços de saúde, grupos educativos ou até mesmo nas escolas.

Resultado e discussão

As práticas educativas em saúde são fundamentais no processo de trabalho das equipes da APS e podem funcionar como um instrumento potencializador do autocuidado (SOARES *et al.*, 2017). Diante do exposto, se faz necessário conhecer as principais estratégias de abordagem educativa executadas pelos profissionais e se essas ações favorecem a ampliação de conhecimentos e produção de sentidos.

Desse modo, quando questionados sobre as principais práticas de educação em saúde exercidas pelos profissionais de saúde, a predominância foi pela palestra como nas seguintes fala:

> *A forma que mais utilizo é a palestra, porque acho que é mais prático. Tenho mais facilidade com em práticas expositivas (P 04).*

> *Para falar a verdade só utilizo palestra, às vezes rodas de conversas, mas na maioria é só palestra mesmo (P 20).*

> *As minhas são palestra, porque na maioria das vezes faço sala de espera (momento em que usuários aguardam atendimento) aí não tenho como elaborar algo mais dinâmico. Aí acabo na forma só expositiva mesmo (P 09).*

> *Aqui só conseguimos palestra. Até já tentei fazer algo mais dinâmico em que tivesse trocas de experiência e mais participação dos pacientes, mas nossa vida aqui é muito corrida (P 13).*

Como exposto nas falas, a propagação de informação é o método mais utilizado

onde o processo educativo fica centralizado no profissional de saúde, esquecendo na maioria das vezes o protagonismo dos educandos, como aponta um estudo de Carneiro *et al*. (2012) que as práticas educativas na atenção primária são pautadas, em sua maioria, em um modelo tradicional de imposição de conhecimentos, na qual não utiliza abordagens dialógicas de ensino e, consequentemente, não opera em favor da autonomia dos sujeitos.

Essa abordagem ainda tradicionalista também pode ser justificada devido à formação acadêmica de muitos profissionais com predomínio do perfil educacional mais verticalizado e conservador (BRASIL; SANTOS, 2018).

Dessa maneira, é necessário perceber que educar é mais do que apenas informar, é uma construção de saberes levando em consideração as necessidades do usuário de forma integral com uma escuta dialógica pautada na valorização das experiências de vida, como foi exposto nas falas seguintes:

> *Tento sempre realizar atividades bem dinâmicas. Sempre estudo a melhor maneira de interação dos pacientes, principalmente nos grupos. Eles sempre participam. Nunca chego com um roteiro, pois adequo as atividades de acordo com realidade do público (P 16).*

> *Utilizo mais rodas de conversas onde cada participante levanta questionamentos, então juntos construímos nosso momento educativo e busco esclarecer e ajuda – lós. Acredito que dessa forma é mais proveitoso, eles adoram (P 08).*

> *A maioria (práticas ES) são rodas de conversa que realizo no meu grupo de idosos. Acredito que dessa forma a participação é melhor. Vejo um maior interesse, porque quando são palestras eles ficam dispersos (P 02).*

Destaca-se nas falas a importância da valorização das experiências e saberes prévios dos educandos. Esses momentos educativos devem utilizar estratégias voltadas para contemplar a população, propiciando ferramentas para transformar a sua realidade. Essa estratégia é baseada nos princípios de uma pedagogia crítica, transformadora e abrangente que considera os profissionais da saúde e a comunidade como participantes ativos do processo de aprendizagem e, portanto, presentes em todos os momentos do planejamento, desenvolvimento e avaliação (VASCONCELOS; GRILLO; SOARES, 2018).

Na primeira fala, quando o entrevistado se referiu a não seguir um roteiro, o mesmo afirma que apesar do planejamento prévio de temática e dinâmica das práticas, a mesma pode ser ressignificada de acordo com a necessidade do público. Então, os profissionais usam como estratégia a formação de pequenos grupos para a realização de oficinas focais, dinâmicas de grupo e atividades lúdicas, que podem estar também apoiados em material técnico ilustrativo/ informativo.

Já nas falas seguintes, foram mencionadas as práticas de rodas de conversas, onde os profissionais afirmam ser um espaço de construção de saberes. Sobre rodas de conversas, Amorim et al. (2020) discorrem que é um espaço livre de conversa que possibilita uma escuta cuidadosa e participativa e tem como finalidade desencadear a reflexão e a discussão a partir da troca e compartilhamento de experiências. É um momento de autoajuda que proporciona e facilita o diálogo entre profissionais e integrantes.

Diante disso, produzimos vídeos, com durações em média de 2 a 3 minutos, que abordavam assuntos de interesse público com o propósito de contribuir com a sociedade no momento do isolamento social, onde foram abordadas as seguintes temáticas: Mitos e verdades sobre o coronavírus, onde foram esclarecidas práticas e informações relacionadas à COVID-19; Dicas para se manter saudável durante a quarentena, onde apresentamos a importância de manter uma rotina alimentar, alimentação saudável e a hidratação; e Saúde mental na quarentena, onde foi estimulado a criar rotinas e hábitos nesse período de isolamento social. Os vídeos foram publicados em plataforma de compartilhamento de vídeos (YouTube), bem como em redes sociais e estão disponíveis ao acesso público.

Desse modo, por efeito dessa experiência e percebendo o grande alcance que essa ferramenta pode proporcionar, o produto técnico foi uma coletânea de vídeos que serão disponibilizados para os profissionais da Secretaria de Saúde do município de Petrolina-PE e para os profissionais que desejarem ter acesso ao material, nos quais abordamos as seguintes temáticas: Arboviroses; Educação Alimentar; Importância do Aleitamento Materno, Puericultura, Hanseníase e Tuberculose.

As temáticas estabelecidas são de acordo com as demandas mais frequentes nas unidades de saúde e selecionadas pelas seguintes justificativas: dengue, hanseníase e tuberculose são doenças consideradas negligenciadas no Brasil, o que necessita fortalecer e qualificar ações direcionadas a esses agravos. Já as demais temáticas, teve o intuito de contemplar a Rede Cegonha, que é uma estratégia do Ministério da Saúde que visa implementar uma rede de cuidados para assegurar às mulheres uma atenção humanizada durante à gravidez, ao parto e ao puerpério, bem como assegurar às crianças crescimento e desenvolvimento saudáveis.

Nos vídeos abordamos a conceituação, práticas de promoção à saúde e orientações em relação às questões de saúde, mas principalmente buscamos através deles prestar informações de forma clara e concisa.

A produção teve como objetivo despertar nos profissionais sobre essa nova ferramenta para desenvolver ações de ES e o quão eles podem ser grandes aliados na promoção da saúde e na sua atuação nos serviços, possibilitando a aquisição de novos saberes e o compartilhamento dos conhecimentos prévios favorecendo assim a melhoria da assistência prestada à população.

Considerações finais

Acreditando que, a Educação em Saúde está relacionada à aprendizagem no intuito de alcançar a saúde, é de suma importância que as ações desenvolvidas sejam voltadas para contemplar a população de acordo com sua necessidade, criando a oportunidade de transformar a sua realidade e ser coordenador do cuidado.

No tocante sobre as práticas educativas realizadas pelos profissionais, foram mencionadas as oficinas, rodas de conversa, tendo como predominância a prática de palestras, ou seja, transmissão de informação. Neste sentido, percebe-se que a atividade educativa prevalente ocorre através de uma ação unilateral, no qual o profissional assume o papel de destaque sendo o detentor do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM *et al*. A roda de conversa como instrumento de cuidado e promoção da saúde mental: percepção dos usuários dos CAPS. **Nursing**, São Paulo, v. 23, n. 262, p. 3710-3715, abr. 2020. Disponível em: http://www.revistanursing.com.br/revistas/263/pg53.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde**: Documento base - documento I. Brasília, DF: FUNASA, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL, P. R. C.; SANTOS, A. M. Desafios às ações educativas das Equipes de Saúde Bucal na Atenção Primária à Saúde: táticas, saberes e técnicas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000400611&lang=pt. Acesso em: 14. nov. 2019.

FERREIRA, V. F. *et al*. Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 2, p. 363-378, maio/ago. 2014.

FLISCH, T. M. P. *et al*. Como os profissionais da atenção primária percebem e desenvolvem a Educação Popular em Saúde? **Interface,** Botucatu, v. 18, supl. 2, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601255. Acesso em: 03 maio 2022.

FRIEDRICH, T. L. *et al*. Motivações para práticas coletivas na Atenção Básica: percepção de usuários e profissionais. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 65, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000200373&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

MAIA, J. D. S. *et al.* A educação em saúde para usuários hipertensos: percepções de profissionais da estratégia saúde da família. **Revista Ciência Plural**, v. 4, n. 1, p. 81-97, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13634/9822. Acesso em: 01. jul. 2021.

MASSON, L N. *et al*. A educação em saúde crítica como ferramenta para o empoderamento de adolescentes escolares frente às suas vunerabilidades em saúde. **REME - Rev Min Enferm.**, v. 24, e-1294, 2020. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e1294.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRADO, N. M. B. L.; SANTOS, A. M. Promoção da saúde na Atenção Primária à Saúde: sistematização de desafios e estratégias intersetoriais. **Saúde debate**, v. 42, n. esp. 1, set. 2018. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sdeb/2018.v42nspe1/379-395/. Acesso em: 03 jul. 2020.

REIS, I. N. C; SILVA, I. L. R; UN, J. A. W. Espaço público na Atenção Básica de Saúde: Educação Popular e promoção da saúde nos Centros de Saúde-Escola do Brasil. **Interface**, v. 18, supl. 2, p. 1161-1174, jan. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/wR4khqt7xRSZdrTXMvrwM3L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVA, C. P; DIAS, M. S. A; RODRIGUES, A. B. Práxis educativa em saúde dos enfermeiros da Estratégia Saúde da Família. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, set./out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000800018. Acesso em: 05 jun. 2021.

SOARES, A. N. *et al*. Dispositivo educação em saúde: reflexões sobre práticas educativas na atenção primária e formação em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**., v. 26, n. 3, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/kHmBrjKhZv8j3tpMTkNQcfd/?format=html. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOUZA, M. S.; SILVA, D. P. P.; BARROS, A. S. Educação popular, promoção da saúde e envelhecimento ativo: uma revisão bibliográfica integrativa. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 26, n. 4, abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/gKNHyg95H4SQgKQ3hxnzNZx/?lang=pt. Acesso em: 04 ago. 2021.

VASCONCELOS, M; GRILLO, M. J; SOARES, S. M. **Práticas educativas e tecnologias em saúde**. Belo Horizonte: NESCON UFMG, 2018.

VIEIRA, M. S. N.; MATIAS, K. K.; QUEIROZ, M. G. Educação em saúde na rede municipal de saúde: práticas de nutricionistas. **Ciênc. Saúde Colet.**, v. 26, n. 02, fev. 2021. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2021.v26n2/455-464/. Acesso em: 24 maio 2021

Merenda escolar: Aceitação e preparações alternativas em uma escola da zona rural de Petrolina-PE

Catarina Lúcia de Oliveira Costa
Marianne Louise Marinho Mendes

Introdução

Com o advento da Revolução Industrial, a dinâmica familiar passou por mudanças e adaptações que ecoaram na educação. De acordo com Alvin Toffler (2012, p. 41) "[...] com a chegada da Revolução Industrial houve uma reconfiguração da família e a educação da criança foi entregue às escolas". Acompanhando esta educação vieram os outros quesitos que englobam a formação do homem, entre eles uma postura alimentar saudável. A merenda escolar (ME) tem esse propósito, além de suprir as necessidades nutricionais durante o tempo de permanência na escola, também educa os estudantes para uma nutrição mais efetiva.

> Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

Segundo Frota *et al.* (2009) "a alimentação é fator imprescindível na aprendizagem, pois a fome poderá reduzir o rendimento formal do aluno". A problemática desta pesquisa parte da percepção em torno da aceitabilidade e adesão dos estudantes à merenda escolar (ME), uma vez que é reconhecido o valor da boa alimentação para o aprendizado e rendimento escolar. Segundo Carvalho:

> Uma criança satisfeita mostra disposição e pode aprimorar sua destreza sem maiores problemas. Nesse contexto, o desenvolvimento infantil permeia a prática de recreação, a formação de hábitos mais saudáveis, melhoramento do aprendizado, no sentido de que o foco é a alimentação com qualidade e as formas de contribuição para a criança. A refeição balanceada

> e controlada em ambiente escolar ou em casa torna a melhorar a aprendizagem, capacidade física, memória, energia para um bom fluxo do cérebro (RIBEIRO; SILVA, 2013 apud CARVALHO, 2016, p. 77).

Assim, a ME tem caráter complementar da alimentação diária e o consumo de alimentos não nutritivos a despeito dos alimentos nutritivos e balanceados do PNAE resulta em baixo rendimento escolar. Na perspectiva de Frota et al. (2009) "torna-se necessário estabelecer relações diretas a respeito dos agravos que podem comprometer o desenvolvimento físico, social, afetivo e psicomotor de uma criança quando vivencia a falta de alimento ou possui uma alimentação inadequada".

Accioly (2009, p. 2) ressalta que "doenças crônicas não transmissíveis (cardiovasculares, câncer, etc.), podem ter origem em etapas precoces da vida e que, para muitas delas, a alimentação representa importante fator de risco". Conforme Carvalho (2016) a infância corresponde ao período de formação dos hábitos nutricionais da vida adulta. É nessa fase que se fundam as bases para uma alimentação balanceada e saudável. Com isso, a criança crescerá com bom desenvolvimento e capacidade de aprendizado, capacidade física, atenção, memória, concentração, energia necessária para trabalhar o cérebro.

> As evidências da desnutrição, no início da vida, levam, quase sempre, a uma perda irreversível do potencial intelectual. A maioria das crianças desnutridas provém de meio ambiente em que a má nutrição, a pobreza, a fome e a ignorância são concomitantes e, muitas vezes, sofrem não só da falta de alimentos, mas sobretudo de carência de estímulos psicossociais (FERREIRA, 2018; COLLARES; MOYSÉS, 1992 apud FROTA *et al*., 2009, p. 280).

A presente pesquisa teve por objetivo avaliar a adesão ao PNAE, bem como propor um cardápio com novas preparações, utilizando-se dos mesmos ingredientes tradicionalmente servidos na ME, comparando-se aceitação dos dois tipos de cardápios em uma escola da zona rural de Petrolina-PE. Para isso, foi necessário verificar a ocorrência do desperdício, na forma de resto ingesta das preparações, obter-se um parâmetro de aproveitamento, consumo e adesão, verificando-se a aceitabilidade das merendas por meio de teste de aceitação sensorial com escala hedônica.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo foi realizado em Petrolina-PE, na Escola Municipal Mansueto de Lavor, localizada no distrito de Izacolândia, no Assentamento de Sem Terra Mansueto de Lavor. A escola serve ME, sendo proporcionada apenas uma refeição por turno. A escola tinha 79 alunos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Os do

Fundamental I eram ao todo 55, sendo 12 do 1º Ano, 13 do 2º Ano e 30 do 4º Ano. Os habitantes do assentamento são agricultores familiares. A pesquisa foi realizada no período de abril a maio de 2019. Participaram da pesquisa 55 alunos, de ambos os gêneros, matriculados na referida escola e cursantes entre 2º e 4º Anos do Ensino Fundamental I, participantes do PNAE.

Tratou-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, que propôs uma análise de forma interpretativa e a quantificação dos dados a partir de três categorias, conforme aceitação da merenda escolar: Alta (acima de 70%), média (50 a 70%), baixa (30 a 50%) (TEXEIRA, 2009), a partir da avaliação do índice de aceitabilidade qual foi considerada a somatória das porcentagens das respostas obtidas nos instrumentos propostos.

Para se conhecer a aceitação das preparações alimentícias, realizou-se análise sensorial com o público-alvo. A análise utilizou a Escala Hedônica de Expressão Facial para a aferição de cinco categorias Dutscosky (2011) (FIGURA 1), foram atribuídos a esta escala os seguintes valores: "detestei": 1; "não gostei": 2; "indiferente": 3; "gostei": 4; "adorei": 5, comparando-se a merenda preparadas pela merendeira e a merenda preparada pelas pesquisadoras.

Figura 1 - Escala hedônica apresentada às crianças.



Fonte - Dutscosky (2011).

Por ser uma pesquisa que envolveu seres humanos foram observados os aspectos éticos preconizados pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que norteia tal categoria de pesquisa. Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, com o parecer de aprovação número 3.159.366.

Para obtenção do resto-ingesta da merenda escolar foi utilizada metodologia proposta por Vaz (2006), sendo utilizada a equação: *Resto-ingesta (%) = peso do resto × 100 / peso da refeição distribuída*. Os dados foram tratados conforme o delineamento da análise dos resultados a partir da proposta metodológica de Santos, Viera (2015, p. 88).

Resultado e discussão

Na tabela 1, observam-se os dados obtidos através da valoração dada aos lanches pelos estudantes nas escalas hedônicas distribuídas em sala de aula após o horário da merenda como também esses valores em números percentuais. Foram alimentos servidos com preparos e receitas feitos pelas merendeiras de acordo com as instruções dadas pela nutricionista do município de Petrolina, por meio de um cardápio enviado mensalmente.

Tabela 1 - Escalas Hedônicas da ME preparada pela merendeira.

DATA	Preparos	Detestei	Não gostei	Indiferente	Gostei	Adorei
08/04/2019	Carne moída, com batata, arroz e feijão	1 2,13%	2 4,26%	1 2,13%	9 19,15%	34 42,34%
09/04/2019	Cuscuz, feijão, frango e abóbora	4 5,80%	1 1,45%	6 8,70%	16 23,19%	42 60,87%
10/04/2019	Suco de goiaba com biscoito	6 7,41%	4 4,94%	5 6,17%	17 20,99%	49 60,49%
11/04/2019	Cuscuz com ovos e suco de manga	3 4,62%	0 0,00%	2 3,08%	9 13,85%	51 78,46%
12/04/2019	Macarrão com frango e suco	2 3,57%	0 0,00%	3 5,36%	6 10,71%	45 80,36%

Fonte - Elaborado pelas autoras.

Sobre a aceitabilidade da merenda escolar Bessaglia, Marques e Benatti (2015, p. 134) colocam que "de acordo com o FNDE nº 32, 10 de agosto de 2006, para se obter uma boa aceitação da merenda escolar oferecida é necessário atingir 85 % na soma dos resultados expressos na escala 4 - gostei e 5 - adorei. Quando a aceitação está abaixo desse valor, há a redução dos recursos fornecidos". Entretanto, segundo o manual de Aplicação de testes de aceitabilidade BRASIL (2010, P. 42):

> Diante da necessidade de estabelecer um critério de referência, o PNAE utilizará como ponto de corte os valores obtidos em um estudo realizado pela faculdade de engenharia de alimentos da Universidade de Campinas. Nesta pesquisa a adesão dos escolares foi avaliada apresentando percentuais classificados em quatro categorias: alto (acima de 70%), médio (50 a 11 70%), baixo (30 a 50%) e muito baixo (menor que 30%) (BRASIL, 2010, p. 42).

A ME preparada pela merendeira, no primeiro dia, estava sinalizada no cardápio da nutricionista do município como carne moída guarnecida com batatas, acompanhada de arroz e feijão. Deste primeiro dia, apreende-se que este preparo tem aceitação da maioria, perfazendo um percentual de 72,34 % avaliados como "adorei" e 19,15 como

"gostei". O total de aceitação ficou em 91,48 %. Pode-se observar também que neste dia alguns estudantes estiveram ausentes já que o total do Fundamental é de 55 alunos e neste dia só foram servidos 47 pratos.

Seguindo a análise da tabela 1, em nove de abril, foi servido frango guisado com abóbora acompanhado de cuscuz e feijão de arranca. Neste dia compareceram todos os alunos e houve também pedidos de repetição. O total do levantamento de refeições servidas foi de 69 pratos, o que corresponde a catorze repetições no Fundamental I. Os percentuais neste dia foram: 60,87 % "adorei" e 23,19 % "gostei" dando um total de 84,06 % de aceitação contra 15,95 % de não aceitação. Na perspectiva de Flávio *et al.*

> Analisando a aceitação da merenda escolar em minas Gerais, descreveu que os cardápios que possuíam arroz como ingrediente básico, apresentavam maior aceitação. Contrário aos achados do presente estudo, no qual os cardápios com feijão e derivados do milho, tiveram maior aceitação entre as crianças pesquisadas (CONRADO; NOVELLO, 2007 apud FLÁVIO *et al*., 2018, p, 8).

No terceiro dia de merenda, 10 de abril, com preparo da merendeira, foram servidos suco de goiaba sem leite e biscoito. Foram oferecidas 81 refeições, deixando subentendido que houve, em média, 26 repetições. Alguns alunos pediram o "repete" alegando que suco com biscoito era lanche fraco e outros disseram que preferem lanche "almoço". Entretanto segundo Bessaglia, Marques, Benatti refeições semelhantes aos preparos de almoço são menos populares entre os estudantes, o que nos faz arrazoar que cada escola tem um perfil de paladar.

> Outro aspecto a ser considerado é o tipo de refeição servida como merenda, pois pode-se observar que em todas as escolas no período diurno, a alimentação servida nos intervalos, conhecido popularmente como "recreio", corresponde a um almoço (arroz e feijão, salada e um tipo de acompanhamento – carnes em geral) o que pode reduzir a adesão dos alunos devido ao horário servido, no qual eles preferem uma alimentação mais rápida e por isso acabam consumindo alimentos das cantinas, considerados não saudáveis (BESSAGLIA; MARQUES; BENATTI, 2015, p. 136).

Esta observação impulsionou as pesquisadoras a prepararem suco com leite na semana seguinte, como experiência diferenciada deste preparo. Houve percentual de 60,49 % com "adorei" e 20,99 % de "gostei". Chamou a atenção também o número de "detestei". Dos cinco dias distribuídos com receita da merendeira, esse foi o de maior incidência de "detestei", se comparado à 08/04, 1 "detestei"; 09/04, 4 "detestei"; 11/04, 3 "detestei" e 12/04, 2 "detestei". Esses seis alunos correspondem a 7,41 % do total do dia que somados a 4,94 % de "não gostei" e 6,17 % "indiferentes", soma um total de

18,52 % de respostas abaixo do aceitável. O percentual de aceitação foi de 81,48 %.

No quarto dia da mesma semana, foi servido cuscuz com ovos mexidos acompanhado de suco de manga sem leite. Foram servidas 65 refeições. Neste dia, não houve avaliação "não gostei" e a aceitabilidade ficou em 92,31 % contra 7,70 % de não aceitabilidade. Segundo Cruz et al. (2013, p. 4) "no presente estudo, o cuscuz com ovos teve ótima aceitação. Isso pode estar associado aos hábitos nordestinos. No estudo de Freitas *et al*. (2013), na Bahia, o cuscuz foi considerado um dos pratos mais consumidos a noite, devido o hábito local". O cuscuz com ovos é preferencialmente a merenda mais bem avaliada entre os estudantes.

Por fim, concluindo a primeira semana, em 12 de abril serviram macarrão com frango e suco. Foram servidas 56 refeições, o que equivale dizer que houve apenas uma repetição já que o total de estudantes do Fundamental é de 55. A não aceitação foi de 8,93 % e aceitaram 91,07 %.

Via de regra, as preparações que contém frango como canjas, sopa e outras são bem avaliadas pelos alunos. Na perspectiva de Cruz *et al*. (2013, p. 4) "as preparações sopa de frango com legumes e mungunzá foram bem aceitas pelos comensais. Ao contrário dos resultados encontrados no estudo de Muniz e Carvalho (2007), que das preparações de que as crianças referiram não gostar, estavam as mesmas". É provável que muitos deles tenham o PNAE como única refeição diária como colocam Bessaglia, Marques, Benatti (2015, p. 128).

> A merenda escolar é um elemento motivador da frequência na escola, pois por falta de alimentação em casa, uma boa parte dos alunos frequenta o ensino público em busca de saciar a fome através da merenda. Faz-se então necessário avaliar a qualidade dessa merenda, já que ela frequentemente representa a única refeição diária de muitas crianças.

Convém lembrar também que:

> Muitas vezes a merenda escolar acaba por ser a única alimentação que esses alunos têm ao longo do dia, com isso garantindo a permanência deles na escola. Mostrando como o PNAE atua diretamente sobre a evasão escolar e na diminuição dos casos de desnutrição, fazendo o ambiente estudantil um refúgio para esses estudantes (FERREIRA; ALVES; MELLO, 2019, p. 107).

Na tabela 2, expõem-se os dados obtidos através da valoração dada a ME pelos alunos, por escalas hedônicas, distribuídas em sala de aula após o horário da merenda com preparos e receitas feitos pelas pesquisadoras de acordo com ingredientes estabelecido pela nutricionista.

Tabela 2 - Escalas Hedônicas do preparo das pesquisadoras.

DATA	Preparos	Detestei	Não gostei	Indiferente	Gostei	Adorei
22/04/2019	Macarrão com carne moída, suco de goiaba com leite	3 5,56%	1 1,85%	1 1,85%	5 9,26%	44 81,48%
07/05/2019	Cuscuz com ovos e feijão, geleia de casca de melancia	4 4,44%	1 1,11%	2 2,22%	14 15,56%	46 76,67%
08/05/2019	Biscoito doce e/ou salgado, com vitamina de banana	4 5,41%	5 6,76%	1 1,35%	14 18,92%	50 67,56%
09/05/2019	Biscoito e iogurte com rodelas de banana (manhã). Sopa de macarrão com frango (tarde)	2 2,94%	0 0,00%	3 4,41%	12 17,65%	51 75,00%
10/05/2019	Cuscuz com ovo mexido, vinagrete e suco de acerola	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	16 23,88%	51 76,12%

Fonte - Elaborado pelas autoras.

A ME foi preparada pelas pesquisadoras e, segundo informações da gestora, o cardápio preestabelecido já estava na escola, formulado pela nutricionista do município de Petrolina. Não seria possível mudar o cardápio, mas era viável modificar as formas de preparo, incrementar a forma de servir e assim agregar sabor aos pratos já conhecidos pelos alunos.

Notou-se alguns questionamentos por parte da equipe da cantina quanto à aceitação como: - Será que eles (os alunos) vão gostar dessas verduras (vinagrete)?; ou; Eles nunca provaram iogurte com rodelas de banana dentro!; ou ainda; - Doce de casca (de melancia)! Será que presta? Todavia todos esses e outros questionamentos, em momento algum as fez declinar em cooperar. Ao contrário; as fez ficarem curiosas quanto aos preparos e recepção por parte dos estudantes. Kirch, Copatti (2013) apud Ferreira, Alves, Mello (2019 p. 105) “alertaram que as merendeiras deveriam receber cursos de capacitação nutricional, além de aprenderem técnicas de aproveitamento integral dos alimentos”. Assim sendo o produto formação de merendeiras deverá abranger essas fragilidades das mesmas.

O primeiro dia de preparo, 22 de abril, foi servido macarrão com carne moída acompanhado de suco. A carne moída foi preparada com temperos secos que as merendeiras já utilizavam: pimenta do reino, pimenta cominho, colorau e sal. A estes temperos in natura foram acrescidos temperos frescos que são disponibilizados à escola por meio da agricultura familiar: coentro, cebolinha, tomate maduro sem pele, pimenta-de-cheiro,

cebola roxa ralada e alho. Foi acrescentado extrato de tomate a esses temperos de origem vegetal. O macarrão foi cozido sem sal e sem óleo, com bastante água. Depois refogado em alho amassado, sal e margarina. As merendeiras colocaram que após o cozimento do macarrão, elas apenas escorriam e misturavam o mesmo à carne moída.

Embora a utilização de temperos frescos tenha sido uma forma de preparo fora do habitual, a aceitação foi boa e a merendeira ficou surpresa com o comportamento dos estudantes. Segundo ela, a maioria das crianças não gosta de "ver temperos" na comida. Daí subentende-se que a forma e o tamanho do corte é um diferencial para que os estudantes consumam vegetais frescos na forma de temperos. A mesma afirmou que colocava apenas os secos porque ficavam invisíveis (imperceptíveis) na comida, mas, passaria a usá-los de agora em diante.

Pode-se inferir que não houve repetições dessa receita, mas o resto-ingesta de 212 g de suco e 191 g de macarrão diante do peso da refeição distribuída foi bastante significativo. O peso do suco foi de 6,555 kg e o de macarrão 9,850 kg, que, comparado ao resto-ingesta que ficou bem abaixo do peso total infere boa aceitação. O suco foi preparado com um pouco de leite em pó, na proporção de duas colheres de sopa para cada polpa de fruta. Os alunos questionaram sobre a cor clara do suco e provaram; alguns repetiram e elogiaram. Este discurso foi a sinalização de que era possível modificar sabor sem declinar do cardápio da nutricionista.

De 23 a 25 de abril houve avaliação de faltosos e 26 foi entrega de atividades aos pais. O cardápio do dia era cuscuz com ovos e feijão. Os ovos mexidos foram preparados com cebola branca ralada e frita previamente. Desta forma ficaria presente o sabor, mas pouco perceptível o tempero. As cascas brancas das melancias do desjejum da Educação Infantil foram aproveitadas no preparo de uma geleia ofertada como sobremesa, disponibilizando apenas uma colher (da baixela da merenda) para cada discente. Neste dia em específico, no pós-feriado, foram servidas 67 refeições sendo que o total de alunos do Fundamental I é de 55. O percentual de "gostei" equivaleu a 15,56 % e "adorei" totaliza 76,67 %, o que deixa a porcentagem de 92,23 % de aceitabilidade. As crianças gostaram de ter uma sobremesa, mas se queixaram afirmando que apenas uma colher é pouca. Vale ressaltar que não foi permitida a repetição de geleia. O percentual de não aceitação foi de 7,77 %.

Em 8 de maio o cardápio foi biscoito doce e/ou salgado acompanhado de vitamina de banana. Sobre cada copo de vitamina foi peneirado um pouco de leite em pó. Esses detalhes de sabor e estética ao servir fazem o diferencial que, dentro do preparo habitual, são motivadores ao consumo. Neste dia foram servidas 74 refeições. Vale ressaltar que as crianças deram preferência às refeições que lembrem os preparos de almoço, entretanto o diferencial do leite em pó os motivou ao consumo. Esse total considerado não aceitável perfaz o percentual de 13,52 %. A taxa de Aceitabilidade foi de 86,59 %.

No dia 9 de maio o cardápio foi biscoito com iogurte pela manhã porque faltou água e esses ingredientes eram o que se poderia servir de imediato por já serem processados e virem prontos para consumo; a tarde foi preparada sopa com macarrão e frango. O copo de iogurte é servido geralmente com metade da capacidade. A este copo a pes-

quisadora acrescentou banana cortada em rodelas. À sopa, foram acrescentadas rodelas de cenoura e cubinhos de batata além de temperos frescos e os habituais temperos secos.

No total foram servidas 68 refeições e destas, 12 consideraram "gostei", 17,64 % e 51 "adorei", 75,00 %. Na perspectiva de Ferreira, Alves, Mello (2019) "a introdução de frutas e verduras e o incentivo ao consumo de alimentos mais saudáveis diminuem o risco de desenvolver doenças como diabetes, câncer, obesidade além de problemas cardíacos". Em números percentuais obteve-se 92,64 % de aceitação contra 7,35 % de não aceitação.

No último dia de coleta, os alunos avaliaram a merenda como 100,00 % aceitável, tornando esse preparo o mais aceito por unanimidade. Houve repetições uma vez que foram servidas 67 refeições que neste dia de cuscuz com ovos mexidos e salada de vinagrete à parte dentro do copo. Essa medida foi tomada para que, no caso de não quererem a salada, consumirem o restante do prato. Todavia os copos retornaram vazios e houve boa aceitação da receita com apenas 266 g de resto-ingesta.

Analisando os dados das tabelas pode-se perceber que o número per capita de alunos consumindo a ME acentuou-se em relação ao lanche preparado pelas merendeiras. Sobre aceitabilidade Ferreira, Alves, Mello colocam:

> O grande desafio da merenda escolar é a aceitação dos alunos, além dos professores incentivarem o consumo de alimentos saudáveis às manipuladoras da alimentação popularmente conhecidas como merendeiras. Elas que são responsáveis pelos estratagemas para atrair os alunos a provarem novas receitas. Entretanto, esses estratagemas, muitas vezes, não são planejados, o que acaba indo de encontro com as políticas promotoras de saúde, e geralmente sem nenhum preparo técnico, já que comumente se visa valorizar a culinária regional e a palatabilidade do aluno ao alimento, em vez do seu caráter nutricional. Esse ponto de vista se dá ao senso comum que uma alimentação caseira e alimentos com valor afetivo da culinária local são considerados saudáveis (COMUZZIL *et al.*, 2015 apud FERREIRA; ALVES; MELLO, 2018, p. 105).

Destaca-se que no estudo em questão, os alimentos são semelhantes a pratos servidos na refeição do almoço e/ou jantar. O preparo de sucos, biscoitos doces e salgados, vitaminas entre outros são percebidos como lanches, o que os alunos definem em sua linguagem como "comida fraca". Os estudantes preferem alimentos que dão maior saciedade. Pelas lentes de Conrado, Novello:

> O trabalho realizado por Mainardi, constatou que não são todos os alunos que se alimentam no café da manhã e no almoço, com isso, os lanches que fornecem maior saciedade são preferidos pelos escolares. O mesmo

> trabalho mostrou que os alunos preferem a carne bovina quando comparado com o frango, resultado repetido neste trabalho, em que nenhuma das preparações que tiveram maior aceitação tem como ingrediente a carne de frango. A polenta com carne moída reforça esta afirmação, sendo que, além de ter alto poder de saciedade, apresenta carne bovina como um dos ingredientes (CONRADO; NOVELLO, 2007, p. 7).

É perceptível a aceitação por parte significativa dos alunos, mas o foco do problema era justamente aqueles alunos que não estavam presentes nestas respostas positivas da tabela e também com aqueles que estavam degustando, mas não aderiam, e rejeitavam o lanche. Estes davam o lanche a outro colega. O prato chegava vazio, mas foi consumido por outra criança. Foi perceptível também o fato de que na escola não há um levantamento de alunos que têm alguma restrição alimentar nos cadastros de matrícula, todavia alguns dizem que não lancham porque não podem comer determinados alimentos. Foram observadas as matrículas no que se refere a restrições alimentares, alergias, intolerâncias e não se encontram restrições nos registros por parte dos pais no preenchimento do cadastro. Portanto, ficou em aberto o fato de alguns não consumirem o lanche da escola e darem preferência ao trazido de suas casas.

Conceitos relacionados aos grupos de ingredientes culinários e alimentos de origem vegetal estavam equivocados em partes. Um dos resultados importantes foi identificar que a rejeição a temperos frescos era mais um estigma empírico adotado pelas merendeiras do que um hábito alimentar propriamente dito dos estudantes. Segundo a hipótese das mesmas, eles não "davam valor a verduras" porque é com esses vegetais que eles trabalham nos lotes de agricultura familiar e também por não gostarem do sabor. Essa postura não procede já que aceitaram os alimentos temperados e cozidos com hortaliças frescas ou as consumiram cruas em forma de salada. Por isso, uma oportunidade para estudos futuros seria explorar esse imaginário popular local no que diz respeito a cultura culinária.

Considerações finais

Pode-se apreender que houve um aumento substancial na aceitação, muito embora ainda não seja possível afirmar adesão integral, considerando a ME alternativa ofertada em relação à tradicional. Os valores percentuais de consumo dos últimos cinco dias de coleta de dados, com lanche diversificado e temperado de forma distinta não foi, o suficiente para totalizar a adesão. Todavia, já é perceptível o aumento da aceitação tímida e a curtos passos.

Entendemos que, antes mesmo de observar os novos caminhos a serem seguidos, precisamos, a priori, discutir e levar em consideração as políticas públicas determinantes para o ambiente socioeducativo em questão. Se possível for adequá-las a cada situação e realidade.

Essas aberturas de possibilidades de prosseguimentos oferecem, muitas vezes, margens para processos interventivos, de modo imediato ou em longo prazo. Todavia, entendemos que, diante dos direcionamentos mais intensivos, é necessário se buscar novas linhas de diálogos com diversas disciplinas, mediante uma profusão teórica necessária.

Para direcionamento de estudos futuros, também seria de bom alvitre considerar a aplicação desta pesquisa em outros grupos diferentes desta cuja característica principal seja a Educação rural e a maioria da população sendo de produtores rurais de agricultura familiar. Poderia ser replicado em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fundamental II e Ensino Médio. É importante destacar que as limitações dos estudos também podem ser acarretadas por fatores econômicos determinantes que vão além do natural misoneísmo (aversão ou medo ao que é desconhecido, ao novo). Por fim, também não podemos ignorar as disparidades de ordem econômicas, os determinismos socioambientais que forjam, constroem e modificam, em partes, as culturas e os seus comportamentos.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, E. A Escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em Tela**, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2009.

BESSAGLIA, P.; MARQUES, A. S.; BENATTI, L. Aceitação da Merenda Escolar Entre Alunos da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Amparo - SP. **Saúde em Foco**, n. 7, 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobreo atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO, A. P. L. S. Importância da alimentação para melhorias na aprendizagem de crianças em unidades públicas de ensino: revisão integrativa. **Revista Somma**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 74-83, 2016.

CONRADO, S.; NOVELLO, D. Aceitação e Análise Nutricional de Merenda Escolar por Alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de Inácio Martins/PR. **Revista Eletrônica Lato Sensu Ciências da Saúde**, ano 2, n. 1, jul. 2007.

CRUZ, L. D. *et al*. Análise de Aceitação da Alimentação Escolar dos alunos das escolas municipais urbanas de Itabaiana SE. **Revista Scientia Plena**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 10, p. 104-203,2013.

DUTSCOSKY, S. D. **Análise Sensorial de Alimentos**. 3. ed. rev. aum. Curitiba: Champagnat, 2011.

FERREIRA, H. G. R.; ALVES, R. G.; MELLO, S. C. R. P. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. **Revista Auditorium**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 90-113, 2018.

FROTA *et al*. Má alimentação: fator que influência na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista Atenção Primária à Saúde**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 278-284, 2009.

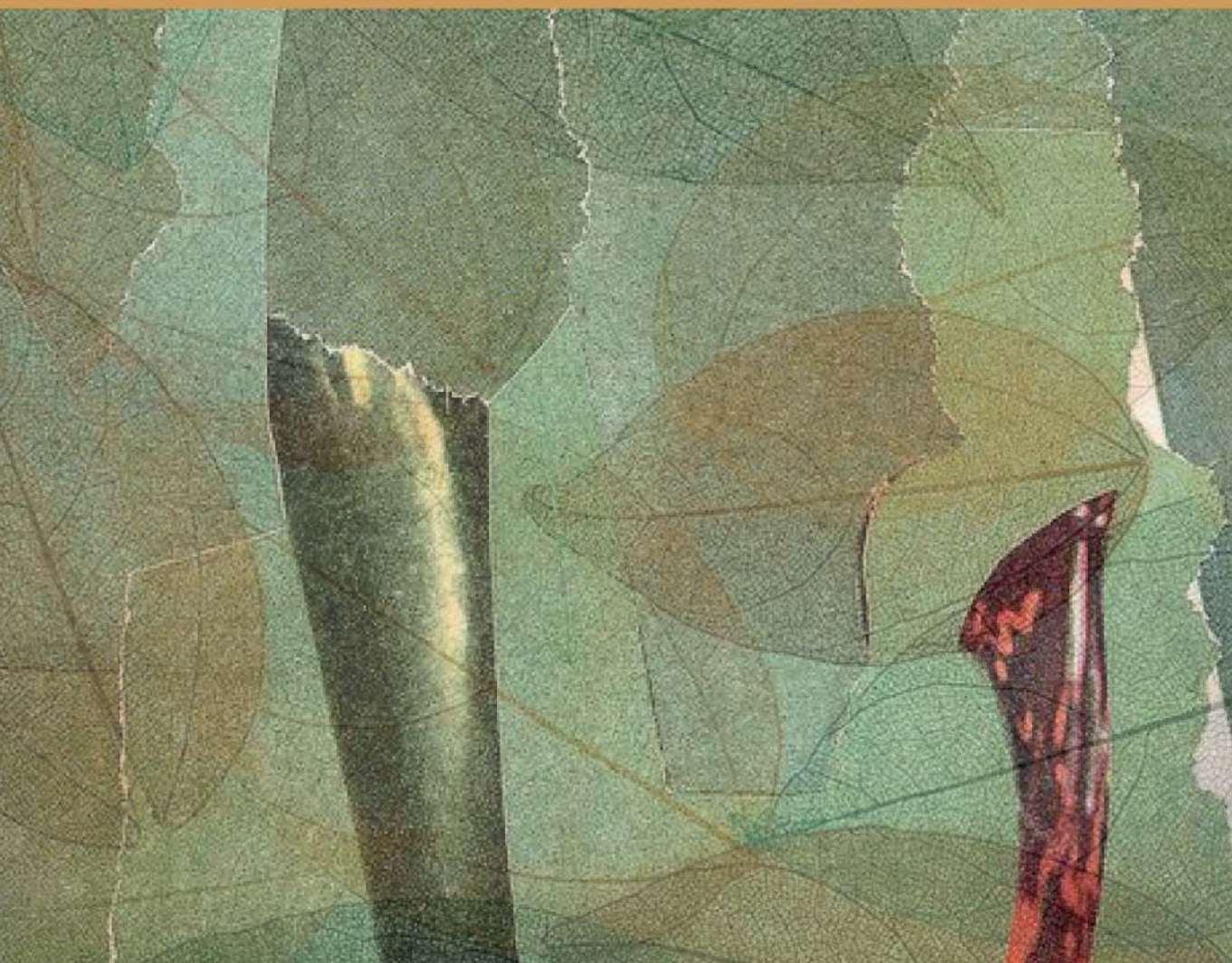
TOFFLER, A. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.





PARTE 4

Para abrir janelas...



A acolhida do gênero textual “tirinhas” para uma prática inclusiva

Adriana Araújo do Bomfim
Priscila Raiane da Silva Barbosa
Mirtes Ribeiro de Lira

Introdução

O presente capítulo discorre sobre o tema inclusão social e destaca o gênero textual “tirinhas” da Turma do Xaxado como recurso didático-pedagógico inclusivo a ser utilizado em sala aula de aula.

A prática pedagógica voltada para a inclusão deve ser um processo que gere reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual está inserido. Para cumprir essa finalidade, devem-se articular propostas que contemplem os conhecimentos essenciais e levem em consideração as particularidades dos estudantes.

Pelo fato de que construção dos personagens se dá a partir de aspectos intrínsecos à complexidade da condição humana, os estudantes envolvidos nessa dinâmica podem reconhecer-se neles e se entenderem como parte do contexto social exposto na produção, pois, certamente, encontrarão aspectos comuns à sua realidade.

Com isso, apontamos neste estudo as tirinhas cedrazianas da “Turma do Xaxado” como um recurso didático-pedagógico que facilita essa prática por ser diversificada e por dialogar com múltiplas realidades. De acordo com Ramos (2017, p. 188),

> é possível usar tiras e histórias em quadrinhos para quase tudo no ensino. Basta apenas que se queira utilizá-la e que se tenha clareza dos objetivos a serem alcançados. O limite desse uso está na vontade e na criatividade de cada professor.

No que diz respeito às tirinhas produzidas por Cedraz, essa possibilidade é verificada pela diversidade de temas trabalhados e pelo diálogo entre múltiplos discursos e linguagens que enriquecem a produção e criam diversas perspectivas de abordagens. Partindo dessa percepção, este capítulo tem o objetivo mostrar a importância do gênero textual “tirinhas”, enquanto prática de inclusão social no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao passear pela realidade social com leveza e dinamicidade, as produções que compõem a obra “Turma do Xaxado” permitem aos estudantes a efetivação de uma leitura crítica mesmo diante de elementos que produzem entretenimento. Pois, para Libâneo

(2013), quando a escola promove um ensino que leva em consideração a realidade do estudante e a sua condição de vida, contribui para a inclusão escolar não só no processo formal da educação, como também, diante das demandas promovidas no campo social.

Princípios da Educação inclusiva

A educação é compreendida como uma das principais práticas responsáveis pela promoção do desenvolvimento, social, cultural, político e para o exercício da cidadania, além de contribuir na construção de saberes necessários ao mundo do trabalho. O avanço da ciência, as novas formas de relações sociais e os movimentos mundiais em defesa dos direitos humanos, trouxeram gradativamente, uma mudança de paradigma frente à inclusão.

Esse novo paradigma, o da inclusão social, para a ser considerado como um processo bilateral, de construção coletiva, fomentado por uma política voltada para um conceito amplo de cidadania. Nesse sentido, a prática da inclusão social tem como pressuposto a aceitação das diferenças individuais, a valorização pessoal, a convivência em meio à diversidade e a aprendizagem.

Neste sentido, a sociedade é convocada a deixar de lado os preconceitos, eliminando todos os fatores que provocam a exclusão social. A esse respeito Sassaki (2005, p. 21) defende que a eliminação desses fatores precisa ocorrer de forma "contínua e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana".

Portanto, o paradigma da inclusão social vai além de remover barreiras e das modificações arquitetônicas, leva toda a sociedade refletir sobre a inclusão de todas as pessoas sejam elas deficientes ou não. Em se tratando das pessoas com deficiência (PcD) Sassaki (1997, p. 20) destaca que a inclusão (na escola, no trabalho, no lazer...) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades que elas apresentam para que possam desenvolver-se em todos os asepctos de sua vida.

Ainda de acordo com Sassaki (2005), o movimento da inclusão escolar objetiva abrir a escola para todos(as) a partir da orientação de princípios como: celebração das diferenças individuais, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada aluno, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida.

Conhecer as potencialidades dos estudantes, respeitar suas peculiaridades no contexto social e escolar torna-se determinante para consolidar práticas educativas numa perspectiva de Educação Inclusiva. É preciso reconhecer que:

> As dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a

> educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica de exclusão (BRASIL, 2008, p. 8).

Com a finalidade de superar os desafios e apontar caminhos na superação das práticas de exclusão social e escolar, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada pela UNESCO em Jomtien na Tailândia em 1990, "chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola" (BRASIL, 2008, p. 3).

A partir da assinatura a Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil passou a ampliar os debates educacionais numa perspectiva de Educação Inclusiva, além de serem incorporados na elaboração de diversas leis educacionais, principalmente as que tratam da inclusão escolar. Esses pressupostos, também fortaleceram diversos movimentos sociais já existentes no país em prol da luta por garantias dos direitos das minorias sociais (UNESCO, 1994).

Assim, a educação inclusiva assume um papel central no confronto as práticas discriminatórias e na criação de alternativas que garantam a todos o direito de aprender. Cabe destacar que a escola deve se preocupar em oferecer as condições adequadas para que todos(as) possam aprender, tendo como ação fundamental, a construção de um trabalho coletivo, "que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens" (SARTORETTO, 2008, p. 78).

No que diz respeito à educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP/2008), considera que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na "concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola."

Contudo, a garantia de uma educação inclusiva de qualidade requer ações por parte da União, em parceria com os Estados e Municípios, para prover os recursos e condições necessárias de acesso e permanência de todos(as) aos espaços escolares e não escolares.

No que diz respeito à concepção da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, descreve essa concepção da seguinte forma:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A inclusão no ensino regular implica em práticas escolares que proporcionem relações significativas dentro da perspectiva de aprendizagem colaborativa, capazes de remover barreiras ao acesso e à participação de todos os estudantes na aprendizagem e na sociedade. Nessa perspectiva, a política de inclusão educacional compreende que os sujeitos com deficiência e os demais estudantes que apresentem algumas dificuldades de aprendizagem, devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender. Contudo, a garantia de uma educação inclusiva de qualidade envolve uma grande possibilidade de ações, e para isso, a União, em parceria com os Estados e Municípios, devem prover os recursos e condições necessárias de acesso e permanência aos espaços escolares.

A leitura como caminho para o processo da inclusão escolar

A prática da leitura em sala de aula tem um papel fundamental no contexto da educação inclusiva, uma vez que existe uma grande variedade de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano do estudante, bem como textos que favorecem uma leitura prazerosa, divertida e que apresentam uma intencionalidade educativa, favorecendo na criatividade, imaginação, gosto pela leitura, e desenvolvimentos de autonomia por parte do leitor. Nesse contexto, Oliveira *et al*. (2020, p.2), destacam:

> [...] para construir uma cultura inclusiva mais expandida, as diferenças têm que estar em pauta, e o espaço da mediação da leitura literária se torna um ponto chave, um caminho fulcral para desencadear diferentes interlocuções, múltiplos diálogos e fazer emergir a dimensão da alteridade - saber o que o outro sente ou pensa, mesmo que esse "outro" se origine no mundo da ficção/literatura. Nessa perspectiva, a construção de saberes, por meio da leitura literária, é uma chama viva repleta de possibilidades inimagináveis - nos desafios da educação inclusiva.

De acordo as autoras, a educação inclusiva é um campo fértil a ser explorado pelo viés da leitura literária. Por isso, é importante repensar algumas práticas docentes aplicadas em sala de aula, de modo a perceber a presença do conceito de inclusão. Outro aspecto destacado é o quanto às práticas de leitura, para as pessoas com deficiência, são extremamente significativas pois auxiliam crianças, jovens e adultos na construção de do aprendizado, dada a natureza da literatura (OLIVEIRA, *et. al*, 2002).

Contudo, é fundamental que o professor busque alternativas e estratégias que favoreçam no interesse da leitura por parte dos estudantes, como por exemplo textos que tratam de temáticas que estão em destaque na sociedade, e/ou assuntos de interesse dos estudantes relacionados ao seu cotidiano, de forma a contribuir com a aquisição de várias habilidades.

Nessa perspectiva Oliveira *et al*. (2020, p. 9) afirmam que

> Com a inserção da leitura literária na sala de aula, os alunos podem mudar comportamentos mútuos, e as atividades podem ser realizadas em conjunto independentemente das limitações e diferenças que alguns possam apresentar, talvez fazendo surgir um novo tipo de empatia entre eles. Ademais, a literatura pode garantir mais desenvoltura e segurança no falar e no agir, isso porque desencadeia mais autonomia nos discentes.

É importante também que os professores busquem os recursos e os espaços adequados que favoreçam na adesão e compreensão por parte dos estudantes nos textos trabalhados. No caso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os recursos utilizados devem priorizar também o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Sabendo que a Educação Inclusiva ainda aparece como um dos grandes desafios da educação, a adoção de metodologias que levem ao aprendizado significativo é essencial em qualquer escola, e nesse aspecto adoção de práticas de leitura contribuirá com a aquisição de diversas habilidades socioemocionais e cognitivas, favorecendo diretamente nos conhecimentos estudados em sala de aula.

O universo dos gêneros textuais na obra cedraziana

As interações realizadas socialmente são mediadas por discursos, vozes e intenções materializados em textos que alcançam múltiplos contextos e contemplam os objetivos dos interlocutores envolvidos nos atos comunicativos. Diante desse cenário, os textos são agrupados de acordo com as suas características e finalidades gerando, com isso, diversos gêneros textuais que cumprem intenções distintas estabelecidas socialmente.

Nesse sentido, percebe-se que a conservação, a alteração e o desenvolvimento de gêneros textuais se dão a partir da dinâmica produzida pela sociedade e, consequentemente, das demandas provenientes dos múltiplos espaços que a compõe. Segundo Fiorin (2019, p. 70), "a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de atividade comporta um repertório significativo de gêneros."

Perante a diversidade de gêneros com os quais temos contato, Bakhtin (2014) classifica-os como gêneros primários e gêneros secundários de acordo com as suas características de produção e circulação. Os gêneros primários são desenvolvidos espontaneamente por meio de uma abordagem mais imediata e instintiva, materializando-se em situações do dia a dia. Os gêneros secundários, por sua vez, são produzidos de forma articulada.

De acordo com Fiorin (2019, p. 77-78), a partir de um diálogo com os preceitos bakhtinianos em que "os gêneros secundários absorvem e dirigem os primários, transformando-os. Essa transformação ocorre, porque eles perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros." Assim, à medida que os gêneros primários se popularizam podem ganhar outros significados e servir a novos contextos, tornando-se mais complexos.

Os gêneros que circulam no campo social, em suas múltiplas manifestações comunicativas, tornam-se presentes no âmbito escolar como a tentativa de incluir o aluno em diversas realidades socioculturais que poderão ser apresentadas a esse sujeito, pois a linguagem e, consequentemente, o sentido produzido pelos gêneros tornam-se essenciais para a mediação entre os sujeitos e diversas realidades. No contexto educacional, além de promover a inserção com outras esferas, os textos poderão promover uma leitura crítica sobre a complexa dinâmica social, colaborando com o processo de reflexão. Essa abordagem pode ser verificada na obra de Antonio Cedraz.

A obra de Cedraz desenvolveu-se a partir do seu olhar sensível e atento às circunstâncias vivenciadas por ele e por pessoas que lhe inspiravam. Partindo dessa perspectiva, o autor teve como principais produções "Turma do Joinha", a "Turma do Pipoca", "Os Guris" e "Turma do Xaxado", seu último trabalho. Trabalho esse que se destacou como uma produção brasileira que colabora para a construção identitária dessa nação ao enfatizar as suas singularidades com destaque ao sertão nordestino.

Essa característica que particulariza a produção de Cedraz se torna capaz de possibilitar ao leitor o reconhecimento da sua própria identidade, a valorização da cultura brasileira e uma compreensão baseada nas mazelas que assolam o território nacional. À medida que entretêm os leitores, conscientizam, moralizam e denunciam problemas sociais, fazendo do contexto delineado um ponto de encontro com diversas realidades vivenciadas por tantas pessoas. Essa característica se perpetua nos gêneros tirinhas, histórias em quadrinhos e contos que compõe a produção cedraziana.

As tirinhas e histórias em quadrinhos elaboradas por Cedraz retratam, por meio da relação entre linguagem verbal e visual, uma pluralidade de temáticas fundamentadas em discursos sociais. De acordo com Ramos (2017, p. 31) as produções em quadrinhos representadas por tirinhas e histórias em quadrinhos são construções textuais "veiculadas em suportes e mídias impressos e digitais", podendo ser apresentados de diversas maneiras condizentes com as plataformas de divulgação, com os objetivos traçados pelos autores e com o público ao qual estão destinadas.

Na produção cedraziana, essa construção multimodal promove um conteúdo crítico e, por vezes, cômico capaz de gerar reflexões e alcançar os mais diversos públicos. E no contexto das produções desse autor, as tirinhas ocupam lugar de destaque.

Foi por meio delas que Cedraz ganhou espaço nos jornais e a elas, esse autor dedicou a maior parte do seu talento artístico sendo reconhecido como "Mestre dos Quadrinhos Nacional", título concedido pela Associação dos Quadrinhistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo. Cedraz não se restringiu a realizar apenas produções baseadas em quadrinhos, também se dedicou ao desenvolvimento de contos maravilhosos.

O autor produziu duas coleções de contos intituladas de “Histórias Fantásticas”, “Outras Histórias da Turma do Xaxado” e um livro independente nomeado como “Dragão de fogo, Dragão de gelo”. Os contos maravilhosos cedrazianos expõem, por meio da relação entre fantasia e realidade, aspectos culturais associados à identidade brasileira.

De acordo com Gatlib (1990) esse gênero não estabelece um compromisso com a realidade social. Na obra cedraziana, a realidade não é desconsiderada, a sua presença é revelada em meio a um cenário “mágico”. Em tais contos, os personagens que representam crianças sertanejas se relacionam com figuras folclóricas e com outros personagens pertencentes a um campo fantástico.

Nos contos, assim como nas produções em quadrinhos, a construção da ambiência, do foco narrativo, dos personagens e das falas desses participantes formam um meio significativo para a contextualização de temáticas pertinentes e para a produção de significados acerca da complexidade que constitui os sujeitos e o meio do qual eles fazem parte. Assim, as características da produção cedraziana apontadas, associadas à flexibilidade e alcance dos gêneros conto, história em quadrinhos e tirinha contribui para uma melhor leitura da realidade social e compreensão da função social dos gêneros.

Dentre os gêneros apontados, as tirinhas têm destaque neste estudo por se tratar de um gênero que contempla as mais diversas temáticas (social, cultural, meio ambiente, religiosidade, Artes) de forma fluida podendo alcançar os mais diversos públicos e, em cada um deles, possibilitar reflexões provenientes da leitura da produção associada ao conhecimento de mundo que cada leitor dispõe. Na produção “Turma do Xaxado”, esse gênero ganha traços que o particulariza evidenciando com isso a identidade criativa do autor.

Possibilidades do uso de “tirinhas” na sala de aula para a inclusão social

Hoje, consideradas a 9ª Arte, as produções quadrinistas são flexíveis e alcançam múltiplos públicos de acordo com as suas características e linguagens utilizadas. Segundo Vergueiro (2017, p. 5), as produções em quadrinhos: tirinha e história em quadrinhos foram consideradas por muito tempo como “materiais de segunda ou terceira categoria por parcelas influentes da sociedade”. Diante de tal julgamento que os inferiorizava, esses gêneros foram impossibilitados de se fazerem presentes em diversos campos sociais.

Barbosa (2014) aponta a popularidade dos quadrinhos como a possível razão para o desenvolvimento de estereótipos acerca de tais produções, por serem entendidas como modismos voltados para a comercialização sendo, com isso, desprovido de significados consistentes. Partindo de tal concepção, educadores entendiam que tais produções poderiam afastar crianças de outras possibilidades de leitura, pois, elas poderiam ficar acomodadas à estrutura das produções e desconsiderar todos os outros gêneros textuais que possuíam um maior prestígio.

Embora, tenham sido marginalizadas, as tirinhas se popularizaram em jornais

abordando questões sociais que contextualizavam as notícias divulgadas ou simplesmente, por meio de uma perspectiva cômica entretinham e divertiam os leitores. A sua linguagem fluida e estrutura de fácil compreensão alcançaram um amplo público se fazendo presente em múltiplos contextos sociais desfazendo aos poucos concepções preconceituosas direcionados ao gênero. Isso se refletiu no campo da educação formal.

De acordo com Barbosa (2017), no Brasil, as tirinhas foram ignoradas ou pouco utilizadas na educação formal ao longo do século XX. O cenário educativo começou a ser modificado a partir de 1996 com a divulgação da LDB que colaborou com uma nova forma de repensar o ensino nos múltiplos contextos educacionais, voltando-se, com isso, para um diálogo mais harmonioso com a sociedade. Nesse sentido, desconsiderar os gêneros que circulam no campo social seria ignorar a realidade da qual os discentes fazem parte. Ainda segundo Barbosa (2017, p. 181),

> Em 1997, o governo federal divulgou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que propunham uma releitura dos conteúdos pedagógicos a serem trabalhados no ensino básico brasileiro. No ensino fundamental II, o documento referente à língua portuguesa menciona as charges e as tiras como dois dos "gêneros privilegiados", a serem trabalhados para leitura e linguagem escrita.

Após essa abordagem, a tirinha que até então era desprestigiada pela esfera educacional começou a se popularizar nas aulas partindo de um estudo não só baseado na sua estrutura e objetivos do gênero, mas no sentido construído por elas. O reconhecimento das tirinhas como um gênero relevante para a construção de conhecimento é retomado e aprofundado na Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse documento, o uso desse gênero é tido como essencial na educação infantil e no componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Embora, a BNCC defina um componente específico para a utilização desse gênero, ele pode cumprir objetivos associados às diversas áreas do conhecimento. Para Barbosa (2017), o caráter globalizador das tirinhas permite que elas possam ser trabalhadas de modo multidisciplinar ou pluridisciplinar na condição de um recurso-pedagógico que auxilia a produção de conhecimentos.

Cedraz destaca a identidade brasileira sem desconsiderar outras realidades, pois trata de assuntos que não se limitam a territórios específicos por dialogar com outros contextos. Além de entreter, informar e servir no campo da educação como uma base para contextualização de saberes, pode promover uma reflexão sobre diversas questões sociais, como, por exemplo, inclusão social, como pode ser verificado nas tirinhas a seguir.

Diante deste contexto, apresentaremos algumas tirinhas selecionadas da Turma do Xaxado que leva pontos de reflexão sobre a temática inclusão social. Vale salientar que estes são apenas recortes que foram selecionados para ilustrar as discussões aqui apresentadas.

A primeira delas trata de um diálogo entre os personagens Zé Pequeno e Marieta na qual a realidade é comparada a um conto de fadas ao se reportar ao contexto social vivido. Segue abaixo, a ilustração:

Figura 1 - Inclusão social.



Fonte - Cedraz (2012, p. 24).

Por meio desse diálogo, é possível observar as características estéticas do gênero conto de fadas trazidas à tona por Zé Pequeno com o objetivo de contextualizar o enredo e, com isso, fazer uma crítica à desigualdade que causa exclusão social. De acordo com Bettelhem (2019), no gênero conto de fadas, não há uma distinção entre fantasia e realidade. As duas concepções, a todo o momento, se relacionam e juntas colaboram para a construção de sentido.

Como se pode verificar na produção, o sentido construído pelo personagem Zé Pequeno não alcança a realidade que ele presencia. Para o personagem, a inclusão social retratada no conto de fadas está no campo da fantasia. É algo desconhecido diante da realidade por ele presenciada.

Uma leitura crítica dessa produção pode despertar nos estudantes o desejo de olhar com mais atenção o meio do qual eles fazem parte e, com isso, tentar estender se a inclusão social é uma realidade ou se faz parte apenas de uma fantasia registrada em produções fictícias.

As tirinhas, a seguir, tratam do personagem "Saci" que é muito conhecido do folclore brasileiro, caracterizado pelas suas travessuras. O personagem folclórico "Saci" ganha lugar de destaque ao trazer à tona uma referência à cultura brasileira e promover uma ressignificação da ideia de diferença física. O Saci que em outros contextos é entendido como um ser que possui deficiência tem essa imagem desconstruída na tirinha. A partir desse ponto, as concepções associadas à deficiência e diferenças físicas apontadas na produção cedraziana podem se tornar uma base para discussões realizadas em sala de aula. Abaixo expomos duas tirinhas que bem ilustram essa questão.

Essa primeira tirinha traz como destaque a denominação dada às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Denominação esta, muitas vezes, preconceituosa, subestimando a capacidades das pessoas. A acessibilidade tem sido uma luta daqueles que se dedicam à inclusão a pessoa com deficiência (PcD). Ao promover am-

Figura 2 - O respeito às diferenças.



Fonte - Cedraz (2004, p. 8).

bientes acessíveis que atendam às necessidades de quaisquer indivíduos, mais próximos estaremos a atingir as metas de inclusão social e educacional das pessoas com ou não deficiência. Contudo, o contexto da tirinha, destaca a ideia de inclusão social, pois os personagens que possuem características físicas consideradas distintas não foram marginalizados e excluídos do processo de interação social, todos participaram respeitando as suas características e consequentemente, as suas limitações.

Partindo da premissa que o livro didático é um produto cultural e que, sendo produzidos por pessoas em um determinado momento histórico, expressam as ideias que foram priorizadas pela sociedade naquele espaço de tempo. Na tirinha abaixo, podemos considerar uma sátira sobre os estereótipos apresentados nos livros didáticos, aqui especificamente do aspecto racial da imagem do "saci".

Figura 3 - A função social do livro didático.



Fonte - Cedraz (2004, p. 8).

Existem diversas críticas que orbitam o universo do livro didático, entretanto é preciso refletir sobre as temáticas que emergem dos textos nas imagens e nas interlocuções. A escola precisa buscar meios de se aprimorar no que diz respeito ao uso do livro em sala de aula, em especial se pensarmos em temáticas envolvendo estereótipos. É necessário compreender que ser "diferente" é um modo constitutivo da vida e da existência humana e que uma das finalidades do livro didático é fazer o leitor refletir e mudar de posição diante da realidade, e até mesmo, contribuir no processo de transformação social.

Além de expor tirinhas que discutem a inclusão social associada à deficiência física e aos grupos menos favorecidos economicamente, o autor apresenta tirinhas que evidenciam inquietações acerca do olhar direcionado à mulher nos meios sociais.

Na tirinha seguinte, é exposto um discurso de contestação entoado por Marieta. A personagem expõe uma inquietação acerca da forma objetificada que a mulher é tratada. A inclusão social desse gênero é questionada de forma implícita pela personagem que se sente excluída por não estar no padrão estabelecido pela sociedade.

Figura 4 - Respeito pelas mulheres.



Fonte - Cedraz (2012, p. 24) .

A voz de Marieta vai além de uma perspectiva subjetiva, o discurso materializado na sua voz representa as vozes de muitas outras mulheres que lutam diariamente para serem incluídas com igualdade nas diversas instituições que compõem a sociedade. Essa tirinha pode ser trabalhada como a introdução para a exposição da exclusão que as mulheres sofrem diariamente e para um estudo baseada nas lutas travadas por elas ao longo da história com o objetivo de serem incluídas e respeitadas.

Partindo dos aspectos tratados, entende-se que a tirinha enquanto um gênero atrativo e engajado pode colaborar com a produção de conhecimentos vinculados à realidade dos discentes. Realidade essa que deve ser interpretada com criticidade para que seja compreendida com efetividade e, consequentemente, transformada. Diante desse panorama, as tirinhas cedrazianas tornam-se meios estratégicos para a efetivação de discussões acerca da inclusão social, podendo, assim, promover reflexões fundamentadas numa perspectiva contextualizada.

O sistema de significação da tirinha, que pode ser formado pelas linguagens verbal e visual, é capaz de gerar conhecimentos e promover reflexões que atendam aos objetivos estabelecidos pela educação formal sem desconsiderar a realidade social vivenciada pelos discentes. Diante dessa perspectiva, entende-se que as tirinhas cedrazinas cumprem um papel relevante no âmbito educativo, pois são produções criativas que assumem um caráter informativo, educativo, cômico e podem servir a diversas finalidades em campos distintos.

Considerações Finais

Os movimentos sociais e políticos em prol da inclusão social indica que as escolas estão caminhando cada vez mais para a consolidação de uma escola inclusiva. Nesse contexto, as instituições de ensino devem oferecer aos estudantes as condições necessárias para a sua permanência na escola e desenvolvimento integral. A organização e oferta de recursos didático-pedagógicos acessíveis às particularidades dos estudantes é um fator decisivo para a efetivação da inclusão escolar.

As tirinhas enquanto produções multimodais podem contribuir para esse processo de inclusão, pois retratam, por meio da relação entre linguagem verbal e visual, uma pluralidade de temáticas fundamentadas em discursos sociais que se fazem compreensíveis pelos estudantes, geram identificação e produzem significados.

A produção cedraziana embasa-se em tal perspectiva ao trazer à tona a inclusão social enquanto uma das temáticas que delineiam e conduzem o texto. Assim, ao passo que são acolhidas pelos educandos ao gerarem representatividade, produzem uma reflexão fundamentada na diversidade que constitui a realidade social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: A Teoria do Romance. 7. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. de Arlene Caetano. 38. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

CEDRAZ, A. **Histórias do Saci**: Turma do Xaxado. 1. ed. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2004.

CEDRAZ, A. **O melhor amigo e outras tiras em quadrinhos sobre livros e leitura. 1**. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2019.

GOTLIB, N. B. T**eoria do conto**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ., v. 5**, n. 1, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004. Acesso em: 26 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. C. A. L.; TRIGEUIRO, E. M. G. A.; TESTA, E. C. Literatura e inclusão: uma parceria ultrapassando os limites. **Revista Porto das letras,** v. 6, n. 2, p. 110-124, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque, Estados Unidos: ONU, 1948.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

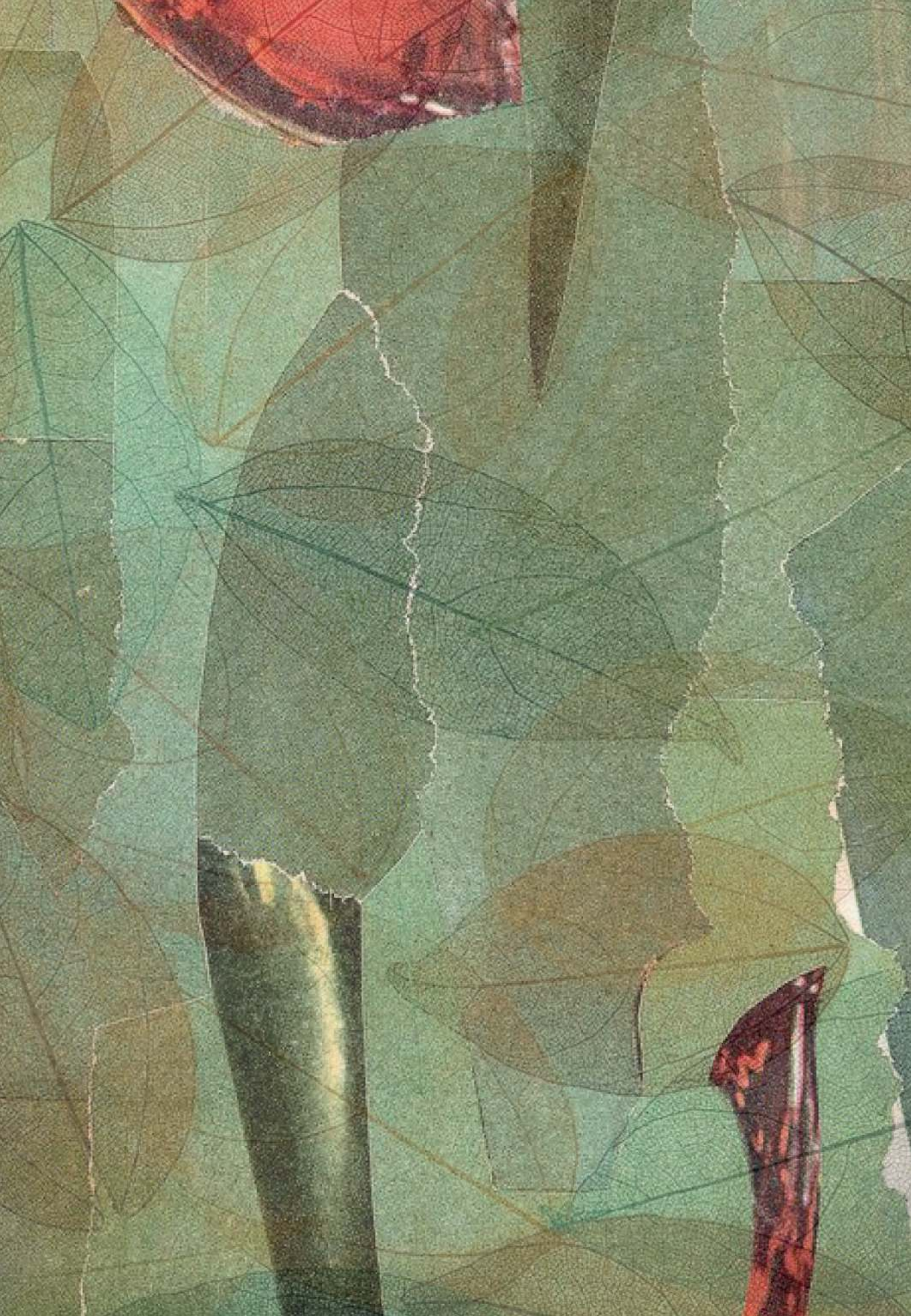
SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

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

VERGUEIRO, W. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2017.





O Verbo se fez Carne... Ou do Poder das Palavras: Teatro e Literatura com Odilon Esteves

Iracema Campos Cusati

Encontrar formas de tornar o ato de ler um hábito prazeroso é uma das tarefas da escola e incumbência, em especial, dos professores de Língua Portuguesa e Literatura que utilizam métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura entre os estudantes desde os anos iniciais da Educação Básica. Uma leitura que se realiza com prazer desenvolve a imaginação, a escuta atenta, enriquece o vocabulário e promove, entre outros, o conhecimento de linguagens diferenciadas.

O papel da escola é de mediadora do conhecimento produzido para promover novas sínteses de entendimentos do mundo e da realidade. É fato que o deleite e a fruição de uma leitura reflexiva nos permitem trilhar um percurso rico para entender a nossa realidade representada por escritores, poetas e cientistas que nos impelem inquietações profundas face aos mistérios da vida e, inclusive, ao incontrolável desejo de construir - ou descobrir - algo que transforme a existência da humanidade, traduzindo-se em solidariedade social. Enfim, sonhos de um mundo menos desigual e mais empático, em que haja compreensão e respeito às escolhas, que são individuais, muito embora impregnadas de humanidade.

Ao referirmos a processos de pensamento, identificamos que o papel das artes em geral (incluindo a literatura) é eliminar fronteiras, pois, ao descontruir rótulos, busca promover uma relação empática entre leitores e personagens. No entanto, por vezes, esta relação é minada pelo sensacionalismo e pela construção de ideologias radicais de diferenças - percebidas entre nós e os outros - que constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos e de práticas de discriminação nos tempos modernos.

O texto literário pode propiciar ao leitor um exercício de autoconhecimento e, metaforicamente, como um espelho no qual se percebe, levá-lo a reflexão e formulação de questionamento sobre sua existência no mundo.

A função catártica da literatura é como um remédio que cura nossa alma. A concretude da força poética nos arrebata e nos conduz ao encontro das metáforas no liame entre a materialidade simbólica e o leitor. Daí a importância do outro na formação de um sujeito - leitor, que interage com pessoas e contextos.

Odilon Esteves com suas palestras cênicas, nas quais apresenta a literatura mediada pela atividade teatral, recupera a inocência da infância, aquele tempo de descober-

tas, e nos convida “Para abrir outras janelas” numa viagem imperdível e fundamental.

Os novos conhecimentos promovidos pela leitura subjetiva - regada com a sensibilidade de Odilon Esteves - transitam na ética, na estética, no epistêmico, no social, na política, no transitório e no permanente, numa tessitura entre passado e presente que desvela homens e mulheres que não são mais meros expectadores da história, mas protagonistas de sua construção.

A arte, necessidade humana, existe para provocar, nos aproxima de outras vivências e nos impõe a subjetividade como caminho para evolução, trazendo à tona valores fundamentais. Afinal, é na cultura que preenchemos os vazios da nossa existência.

A partir das contribuições de Odilon Esteves “... abrindo janelas...” para a literatura, a educação e a arte em geral; busco, na escrita deste texto guiado pelo meu afeto, desenvolver uma reflexão sobre saberes, fazeres e uso didático das palestras cênicas para apresentar novas possibilidades de significar e ressignificar a vida nos dias atuais.

Literatura e arte: o ofício criativo de Odilon Esteves

Odilon Esteves é um ator diferenciado, talentoso, versátil, especial. Sua arte é singular e alimenta a construção de nossos imaginários. Evoca leitores, admiradores e apaixonados pela linguagem poética (ou no limite dela) de autores nacionais e internacionais. Ao fazer Arte com Literatura, há anos apresenta seu trabalho para professores e estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio utilizando recursos que são do teatro como leituras dramáticas e interpretação de textos literários.

Organizou e protagonizou uma série de encontros por ele designados “Para abrir uma janela – um percurso afetivo do leitor com seus livros” nos quais utilizava recursos do teatro para propor um mergulho nas relações entre leitores e livros a partir de um elenco de autores. Um projeto muito bem sucedido de estímulo à Leitura.

Palavra e gesto, emoção e sentimento... no exercício composicional que molda a feitura de suas palestras cênicas, Odilon apresenta a literatura mediada pela atividade teatral, recupera a inocência da infância - aquele tempo de descobertas – e, na interatividade com os participantes, nos convida “Para abrir outras janelas”.

Não há uma ordem lógica aqui para dizer das coisas que me mobilizaram nesses encontros, é afeição; que, ao revisitar as conexões entre literatura, empatia e direitos humanos, encontro aportes nos estudos de Lynn Hunt[13] (2021). A pesquisadora informa como estas imbricações podem iluminar questões atuais e reverberar sobre a nossa relação com a história e com a dualidade entre *self* e sociedade.

Para Hunt (2021), a cultura conduz quem está sujeito a esta identificação e incrementa seus debates uma vez que a tendência humana é sempre ficar ao lado dos

13 - Lynn Avery Hunt, nascida na Cidade do Panamá, é uma reconhecida historiadora que trabalha na Universidade da Califórnia em Los Angeles. É especializada na história da Revolução Francesa, ademais reconhecida por seu trabalho com enfoque de gênero e em história cultural. Desenvolve investigações sobre o papel da literatura universal no desenvolvimento da concepção de direitos humanos.

oprimidos e não dos opressores. “A literatura pode destacar vários tipos de conflitos e nos ajudar a entendê-los, porque ela é muitas vezes sobre pessoas que sentem que não se encaixam nos costumes de seu tempo. Isso não quer dizer que a literatura salva ninguém, mas ela nos fornece elementos para escolhermos ser melhores ou não em nossa humanidade” (HUNT; BIGNOTO; MINCHILLO, 2021, p. 137, tradução nossa).

Considero que a literatura é libertária e conduz a universos que proporcionam a incorporação de experiências vividas e recriadas via musicalidade, emotividade e entretenimento. Por ser uma manifestação artística, a literatura usa a palavra como matéria-prima, instrumento de comunicação, e extrai dela seus múltiplos significados para falar da realidade, movimento indispensável na formação cultural e social de um povo.



Odilon Esteves. Foto - Fernando Badharó

Segundo Paulo Freire “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p. 19). Nesta frase, o estudioso alerta que na prática pedagógica, por isso política, o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (ibidem, p. 19) e a importância do ato de ler, preconizada por Freire, nos convoca a valorizar a leitura crítica do real - a percepção das relações entre o texto e o contexto - que, por meio de atividades educativas, atua como agente de transformação do ser humano.

Nessa perspectiva, para incentivar a leitura, contos, poesia e prosa permeiam os encontros com Odilon Esteves[14] plenos de detalhes aparentemente subjetivos, porém reveladores de sua paixão pelas obras literárias, aquelas que tiveram acesso pela via dos afetos. Desse modo, os textos, as palavras e o contexto encarnam pelo seu canto, seus gestos, no assobio e na tonalidade de cores materializadas em suas apresentações.

Odilon dedicou-se, no período de pandemia da COVID-19, à peça literária on-line “*Na sala com Clarice*” e às palestras cênicas intituladas “*Para abrir outras janelas*”.

Para a decifração das palavras, em sua leitura, utiliza a percepção crítica da realidade, a interpretação e a reescrita do lido por um processo de apreensão do subjetivo e do singular no texto e não por memorização mecânica.

O universo da linguagem dos autores expresso por crenças, gostos, receios, temores e valores é apropriado e recriado pelo ator. Sua narração flui naturalmente, revelando de forma encantada o seu mundo particular – implicado pela arte cênica, pela literatura,

14 - Odilon Esteves participou de eventos científicos do PPGFPPI em dois momentos importantes para a pós-graduação da UPE Campus Petrolina: no II CIESA e na aula inaugural que marcou o retorno das atividades acadêmicas presenciais. Mantém no YouTube e no Facebook seu projeto de difusão literária “Espalhemos Poesia”.

pela compreensão minuciosa do ato de ler e de interpretar – constituído de percepção crítica e de delicados encontros.

A arte criativa de Odilon Esteves se nutre das experiências, das necessidades e dos interesses daqueles que compartilham com ele a concretização dos frutos da imaginação. E vai além, depende também de conhecimentos técnicos e do meio ambiente que nos rodea, ou seja, fatores que não são tão simples e evidentes de serem observados e que, com delicadeza e perspicácia, lança mão.

Enquanto leitor, Odilon não privilegia um sentido específico nos textos, pois adentra nos sentidos que a sua experiência de mundo atribui na produção de sua leitura, um mergulho mais profundo nas obras que lê e nas inquirições que faz de sua vida, num continuum rememorar revestido de sentido no ato criativo de abrir janelas para a literatura.

Com a apresentação de textos e autores que retratam sua predileção e que, de alguma maneira, estão integrados ao seu cotidiano, Odilon estimula a leitura, o diálogo e a interpretação. Seu extraordinário apreço pelo verbo restaura um poder arcaico e mágico da palavra, aquele que provoca a realidade e leva a modificação profunda do ser. No vigor de sua interpretação, a força transformadora da palavra se apresenta carregada de marcas corporais, de explícita dimensão sensorial, tal como dizia Geertz (1978) sobre as múltiplas possibilidades de interpretar desde que se tenha algo a dizer:

> Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. Quando isso não ocorre e nos conduz, ao contrário, a outra coisa – a uma admiração da sua própria elegância, da inteligência do seu autor – isso pode ter encantos intrínsecos, mas é algo muito diferente do que a tarefa que temos [de interpretar] (GEERTZ, 1978, p. 28).

Realizando de forma periódica, contínua e sistemática, durante anos, as apresentações de Odilon Esteves contam com diversas obras e artefatos de cunho científico, lúdico e pedagógico como ocorreu num encontro com os mestrandos do PPGFPPI.

As palestras literárias criadas por Odilon Esteves constituem um processo histórico, científico, artísti-co e técnico que culmina num voo livre de fantasia e omnipotência de gênio. Numa declaração sensível demonstra que, por muito individual que pareça, sua criação encerra em si um coeficiente plural. A literatura lhe chegou por afetos ("*um amigo, uma amiga, uma professora admirada, um amor, uma pessoa querida da família*") e nos convida ao exercício de fazer um percurso por livros e autores que entraram em sua vida graças à mediação desses afetos e que, segundo ele, foi transformador. "- *Eu te convido é para uma experiência no campo da emoção, te convido para um mergulho na sensibilidade através da literatura*." (Odilon Esteves).

Eis o convite .

Figura 1 - registros da apresentação de Odilon Esteves na Abertura do Semestre Letivo presencial do PPGFPPI/UPE Campus Petrolina, no dia 04 de abril de 2022.



Fonte - Iracema Campos Cusati.

O tempo da travessia, de criação e recriação...

O percurso de leitor que Odilon nos convida a trilhar, enquanto faz sua apresentação, se caracteriza por ensejos distintos: o dele e o nosso. O convite ao exercício de passar por esse percurso, estritamente afetivo, e buscar na memória "livros e autores ou momentos, que podem ser de outras obras de arte também, mas que abriram janelas" em nossas vidas e quanto uma obra nos constituiu, ou seja, "quanto, às vezes, uma obra foi fundamental para o que a gente se tornou", destaca.

A travessia que ele nos propõe - impactante, inebriante - salienta que entre a Literatura e a Educação existe uma enunciação de liberdade, espaço para a novidade, para a surpresa, para o inefável e o indizível.

É uma viagem no tempo, que produz pensamentos, reflexões e nos mobiliza para um exercício de compreensão, entretanto cravado no tempo presente.

Odilon apresenta uma canção para ilustrar o início do seu encantamento pelo texto poético e do seu entendimento de que é possível viajar no tempo junto com a poesia. Talvez Odilon quisesse que o mundo fosse um pouco parecido com as letras do Chico Buarque e assim poderia declarar o seu sentimento de "amor por conhecer alguém: um amigo, uma amiga, não necessariamente um amor conjugal, mas cujos sintomas são passionais" (Odilon Esteves).

A canção narrada por Odilon, com Letra de Chico Buarque e Melodia de Edu Lobo, é ***Valsa Brasileira***:

Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo
Eu descartava os dias em que não te vi

Como de um filme a ação que não valeu
Rodava as horas pra trás
Roubava um pouquinho
E ajeitava o meu caminho pra encostar no teu
Subia na montanha, não como anda um corpo, mas um sentimento
Eu surpreendia o sol antes do sol raiar
Saltava as noites sem me refazer
E pela porta de trás da casa vazia
Eu ingressaria
E te veria
Confusa por me ver
Chegando assim
Mil dias antes de te conhecer

Chico Buarque usou uma sequência de verbos no pretérito imperfeito, um tempo verbal que indica um fato passado duradouro. São fatos habituais no passado: "*Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo ...*".

No fim da letra, o autor muda o tempo verbal para o futuro do pretérito, indicando que o fato foi consumado; isto é, indica um fato futuro em relação a outro passado – o desejo, a procura, ...; enfim, todos os sentimentos se materializam.

Chico Buarque deixa transparecer que o personagem já tem o amor interiorizado - já sabe da grandeza desse sentimento e como é a amada que ele busca -, ele a conhece mesmo antes de conhecê-la. Esse saber acaba se materializando nos verbos "*ingressaria*" e "*veria*".

Há uma ausência específica, no início da letra, e uma presença específica, no final do texto, revelando o tema da canção: a transformação de uma ausência específica em presença específica, de pessoas que não partilhavam o mesmo espaço (não se conheciam). Portanto, uma poesia que transita com o tempo dos verbos no passado, no presente e no futuro.

A presença (ou a ausência), o modo de ser de alguém que se mostra (ou não) e estabelece uma relação com o outro é explicitada na teoria das representações desenvolvida na obra escrita por Henri Lefebvre. Em seu livro seminal sobre o tópico: A *presença* e a *ausênci*a, Lefebvre (2006) enuncia uma teoria e um conceito de representação que fundamenta uma abordagem cultural e multidimensional, articulando os campos da dialética e da fenomenologia; em outras palavras, elementos inerentes ao método necessário para a compreensão dos processos de produção dos espaços vividos na contemporaneidade.

Lefebvre (2006) busca elucidar a história do conceito de representação no pensamento filosófico e de ideologia termo cunhado por Karl Marx. Se, por um lado, adverte que representação não é necessariamente ideologia, por outro, afirma que é impossível

viver sem representação, que as representações são formas de comunicar e reelaborar o mundo, aproximações da realidade que, no entanto, não podem substituir o vivido. Lefebvre nos explica que, justamente, quando o vivido é substituído pelo concebido é que a representação se torna ideologia. No livro supracitado somos conduzidos a pensar em como dominar o conceito de representação, ou melhor, com quais representações trabalhamos na produção do conhecimento.

Na Antologia Poética de Carlos Drummond[15] há um poema no qual a questão da ausência é aprendida e a angústia existencial, decorrente da solidão, é elaborada pela Arte. O poeta denota pela elaboração da falta, inerente do ser humano, a metáfora da criatividade ao encher a Ausência com arte, poesia, literatura, ciência e conhecimento:

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
Que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim (ANDRADE, 1989).

Há um outro poema "**Ausência**" escrito por Vinícius de Moraes no Rio de Janeiro em 1935, que Odilon divulgou sua narração em vídeo e comentou: "- A vida é mesmo a arte do encontro embora haja tanto desencontro!" E conclui: "- Voltemos à poesia... que este alimento não nos é proibido!"

Eu deixarei que morra em mim o desejo de amar os teus olhos que são doces
Porque nada te poderei dar senão a mágoa de me veres eternamente exausto.
No entanto a tua presença é qualquer coisa como a luz e a vida
E eu sinto que em meu gesto existe o teu gesto e em minha voz a tua voz.
Não te quero ter porque em meu ser tudo estaria terminado.
Quero só que surjas em mim como a fé nos desesperados
Para que eu possa levar uma gota de orvalho nesta terra amaldiçoada
Que ficou sobre a minha carne como uma nódoa do passado.
Eu deixarei... tu irás e encostarás a tua face em outra face
Teus dedos enlaçarão outros dedos e tu desabrocharás para a madrugada

15 - Carlos Drummond de Andrade nasceu dia 31 de outubro de 1902 em Itabira, cidade do interior de Minas Gerais, e desde cedo ele já demonstrava afinidade com a literatura. Em sua trajetória profissional, foi professor de Geografia e Português, redator-chefe do jornal Diário de Minas e funcionário público do Ministério da Educação que, naquela época, ficava no Rio de Janeiro.

Mas tu não saberás que quem te colheu fui eu, porque eu fui o grande íntimo da noite

Porque eu encostei minha face na face da noite e ouvi a tua fala amorosa
Porque meus dedos enlaçaram os dedos da névoa suspensos no espaço
E eu trouxe até mim a misteriosa essência do teu abandono desordenado.
Eu ficarei só como os veleiros nos portos silenciosos.
Mas eu te possuirei mais que ninguém porque poderei partir
E todas as lamentações do mar, do vento, do céu, das aves, das estrelas
Serão a tua voz presente, a tua voz ausente, a tua voz serenizada.

Nesse poema "***Ausência***", o autor Vinicius de Moraes exprime a tristeza e a dramaticidade pelo sentimento que sente de saudade. Quando lemos ou ouvimos o poema, emerge uma melancolia que, na narração de Odilon Esteves, é embalada pelo simples fato dele sentir a tristeza constante do poeta e demonstrá-la num cenário de solidão. Ah saudade!...

Mas Odilon nos provoca. A saudade se mostra no ato constante de relembrar, como podemos identificar no poema de Mario Quintana intitulado "***Presença***":

É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,
teu perfil exato e que, apenas, levemente, o vento
das horas ponha um frêmito em teus cabelos...
É preciso que a tua ausência trescale
sutilmente, no ar, a trevo machucado,
as folhas de alecrim desde há muito guardadas
não se sabe por quem nalgum móvel antigo...
Mas é preciso, também, que seja como abrir uma janela
e respirar-te, azul e luminosa, no ar.
É preciso a saudade para eu sentir
como sinto - em mim - a presença misteriosa da vida...
Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista
que nunca te pareces com o teu retrato...
E eu tenho de fechar meus olhos para ver-te.

É possível perceber como o eu lírico do poema sente saudades da mulher amada e a enxerga nitidamente em suas lembranças. Porém, quando ela chega, ao estar diante de sua presença ele reconhece que não assemelha com a imagem idealizada: "*Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista que nunca te pareces com o teu retrato...*". Por isso, prefere fechar os olhos e imaginá-la na sua mente para, de novo, "vê-la".

A obra do gaúcho Mario Quintana é permeada de memória (que nunca é simples lembrança já que é relatada pelo sentimento da presença desenhada pela saudade e pela

ausência) e realidade. O sentimento de tristeza e falta, como o vazio que o poeta sente no presente, exige constante atenção e também pode refletir a necessidade de aproximação das pessoas. Saudade é relembrar, sempre!

É uma explicação que encontra eco na afirmativa do filósofo francês Paul Ricouer (2000a, p. 59): "a literatura é o uso do discurso em que várias coisas se especificam ao mesmo tempo e onde o leitor não é intimado a entre elas escolher. É o uso positivo e produtivo da ambiguidade." É esse pensador que também nos orienta que é premente considerar o ponto de vista do leitor (ou do ouvinte) para "tratar a novidade de uma significação emergente como obra instantânea do leitor." (RICOUER, 2000b, p. 154).

Na dialeticidade do cotidiano, os aspectos transitórios da vida humana podem ser considerados como potencialidades que, quando empreendidas, se transformam em realidades. Guimarães Rosa, ao esboçar sua visão sobre a transitoriedade da existência humana, dizia:

> [...] cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir à verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa; muitos homens não conhecem, ou chegam a fazê-lo quando é demasiado tarde. Por isso, tudo é muito simples para mim, e só espero fazer justiça a esse lugar e a essa tarefa (ROSA, 1994, p. 30).

João Guimarães Rosa[16] foi um dos autores mineiros que arrebatou Odilon Esteves com sua obra repleta de arcaísmos, cultura popular e erudição tendo como cenário de suas narrativas e seus personagens as localidades rurais.

Os intrincados vieses da ambiguidade, da incomunicabilidade e da angústia existencial, presentes na narrativa de Guimarães Rosa são apresentados juntamente com a imagem da travessia como alegoria do viver e a delicada relação entre pai e filho no admirável conto intitulado "A terceira margem do rio".

Odilon retrata, no relato do filho, a decisão do pai de construir uma canoa para nela viver, no rio, desistindo do convívio familiar e deixando para trás a mulher e os filhos. E assim passou a viver entre uma margem e outra, no meio do rio, próximo aos olhos da família, mas sem contato. O pai não atravessa o rio, ele se torna uma margem misteriosa - a terceira margem. Esse barqueiro é o personagem no limiar entre dois mundos, que permanece no meio do rio, dentro da canoa. A ausência-presença do pai no âmbito familiar é como uma morte em vida, pois "Partir é morrer um pouco" (BACHELARD, 1998, p. 77) e aquém das três margens, o filho cuidava do pai e almejava sua canoa para a travessia, para renascer em outra margem do rio, o mistério, o indizível.

---

16 - João Guimarães Rosa nasceu em 27 de junho de 1908, em Cordisburgo – MG, e faleceu em 19 de novembro de 1967 no Rio de Janeiro. Foi um poeta, diplomata, novelista, romancista, contista e médico brasileiro, considerado por muitos o maior escritor brasileiro do século XX e um dos maiores de todos os tempos. Fez parte da terceira fase do modernismo brasileiro.

No título da narrativa algo de insólito na peculiar imaginação rosiana pode gerar estranheza. Um rio pode ter a terceira margem? Interrogação que caracteriza um convite à reflexão e a participação do leitor resgatando elementos da natureza atravessados pelo insaciável desejo humano de amar e sua capacidade de reconstrução após um sofrimento ou pela elaboração de desencontros.

Essa constante sede de amar, própria da natureza humana, é concretizada nos encontros com Odilon quando aborda o tema amor - e o ressignifica por meio da arte, da palavra e do compartilhamento de experiências - ao narrar textos de autores como fez com os de Carlos Drummond de Andrade, cânone da poesia do século XX:

Amar

(de Carlos Drummond de Andrade. Do livro Claro Enigma)[17]

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer, amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
sozinho, em rotação universal,
senão rodar também, e amar?
amar o que o mar traz à praia,
o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,
e amar o inóspito, o cru,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e
uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor,
e na secura nossa amar a água implícita,
e o beijo tácito, e a sede infinita.

17 - ESTEVES, O. Amar. Youtube, 08 ago. 2017. Conferir no YouTube o Projeto de difusão literária "Espalhemos Poesia".

Há outras narrações disponibilizadas no canal do Youtube de Odilon Esteves. Do mesmo autor é possível acessar os vídeos com narração de "*Além da Terra, além do Céu*", "*A palavra mágica*", "*Poesia*" e "*O homem; as viagens...*"

O poema a seguir foi publicado em 1930 no livro "*Alguma Poesia*", de Carlos Drummond de Andrade, atualmente editado pela Cia. das Letras.

Poesia

Gastei uma hora pensando em um verso
Que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
Inunda minha vida inteira.

De forma poética, Carlos Drummond de Andrade discorre sobre os problemas da humanidade quais sejam: a desigualdade social, a fome, o excesso de lixo, a poluição, os conflitos de toda ordem, as guerras, a colonização (ato de apropriação de um território, de domínio político e de imposição cultural). Além de sua contribuição para a literatura brasileira, por engendrar a sensibilidade da época, a grandeza desse escritor é pronunciada pela universalidade e atualidade permanente de seus textos que romperam com a tradição literária em vigor num período que seguia os modelos clássicos europeus. Abordou temas cotidianos e também promoveu questionamentos filosóficos, reflexões que têm profundidade numa multiplicidade de assuntos e de circunstâncias – ou ausência deles – recriados em poesia para falar à sentimentalidade do homem moderno.

Em seu poema "*Procura da poesia*", Carlos Drummond de Andrade faz uma investigação sobre o labor de ser escritor e sua própria condição humana, sobre a lida diária com as palavras em busca da materialização da poesia e sobre o caráter autônomo do universo poético, explicitando a constatação de que a existência humana oscila entre a tragédia e a comédia.

Historicamente, a literatura e a arte teatral iniciaram com o domínio que o homem, gradualmente, fez da linguagem. A valorização da interpretação do poeta e os temas atuais para conscientização sobre segurança/bem-estar, educação, instabilidade política, amor ao próximo e promoção de justiça social são destacados por Odilon não apenas para expor a beleza da obra de Drummond, mas, inclusive, para externar os sentimentos que impulsionam o fazer poético e os amantes das palavras.

A literatura, embora seja uma fotografia de seu tempo, não está alheia ao seu papel social e, portanto, é indispensável à difusão da cultura e democratização do conhecimento.

A relevância das palavras para o questionamento e a construção do mundo

Thiollent ressaltava em 2011 que em toda pesquisa há um ponto de partida e um ponto de chegada e que nesse intervalo, para o autor, há uma multiplicidade de caminhos que podem ser percorridos, considerando e respeitando as circunstâncias. Entre o ponto de partida, a fase exploratória e o ponto de chegada, quando ocorreram os encontros, elegi, neste capítulo ancorado na forma de ensaio, homenagear Odilon Esteves e seu importante trabalho cênico-literário de apresentar ao seu público textos de autores consagrados oralizando a palavra escrita vis a vis um percurso único e de grande potencial catalizador de prazer. Justificativas, não sou adepta a elas, mas ouso delinear um caráter didático nesta escolha.

A arte literária está relacionada com a leitura de textos verbais e por isso, ela é considerada como sendo a arte construída pelas palavras.

Faço uma análise de inspiração ontológica porque ainda me falta acesso a elementos mais concretos. No entanto, nada que reduza a afetividade, a dicção e a identificação entre autor e obra literária, permeadas pela sensibilidade de Odilon e o fascínio que exerce nas pessoas pela significância de seu ofício.

Vygotski (1987, p. 7) já nos alertava que junto com a expressão verbal, a representação teatral constitui um aspecto frequente e estendido de criação artística desde a infância. "A atividade criadora é toda realização humana que inaugura algo novo." Para esse autor a função criadora é uma regra no ser humano e não uma exceção. Os primeiros processos criadores são os jogos que propiciam uma comunicação por meio de personagens e a possibilidade do desenvolvimento da imaginação que amplia repertório, promove interações e estampam desejos e necessidades.

Imaginação e Criatividade é inerente ao ser humano (VYGOTSKI, 1987b, p. 39). Contudo, em Odilon Esteves Imaginação e Criatividade são fios que compõem a *tessitura* do devir, do pensar e do sentir a arte e as relações com a condição humana, com a educação, com sua vida voltada a encantar...

Os mecanismos da sua imaginação criadora advêm de um processo complexo de composição, num exercício intenso que cria formas de existência, incluindo modos de sentir, pensar e agir em um mundo que o constitui através de insurgências que o constrói. O começo desse processo é permeado de percepção externa e interna do leitor que, associada a impressões vividas e concebidas, resulta no primeiro ponto de apoio para sua futura criação, sua interpretação única, sua fantasia, sua resistência. Como bem define Nelson Maldonado Torres em sua crônica "Arte como território de re-existência",[18] a resistência não é apenas a negação do poder opressivo, mas uma questão necessária para criar formas de existência num mundo que se deseja humano.

Alguns aspectos básicos sobre arte e questões sociais necessitam problematização.

18 - Publicado originalmente como MALDONADO-TORRES, N. A arte como território de re-existência: uma abordagem decolonial. América Social: Revista de Estudos Sociais, v. VIII, p. 26-28, 2017.

> Às vezes se pensa que a arte, por si só, é uma forma de resistência ao mundo moderno e sua fixação com a ciência e a tecnologia. Seria uma afirmação do sentimento estético e da valorização da beleza acima da lógica utilitária e funcionalista da modernidade. No entanto, é necessário questionar até que ponto essa mesma definição de arte como estética (além da ciência e da ética) e como uma dimensão privilegiada de expressão do belo não é apenas parte do mundo moderno, mas também impõe uma limitação a qualquer esforço de re-existência. [...]. A re-existência é uma erupção que envolve o pensamento, a ação, o sentimento e a percepção (MALDONADO-TORRES, 2017, p. 27).

Ao explorar o tema da arte como território de resistência Maldonado-Torres afirma que uma das razões pelas quais a re-existência é imposta como um tema crucial no enfrentamento da modernidade é que ela se caracteriza não apenas pelo privilégio da ciência e tecnologia; mas, além disso, e talvez mais fundamentalmente, pela negação da existência de sujeitos, artefatos e grupos humanos considerados não modernos.

Essa negação da existência não é apenas metafórica já que exprime e está apoiada em atividades de colonização, escravidão racial e genocídio. "Hoje se manifesta em violência desproporcional, morte precoce, recursos escassos, poluição ambiental, assassinatos, estupros sistemáticos e deslocamento territorial entre muitas outras formas de negação" (MALDONADO-TORRES, 2017, p. 27)

Ancorada na afirmação do corpo e do território como bases materiais e concretas da vida humana, a arte como território de re-existência se refere, do ponto de vista decolonial, à criação de áreas de sustentação da vida frente ao mundo moderno/colonial.

A reivindicação da arte como território de re-existência significa o envolvimento, necessariamente, na descolonização da arte em si quanto a sua ligação com outras formas de descolonização. É também uma expressão do desejo de estabelecer uma relação com o outro e com os padrões de percepção existentes de espaço, tempo, subjetividade e intersubjetividade, visto que

> A sociedade passa por um momento em que a luta não se trava mais entre concepções diferentes de cultura, entre cultura e a contracultura, alta cultura e cultura de massa, mas entre a cultura e a descultura pura e simples. [...] (PERRONE-MOISÉS, 2003, p. 203).

Coisas outras que me mobilizaram durante a escrita deste texto. Escrita que por ventura (re)existe ao padrão por considerar, numa tentativa de resistência, um movimento de (re)existência.

Enfim, luta com consequências diretas sobre o real, entre o poder econômico globalizado e as aspirações políticas e culturais localizadas, entre universalismo e particularismos, de uma barbárie globalizada.

A ocasião urge rediscutir o lugar e o sentido da cultura contra o obscurantismo da religião, da ideologia e da economia em prol de uma qualidade de vida que preserve o mundo.

Para finalizar, retomo a temática do amor traduzida na possibilidade de amar e poder expressar abertamente o que se sente com delicadeza e humor refinado. Em um dos encontros, entre tantas obras selecionadas, Odilon nos trouxe um excerto da peça de teatro "Por Elise", escrita e dirigida por Grace Passô, numa narrativa recheada de lindas metáforas.



Foto - Iracema Campos Cusati

Grace Passô também é a atriz que conduz a trama da personagem que plantou um pé de abacate em sua casa e vive com medo de que um dos frutos caia na sua cabeça. Com simpatia conquista todos ao contar as histórias da dona de casa – Elise – e de seus vizinhos e passantes, enquanto foge dos abacates que caem da árvore que plantou em seu quintal. "Cuidado com o que planta", diz sabiamente no começo do espetáculo.

A peça é chamada "*Por Elise*"[19] por causa da música de Beethoven e tem em sua composição situações de encontro entre os personagens que descortinam o universo humano de cada um: as contradições de seus sentimentos, as formas como vivem e se envolvem ou se protegem das relações. Nessa travessia, o amor espanca as pessoas, docemente. Metaforicamente é extravasado.



Foto - Iracema Campos Cusati

O texto, que esboça situações do cotidiano, foi elaborado no processo da criação do espetáculo "Por Elise", do grupo Espanca!, em 2005 em Belo Horizonte, e lançado pela Editora Cobogó.

Reviver a peça através dos olhos de Odilon foi espetacular. Transportou-me a um lugar único, a um mergulho interno que, evocando sentidos pelo percurso narrativo, despertou meus desejos de existência. Um pequeno desvio de olhar, ainda permeado de introspecção, permitiu-me

19 -Do alemão Für Elise (Bagatelle em Lá menor), do compositor Ludwig Van Beethoven, é entre as obras deste uma das mais conhecidas mundialmente. A composição para piano "For Elise" é tecnicamente fácil para iniciantes e é executada com muita frequência. Aos 28 anos, já consagrado compositor, concertista e intérprete, o jovem músico começou a sentir problemas de audição, diagnosticados mais tarde como uma doença degenerativa. Afastou-se do convívio social no auge de sua fama e, desencantado com o mundo, viveu como compositor e professor. Beethoven escreveu em seu testamento a sua convicção na música como única redentora de todos os males e, passada a fase depressiva, afirmou: "Só a arte me amparou".

compreender que a potência do fruto de uma árvore pode desvelar, pela teatralidade, as relações humanas contemporâneas.

A seguir, transcrevo o trecho da obra que foi narrado por Odilon Esteves de uma forma tão amistosa que se aproxima de uma prosa entre amigos:

Raízes Profundas

(Do livro "Por Elise", de Grace Passô. Editora Cobogó. 2012, p. 14-17).

A Dona de Casa está com medo e fala para a plateia.

***Dona de Casa**: Estorinhas eu tenho mil. Poderia contar várias aqui para vocês. Tem a da senhora que brotou uma alface no meio do corpo dela. E ela se abriu para a vida. Essa é ótima. Uma das melhores que já ouvi por aqui. Tem a daquela mulher que estava triste andando na rua e caiu no bueiro: só que lá dentro ela encontrou homem na mesma situação. E então eles ficaram alegres. Olha que loucura. Tem a da família japonesa que a mãe colocou botox nos olhos. E ficou cega. É claro! Mas, sabe, esses orientais são imprevisíveis! Dizem que eles inventaram samambaias azuis! Você liga na tomada e elas ficam verdes. E há outras estórias sobre moradores daqui... como dizia o Valico: "histórias vitalícias!". Oh! Valico.*

Ela se lembra de Valico.

***Dona de Casa**: Ele teve um enfarte no coração e durante o enfarte começou a dizer, me dizer uma porção de palavras bonitas e espontâneas. A vida dele se enfartou e ele teve um ataque de lirismo. Eu juro. Muitas das que eu falo aqui são dele, que gravei daquele momento.*

Ela tenta se esquecer.

***Dona de Casa**: ... E há outras estórias sobre moradores daqui. E em volta daqui, é claro, existem várias outras pessoas: moradores, passantes... No entanto a vida aqui é curta e nós poderemos mostrar só algumas dessas pessoas e dos encontros que eu já presenciei entre elas: encontros delicados. Bem, quanto a mim, muito prazer...*

Cai, vindo do alto, um abacate próximo a Dona de Casa. Ela sente medo.

***Dona de Casa**: Eu sou a mulher que há alguns anos plantou um simples pé de abacate no quintal de sua casa. E ele cresceu. E então eu vivo assim. Assim! (ela sente medo!) Cuidado com o que planta no mundo! Mas por aqui, como eu, existem outros moradores desprotegidos, mesmo com cães dentro de casa. Companheiros de muros: muros de tijolos, muros de pele. Sabe, "Proteção" é mesmo bem importante. Eu, por exemplo, sempre quis colocar colchões largos em volta do pé de abacate de minha casa. Sim, colchões. Já passei muito tempo imaginando essa cena: de abacates caindo sem medo do alto dos ramos das árvores. Sem medo. Em colchões. Lá do alto eles talvez pensassem a dureza que seria o fim da queda, mas não seria. Eu queria a natureza mais doce.*

Ainda a respeito de "Proteção", gostaria de dizer que os cães latem o que escutam nas casas de seus donos, de seus vizinhos. Dizem. Por aqui eu sempre os ouço. Ouço o cão. Na casa ao lado? Na rua? Na minha própria casa? Eu ainda não conheci

quem não escuta um cão no seu silêncio tão particular. Cão é o que não é oco. É o que não está oco. Dizem. Dizem que os cães ouvem muito melhor que nós. O coração, por exemplo, eles não escutam "tum tum tum!" como nós ouvimos, e sim "quem, quem quem". Dizem que é porque o coração é aquele que ouve uma voz desesperada looooonge, gritando: "EU TE AMO! EU TE AMO!", e então bate desesperado respondendo: Quem! Quem! Quem, Quem, Quem, Quem, Quem, Quem?". E "gente" é quem, também no desespero, manda essa voz se calar. Dizem. Mas dizem também por aqui que eu sei de muita coisa. Mentira! É claro que eu sei de algumas coisinhas; a vida também não é assim tão imprevisível. O carro de lixo, por exemplo, passa todas as terças pela manhã.

Cai outro abacate. Dona de Casa sente medo.

Está vendo? É que tem coisa que espanca, mas espanca doce. É por isso que eu peço: cuidado com o que planta no mundo. Cuidado com o que toca; com a capacidade que gente tem de se envolver com as coisas. Não adianta fingir que não sente. Gente sente tudo, se envolve com tudo! Sou eu que estou pedindo isso. Façam isso por mim. Por mim!, por mim!, por mim! (agora para os quatro atores) Por mim! Isso também vale para vocês. Não se envolvam tanto! Escutem, vocês podem estar pensando que o que eu estou falando agora, nesse momento, foi memorizado antes também, mas agora não.... nesse momento eu juro que não, agora sou "eu" que estou falando: "eu!", "eu!", "eu!". Por favor, não se envolvam tanto quando forem contar as histórias aqui. Não vale a pena. Olha, existem técnicas. Sim, técnicas para não precisarem sentir as coisas que vamos contar. Técnica é isso. Façam assim...

Ela sussurra para eles como devem fazer. Eles respondem positivamente, atentos. Ela continua a ensinar as Técnicas De Não Sentir, até que cai mais um abacate. Ela se lembra do medo e se desconcentra.

Dona de Casa: Oh meu Deus! Tudo bem... Eu estou falando assim, compulsivamente, porque eu sei do que vai acontecer aqui, nesse lugar. A vida não é assim tão imprevisível.

Ela executa vários golpes fortes de Karatê, e enquanto golpeia, diz:

Vocês não estão entendendo porque estou fazendo isso aqui, mas vocês vão entender. Eu juro. Vocês entenderão.

Após narrar o prólogo da peça de teatro – trecho supracitado – Odilon interage com seu público explicando que aquela senhora plantou o pé de abacate que cresceu muito, por isso vive com medo de ir a seu quintal e então previne: "Cuidado com o que planta".

A interlocução de Odilon parece simbolizar a afetividade em prol de um incentivo à promoção de conhecimentos a partir de experiências literárias. São, possivelmente, reverberações da própria subjetividade do ator-leitor-autor e de suas raízes (origem, memória, história, afetos, vivências) numa inegável interface com sua experiência existencial ao interpretar enlevos de sentimentos, apreendidos ou não, muito embora permitam ampliar a percepção de mundo, de si e dos outros.





Foto - Iracema Campos Cusati.

Odilon comenta que numa publicação da Folha de São Paulo do dia 09 de outubro de 2005, entre outros comentários, Sergio Salvia Coelho afirmou: “Como uma fábula de formação, ´Por Elise` tira poesia até mesmo da música dos caminhões de gás (sim, é a ela que o texto alude). Frases banais vão ganhando profundidade a cada repetição, e o público descobre, encantado, que está recebendo profundas lições de vida de um elenco tão jovem. Cada metáfora, contundente e inesperada, cai com precisão, enchendo o ouvinte de dor e doçura: ´Espanca doce`, como a queda do abacate, dando nome ao grupo que saiu de Belo Horizonte com seu primeiro trabalho e vem se consagrando pelo Brasil todo. Personagem de si mesma, Grace mostra em seu texto encontros entre personagens implausíveis, como a gente encontra na vida cotidiana” [...]. Conclui o crítico: “´Por Elise`, com sua delicadeza e maturidade, é um desses espetáculos que parece ter sido feito especialmente para cada um da plateia. Deixa saudades, como uma conversa sincera entre amigos.”

Quanto ao objeto de nossa análise, considero que aproxima de uma prosa entre amigos que reflete a consciência do outro num chamamento público à reflexão.

No período recente, atravessado por dias de angústia e de confinamento ocasionados pela pandemia da Covid-19, os avanços tecnológicos possibilitaram aproximar pessoas que experienciaram novos hábitos de cultura enriquecidos no ambiente virtual, caso do projeto “Espalhemos Poesia”, capitaneado por Odilon Esteves. Seu trabalho de leitor/narrador/intérprete/autor contribuiu para, além desse acercamento, ampliar o sentido dos textos que apresentou.

Talvez eu esteja adentrando no terreno das utopias. Talvez! Mas, é momento de se pensar em uma educação que sincronicamente dialoga com saberes proporcionados pela arte. Podemos aprender inúmeras lições com as experiências compartilhadas pelo ator.

Algumas considerações...

Com as experiências literárias que apresentamos neste capítulo, somos requisitados a refletir sobre a cotidianidade do autor a partir da perspectiva de mundo e do outro do leitor. O papel da arte de Odilon é eliminar fronteiras e descontruir rótulos numa valentia de acessar o tempo e as coisas em carne e osso, um combinado do amor a si, ao outro, a vida, ...

Encerro, ressaltando que a arte transparece e nos ensina a compreender a beleza das coisas e do ser. Adiciono uma frase recitada por Odilon Esteves: "*A beleza por estar aqui [entre nós] e ser cotidiana não deixa de ser beleza*" e um convite: Que cada leitor possa "*abrir outras janelas...*" para apropriar de novas formas de se perceber e de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Obra Poétic**a. Volumes Único. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

BACHELARD, G. **A Água e os Sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Zahar Editores, 1978.

HUNT, L.; BIGNOTO, C.; MINCHILLO, C. C. Empathy has biological foundations, but culture determines who will be the subject of that identification. **Rev. Bras. Lit. Comp.**, Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 134-139, maio/ago. 2021.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y La Ausência**: contribuicion a la teoria de las representaciones. México. Fundo de Cultura Econômica, 2006.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RICOUER, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2000a.

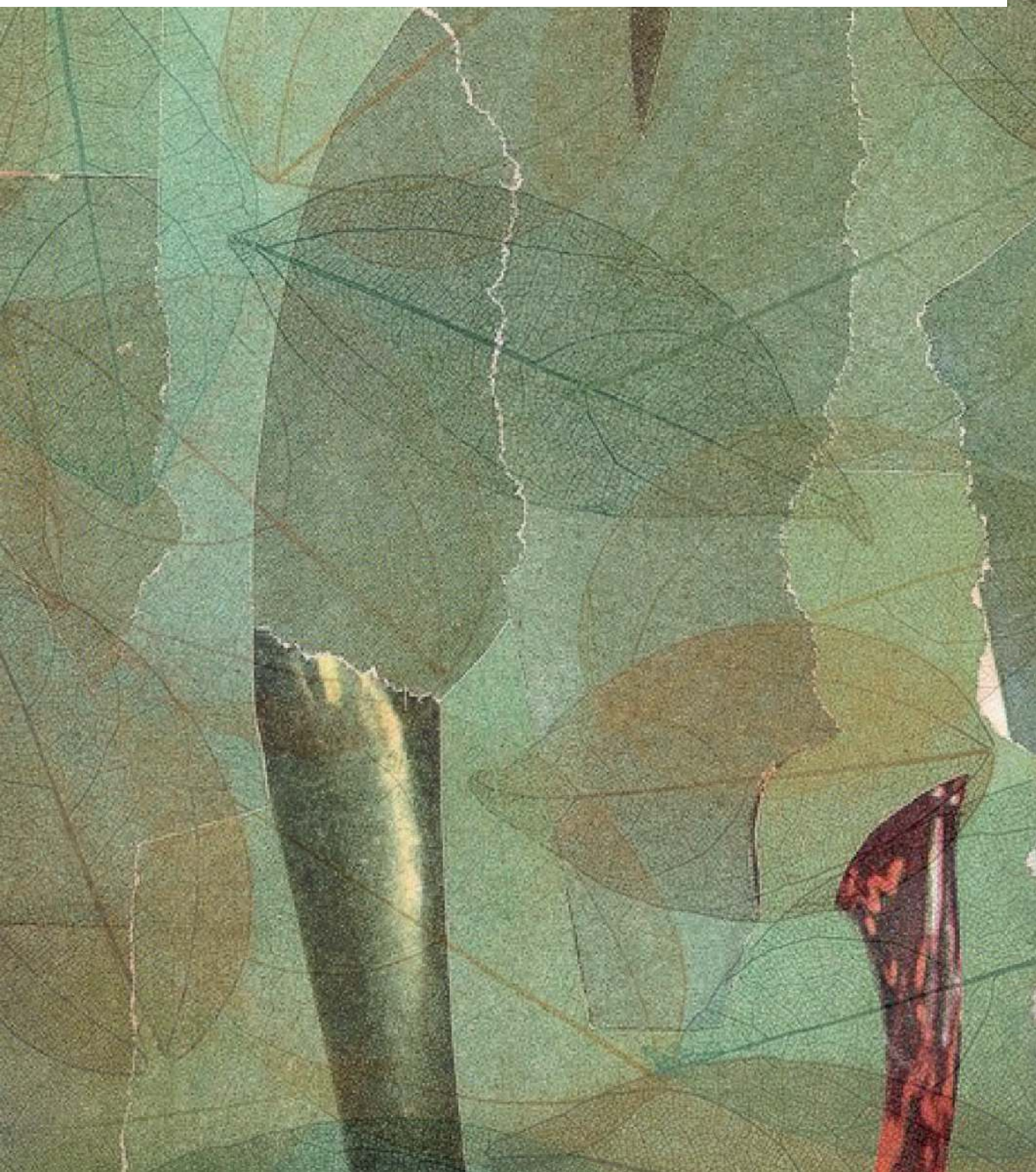
RICOUER, P. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000b.

ROSA, G. **Ficção completa volume I**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**: Ensayo Psicológico. México: Hispánicas, 1987a.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. *In*: **Collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1987b.





Posfácio

Debido a los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos de las últimas décadas, producto de la globalización, han ocasionado que muchas universidades ha venido cambiando sus estrategias formativas centradas en la transferencia y reproducción del conocimiento enciclopédico, por el fortalecimiento de nuevas estrategias educativas horizontales que antes habían sido silenciadas o se veían como un quehacer ajeno al proceso académico de los universitarios, como es el caso de la problemática de la violencia en las escuelas en general y en particular hacia la mujer, el fortalecimiento de la salud de sus integrantes, el mejoramiento de su contexto socioambiental, y el desarrollo de otras habilidades centradas en el arte como recurso para la enseñanza, entre otros, situación que hoy puede colocar a los/as futuros/as profesionales, en otra dimensión formativa como lo demandan los tiempos actuales.

Esto implica que, la construcción de una nueva sociedad del conocimiento se debe de ver en su justa dimensión de considerar al hombre como una totalidad compleja que requiere ser revalorada en su máxima expresión, en el ámbito de otras potencialidades del individuo y la mejora de su contexto. Consecuentemente la articulación de estos elementos se constituye la base de una nueva dinámica sociocultura más activa y comprometida con el futuro de sociedad planetaria como lo plantea Morin, Ciurana y Motta (2022)[21] en la que estamos insertos.

Por lo tanto, estos saberes interconectados tras un proceso resignificación teórica y conceptual de carácter integral, se constituye en la base de lo que debería ser una nueva cultura académica instituyente, al interior de las universidades y como una herramienta socioeducativa horizontales que sirvan de base para impulsar, desde la educación formal, no formal e informal, una nueva sociedad como agente de transformación social.

Desde esta perspectiva la presente obra "Experiências formativas em Educação, Saúde e Ambiente na Pós-graduação: desafios, conquistas e perspectivas", expone aquellos saberes socioculturales cotidianos al interior de las universidades que debe de ser visibilizados y analizados, situación que permiten a sus lectores adquirir conocimientos y habilidades para la resolución de problemas, concretos que se dan al interior de las instituciones educativas, con miras a promover una mayor responsabilidad de su quehacer formativo. Sin embargo, al transitar de un modelo tradicionalista a un modelo centrado en las prácticas cotidianas silencia-

21 - MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, D. R. Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid, España: Unesco/Universidad de Valladolid, 2002.

das de los estudiantes de las instituciones de educación superior, los artículos que integran este texto dan pautas de como promover cambios a la cotidianidad de estas instituciones formativas. Desde esta perspectiva, estos estudios coinciden que los cambios deben ser graduales y firmes para que sus actores adopten nuevas formas del quehacer académico. Por ejemplo, si los estudiantes les gustan trabajar de manera academicista, el docente necesita crear condiciones para que éstos tengan oportunidades de sensibilización y reflexión sobre la necesidad de repensar el quehacer cotidiano de estas instituciones, a la luz de crear una nueva sociedad más solidaria o compartida. En este contexto cualquier cambio por mínimo que sea, los estudiantes y docentes, deben resignificar un nuevo sentido a la cultura universitaria, en la que hoy transitamos. Igualmente, los docentes de estas instituciones necesitan estar convencidos de ver a la tarea educativa como un quehacer complejo que va más allá del quehacer de repetidor de textos o programas escolares ya que ahora su función es dar seguimiento, evaluar y retroalimentar el proceso de una nueva sociedad más solidaria, como demandan los tiempos actuales.

Gracias al compromiso de los diferentes académico que coadyuvaron a la realización del presente texto colectivo, puede servir de inspiración para desarrollar nuevas políticas educativas orientadas a poner en marcha otras dimensiones pedagógicas del quehacer educativo. Concretamente, una de estas vías se ha constituido en la idea de fomentar un quehacer solidario al interior de la comunidad universitaria, que puede promover iniciativas de diversas índoles, como fomentar nuevas relaciones con el tejido social y encauzar diferentes relaciones institucionales nacionales e internacionales.

Las universidades hoy en día, es importante que gestione iniciativas de reflexión como las que proponen los diferentes artículos del presente libro, identificadas como planteamientos que tienen que ser analizadas y discutidas al interior de las instituciones de educación superior. Cada texto, destaca la importancia del carácter voluntario y heterogéneo, con estructuras, temáticas y organización intrínseca a los planes estratégicos de cada universidad. Trabajan en colaboración con otros servicios enfocados a generar oportunidades de cambio de los estudiantes para ampliar su formación y experiencia personal, a través de acciones que aúnan formación, participación y colaboración en la comunidad universitaria. Las acciones que se impulsan desde estos servicios pueden enmarcarse en los principios de lo que hoy se ha denominado una responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior.

Antonio Carrillo Avelar
Académico UPN/UNAM
Ciudad de México, junio de 2022.

Posfácio

Devido às mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas das últimas décadas, como resultado da globalização, fizeram com que muitas universidades mudassem suas estratégias de formação focadas na transferência e reprodução do conhecimento enciclopédico, fortalecendo novas estratégias educacionais horizontais que antes haviam sido silenciadas ou vistas como uma tarefa alheia ao processo acadêmico dos estudantes universitários, como é o caso do problema da violência nas escolas em geral e, em particular, para as mulheres, o fortalecimento da saúde de seus membros, o aprimoramento de seu contexto socioambiental e o desenvolvimento de outras habilidades voltadas para a arte como recurso para o ensino, entre outros, situação que hoje pode colocar futuros profissionais, em outra dimensão formativa como exigido pelos tempos atuais.

Isso implica que a construção de uma nova sociedade do conhecimento deve ser vista em sua dimensão correta de considerar o homem como uma totalidade complexa que precisa ser reavaliada em sua expressão máxima, no âmbito de outras potencialidades do indivíduo e na melhoria de seu contexto. Consequentemente, a articulação desses elementos constitui a base de uma nova dinâmica sociocultural mais ativa e comprometida com o futuro da sociedade planetária, conforme proposto por Morin, Ciurana e Motta (2022)[22] em que estamos inseridos.

Portanto, esse conhecimento interconectado após um processo teórico e conceitual de ressignificação de natureza integral constitui a base do que deveria ser uma nova cultura acadêmica instituinte, dentro das universidades e como ferramenta socioeducativa horizontal que serve de base para promover, a partir da educação formal, não formal e informal, uma nova sociedade como agente de transformação social.

Nessa perspectiva, o presente trabalho "Experiências formativas em Educação, Saúde e Meio Ambiente na Pós-graduação: desafios, conquistas e perspectivas", expõe aqueles conhecimentos socioculturais cotidianos dentro das universidades que devem ser visíveis e analisados, situação que permite aos seus leitores adquirir conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas, concreto que ocorrem dentro das instituições de ensino, com o objetivo de promover maior responsabilidade por seu trabalho formativo. No entanto, ao passar de um modelo tradicionalista para um modelo focado nas práticas cotidianas silenciadas dos alunos nas instituições de ensino superior, os artigos que compõem este texto dão diretrizes sobre como promover mudanças no cotidiano dessas instituições de for-

21 - Morin, E, Ciurana, E.R. y Motta D.R. (2002). *Educar na era planetária. Pensamento complexo como método de aprendizagem no erro humano e na incerteza humana.* Valladolid-España: Unesco/Universidad de Valladolid.

mação. Nessa perspectiva, esses estudos concordam que as mudanças devem ser graduais e firmes para que seus atores adotem novas formas de trabalho acadêmico. Por exemplo, se os alunos gostam de trabalhar academicamente, o professor precisa criar condições para que eles tenham oportunidades de conscientizar e refletir sobre a necessidade de repensar o trabalho diário dessas instituições, à luz de criar uma nova sociedade mais solidária ou compartilhada. Nesse contexto, não importa o mínimo, qualquer mudança, alunos e professores devem ressignificar um novo significado para a cultura universitária, pela qual estamos passando hoje. Da mesma forma, os professores dessas instituições precisam ser convencidos de ver a tarefa educacional como uma tarefa complexa que vai além da tarefa de repetição de textos ou programas escolares, uma vez que agora sua função é monitorar, avaliar e alimentar o processo de uma nova sociedade mais solidária, como exigido pelos tempos atuais.

Graças ao empenho dos diferentes acadêmicos que contribuíram para a realização deste texto coletivo, pode servir de inspiração para o desenvolvimento de novas políticas educacionais voltadas à implementação de outras dimensões pedagógicas do trabalho educacional. Especificamente, uma dessas formas tem sido a ideia de promover um trabalho solidário dentro da comunidade universitária, que possa promover iniciativas de diversos tipos, como fomentar novas relações com o tecido social e canalizar diferentes relações institucionais nacionais e internacionais.

Hoje, é importante que gerenciem iniciativas de reflexão como as propostas nos diferentes artigos deste livro, identificadas como abordagens que devem ser analisadas e discutidas dentro das instituições de ensino superior. Cada texto destaca a importância da natureza voluntária e heterogênea, com estruturas, temas e organização intrínseca aos planos estratégicos de cada universidade. Eles trabalham em colaboração com outros serviços focados na geração de oportunidades de mudança para que os alunos ampliem sua formação e experiência pessoal, por meio de ações que combinem treinamento, participação e colaboração na comunidade universitária. As ações promovidas por esses serviços podem ser enquadradas nos princípios do que hoje tem sido chamado de responsabilidade social das instituições de Ensino Superior.

Antonio Carrillo Avelar
Académico UPN/UNAM
Cidade do México, junho de 2022.

Sobre os autores

Adriana Araújo do Bomfim
Mestra em Educação - Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares na Universidade de Pernambuco, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2008), Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (em fase de conclusão) pela Universidade Cândido Mendes, Professora Efetiva na Rede Municipal de Educação de Petrolina, atuando como professora regente no Atendimento Educacional Especializado.

Catarina Lúcia de Oliveira Costa
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo IESDE e Psicopedagogia Clínica pela FAMATEC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares-PPGFPPI, UPE Campus Petrolina. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE.

Clériston José da Silva Andrade
Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus - Petrolina. Fez Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Sociedade Civil Educacional e de Engenharia Eletro Mecânica da Bahia, Brasil (2005).

Cristhiane Maria Bazílio de Omena Messias
Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Alagoas (2006) e Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (2012). Atualmente é Professora Livre Docente, Associada III B da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, do curso de graduação em Nutrição; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) - Nível mestrado: modalidade profissional da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina vinculada a linha de pesquisa "Educação, meio ambiente e saúde"; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA) - Nível mestrado - modalidade Acadêmica da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina vinculada a linha de pesquisa Tecnologia Ambiental Aplicada ao Semiárido com ênfase em aproveitamento de resíduos na alimentação humana. Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em Nutrição, atuando principalmente nos seguintes temas: Química dos alimentos, Bromatologia e Educação e Saúde em suas orientações nos programas e nas iniciações científicas.

Fernando da Silva Cardoso
Doutor em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Tese recebeu Menção Honrosa - área Direito - no Prêmio CAPES de Tese - Edição 2020. Mestre em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Direito - Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Professor Adjunto Nível I do Curso de Direito (Campus Arcoverde) e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado Profissional), ambos da Universidade de Pernambuco, e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste. Coordenador Setorial de Pesquisa e Pós-graduação e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa - UPE Multicampi. Líder do G-pense!¿ - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). Pesquisador dos Grupos de Pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (UFPE/CNPq) e Gênero, Democracia e Direito (PUC-Rio/CNPq). Membro e Integrante do Comitê Executivo da Red ALAS - Red de Académicos(as) Latinoamericanos en Género, Sexualidad y Derecho, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (Coordenador Seção Pernambuco), Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos (NEPEDH-UFPE) e do Núcleo de Diversidade e Identidades Sociais (NDIS-UPE). Possui interesse e orienta estudos sobre: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Gênero, Subjetividades, Epistemologia e Memória, em perspectiva interdisciplinar e empírica.

Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes
Graduada em Enfermagem pela Universidade de Pernambuco - UPE (2002). Especialista em Saúde Pública com Ênfase em Gestão de Serviços e Saúde da Família (UPE). Mestre em Gestão e Economia da Saúde pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2014). Doutora em Inovação Terapêutica pelo Programa de Pós-Graduação em Inovação Terapêutica (PPGIT) da UFPE (2018). Foi Coordenadora Setorial de Extensão e Cultura da UPE campus Petrolina entre junho de 2017 e agosto de 2018. Foi Coordenadora do Curso de Enfermagem da Universidade de Pernambuco campus Petrolina (início em 05/10/2020 e término em 20/04/2021). Atualmente é Professora Adjunta do Colegiado de Enfermagem e Coordenadora Setorial de Extensão e Cultura da UPE campus Petrolina desde 20/04/2021. É docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI), nível mestrado profissional. É representante da UPE no Comitê Regional de Prevenção aos Acidentes de Moto (CRPAM) da VIII Região de Saúde de Pernambuco. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva da UPE campus Petrolina (GPESC/ UPE). Tem experiência na área de Saúde Coletiva, Economia da Saúde, Educação e Saúde.

Iracema Campos Cusati
Licenciada e Bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (1992), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999) e Doutora na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP (2013). Pós-doutora em Investigação e Docência Universitária pelo Instituto de Educação Superior Latinoamericano (2022). Professora Adjunta do Colegiado de

Matemática da Universidade de Pernambuco - UPE Campus Petrolina e Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) - Mestrado Profissional da UPE e em Educação Matemática e Tecnológica (PPGEdumatec) - Mestrado e Doutorado da UFPE. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Aprendizagem Matemática, Avaliação Educacional, Docência no Ensino Superior, Formação de Professores para a Diversidade Cultural e Educação a Distância. Atualmente desenvolve estudos e pesquisas com ênfase em Didática da Matemática, Formação de Professores na perspectiva decolonial e em Políticas Públicas para a Educação Superior na América Latina. Avaliadora ad hoc de Cursos e de Instituições de Educação Superior (BASIs/INEP/MEC). Membro do Conselho Editorial da Editora Ibero-Americana de Estudos em Educação (EIEE). Atua como Parecerista ad hoc em eventos científicos da FEA/USP nas áreas de Matemática e Educação.

Ivani Maria de Souza Gonçalves
Graduada em Pedagogia - Universidade de Pernambuco (UPE)/Campus Petrolina/PE (2018). - Aluna especial da disciplina Práticas Educativas em Movimento do programa de mestrado da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). - Especialista em Psicopedagogia -Universidade de Pernambuco- Campus Petrolina/PE (2019). - Especialista em MBA em gestão e lideranças de equipes pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020). - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus- Petrolina. Participante e membro do grupo de estudo e Pesquisa em Avaliação Gestão Educacional (AGE) grupo ligado a linha de pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE). -Profissional com experiências nas funções de Coordenadora Pedagógica - Líder e Instrutora, na rede particular de ensino de nível técnico. - Atualmente, atua como professora na rede municipal de ensino básico da cidade de Juazeiro/BA, com contrato temporário. - Atua como professora no ensino básico em canal aberto de televisão, (TV ESCOLA) projeto desenvolvido pela SEDUC de Juazeiro/BA.

Luciano José Vianna
Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE)/Petrolina. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da UPE/Petrolina. Doutor em Culturas en contacto en el Mediterráneo (com menção Doctor Internacional) pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - com estágio de Doutorado pelo The Warburg Institute / University of London, School of Advanced Study. Pós-Doutorado em História como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media pela UAB. Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em História pela UFES. Coordenador do Spatio Serti - Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística (UPE/Petrolina). Coordenador do LEPHI - Laboratório de Ensino e Pesquisa em História do Colegiado de História UPE/Petrolina. Ministra as seguintes disciplinas: História Medieval I e História Medieval II (Graduação) e Educação e Interdisciplinaridade (Mestrado Profissional). Trabalha com as seguintes linhas de pesquisa: O Medievo como laboratório atual: entre os aspectos edu-

cacionais, as demandas sociais e curriculares atuais e as abordagens contemporâneas; Cultura historiográfica e visual no Ocidente medieval: práticas, territórios e aspectos e 3) Recentes tendências historiográficas e suas influências na Medievalística.

Luís Tinoca

Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com experiência docente na graduação e na pós-graduação da mesma universidade, atua como investigador ativo nas áreas da Formação de Professores, Design Curricular por competências, Ambientes de Aprendizagem Inovadores e Pedagogia do Ensino Superior. É membro da Unidade de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação, colaborador do Laboratório de Educação a Distância e membro do grupo de interesse especial em Formação de Professores da Associação Europeia para Pesquisa em Aprendizagem e Instrução. Obteve seu Ph.D. em Educação em Ciências pela Universidade do Texas em Austin em 2004. É autor de mais de 40 publicações científicas e orientou 5 projetos de Pós-Doutorado, 7 teses de doutorado e 30 dissertações de mestrado em instituições de 7 países diferentes. Atualmente lidera dois projetos de investigação LC4Inclusion (FCT) e CATIE (IEULisboa). Recentemente, foi o coordenador nacional e líder de projetos de trabalho para o EDiTE (UE Marie-Sklodowska-Curie) e EdUSchool (UE Erasmus+). Desde 2004 tem participado em 22 projetos de investigação nacionais e internacionais, financiados por diversas organizações, tais como: Comissão Europeia, Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia, Fundação Bill e Melinda Gates, Associação para o Avanço da Computação na Educação e a Sociedade de Tecnologia da Informação e Formação de Professores.

Marianna Bernardes Antero

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Regional do Cariri –URCA (2007); Especialista em Enfermagem Obstétrica e Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde e Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (2021). Atualmente é Enfermeira da Estratégia Saúde da Família, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de Petrolina-PE e Preceptora do Estágio Supervisionado I da Universidade de Pernambuco (UPE). Tem experiência na área da Enfermagem, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Educação em Saúde; Obstetrícia e Gestão Pública.

Marianne Louise Marinho Mendes

Bacharel em Nutrição pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora e Mestre em Ciência e Tecnologia dos Alimentos pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, atuando no curso de graduação em Nutrição e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares-PPGFPPI. Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em Bioquímica e Química dos Alimentos, Bromatologia, Tecnologia dos Alimentos, Análise Sensorial dos Alimentos, Alimentos Funcionais, Qualidade de Vida e doenças crônicas não-transmissíveis, educação em saúde.

Mirtes Ribeiro de Lira
Pós-doutorado em Educação, Doutora em Educação e Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Educação Especial e Graduada em Psicologia e Pedagogia. Atualmente professora adjunta da Universidade de Pernambuco, Coordenadora Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade de Pernambuco - UPE, Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Mestrado Profissional em Educação Campus Mata Norte (PPGE); Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - Mestrado Profissional da Universidade de Pernambuco campus Petrolina e Orientadora do Programa Residência Pedagógica pela Universidade de Pernambuco. Tem experiência profissional em Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional/Profissional e Educação inclusiva. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, cognição e subjetividade, membro do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências Naturais da UFPE e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência -LAPPUC, da UFPE. Atuando principalmente, nos seguintes temas: linguagem, práticas discursivas pedagógicas (argumentação e explicação), educação inclusiva, formação docente, cognição e ensino de ciências.

Monyque Santana dos Santos de Farias
Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina (2021); Especialista em Educação Ambiental (2012); Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco - UPE/Campus Petrolina (2009). Integrante do CEA - Centro de Estudos Agrários/UPE- Campus Petrolina. Professora com experiência em Ensino Superior (Universidades públicas e privadas); Educação Básica (particular e pública na rede Municipal, Estadual e Federal); Experiência profissional em Cursos Técnicos e Curso Pré-vestibular - Projeto do Governo do Estado da Bahia - Universidade para Todos (UPT). Tem convivência com a Geografia, dando ênfase tanto a Geografia Humana e a área de Educação. Atuando nos seguintes temas: Ensino-Aprendizagem; Estado; Território; Territorialidade; Capitalismo; Quilombos; Movimentos Sociais; Natureza e Agricultura.

Nadja Maria dos Santos
Enfermeira graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2000. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - PPGFPPI - UPE Campus Petrolina, turma 2021.1. Professora efetiva do Curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade de Pernambuco (UPE) na área de Saúde Coletiva, Campus Petrolina-PE desde 2010. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Saúde Coletiva e Grupo de estudos e pesquisa em teorias e práticas do processo de cuidar em saúde e enfermagem na rede de atenção da UPE - Campus Petrolina, certificados pelo CNPq. Desenvolve pesquisas nas linhas de Educação em Saúde e Integração Ensino-Serviço-Comunidade, Educação em Saúde e Promoção em Saúde, Saúde mental. Especialista em Planejamento e Gestão Financeira de Políticas Públicas de Saúde (IMIP/CPqAM/FIOCRUZ), Especialista em Educação em Enfermagem (FIOCRUZ/UEFS). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase

em Saúde Coletiva, Saúde da Família, Gestão em Saúde, Educação em Saúde, Saúde Mental.

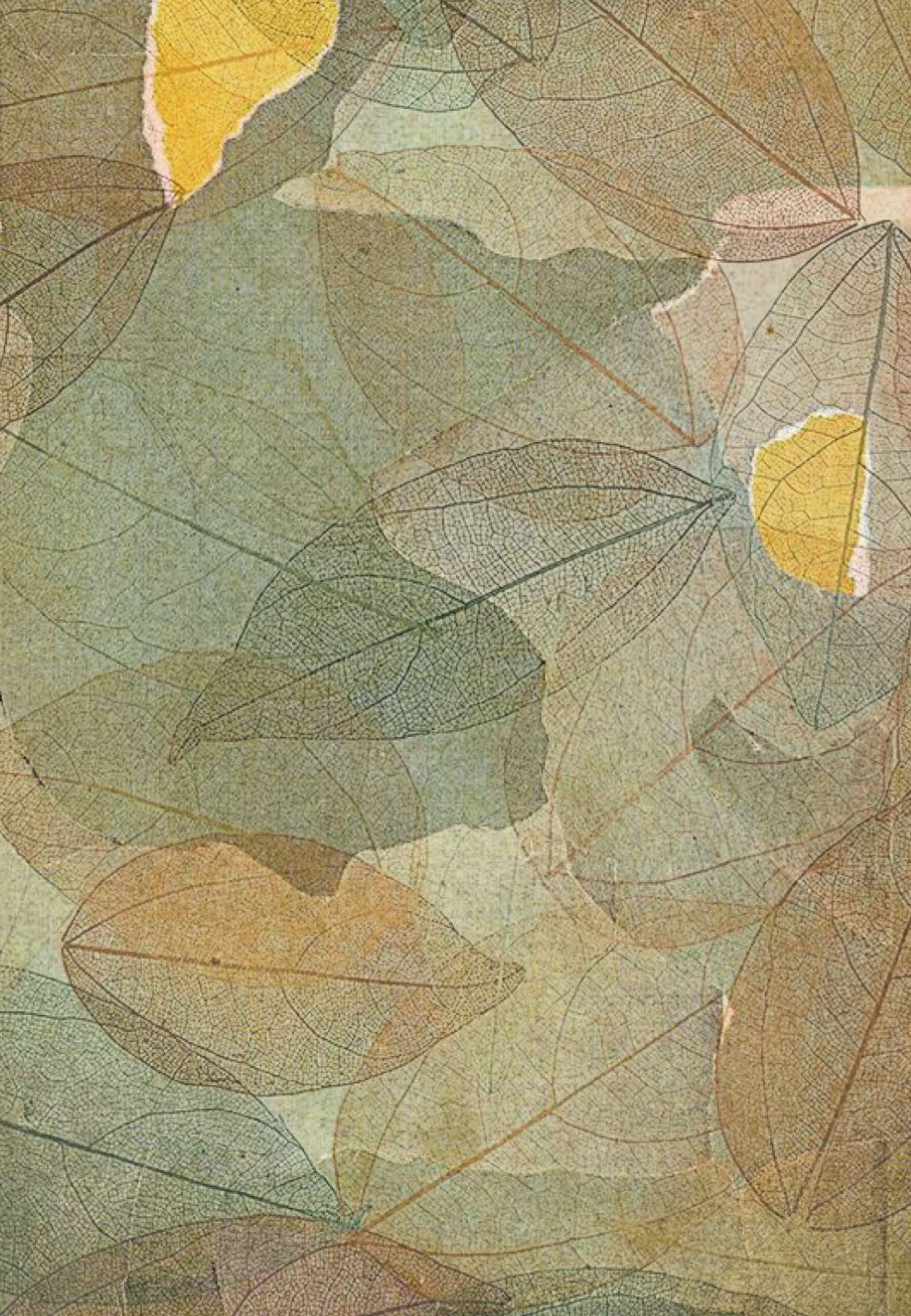
Paulo César Marques de Andrade Santos
Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II e Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1997), Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (2008) e Doutor em Educação pela Universidade do Federal da Bahia e Doctor Sciences de L?Education pela Université Lyon 2 (2014). Coordenador da Linha de Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano (GEPESPE). Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco (Unidade de Petrolina), lotado no colegiado Pleno de Pedagogia. Tem experiência em Educação, com ênfase em Economia da Educação, Políticas Públicas Educacionais, Gestão e Avaliação Institucional.

Priscila Raiane da Silva Barbosa
Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares na Universidade de Pernambuco. Especialização em Língua Portuguesa e as suas literaturas pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco em 2018. Docente da Escola Municipal João Batista dos Santos.

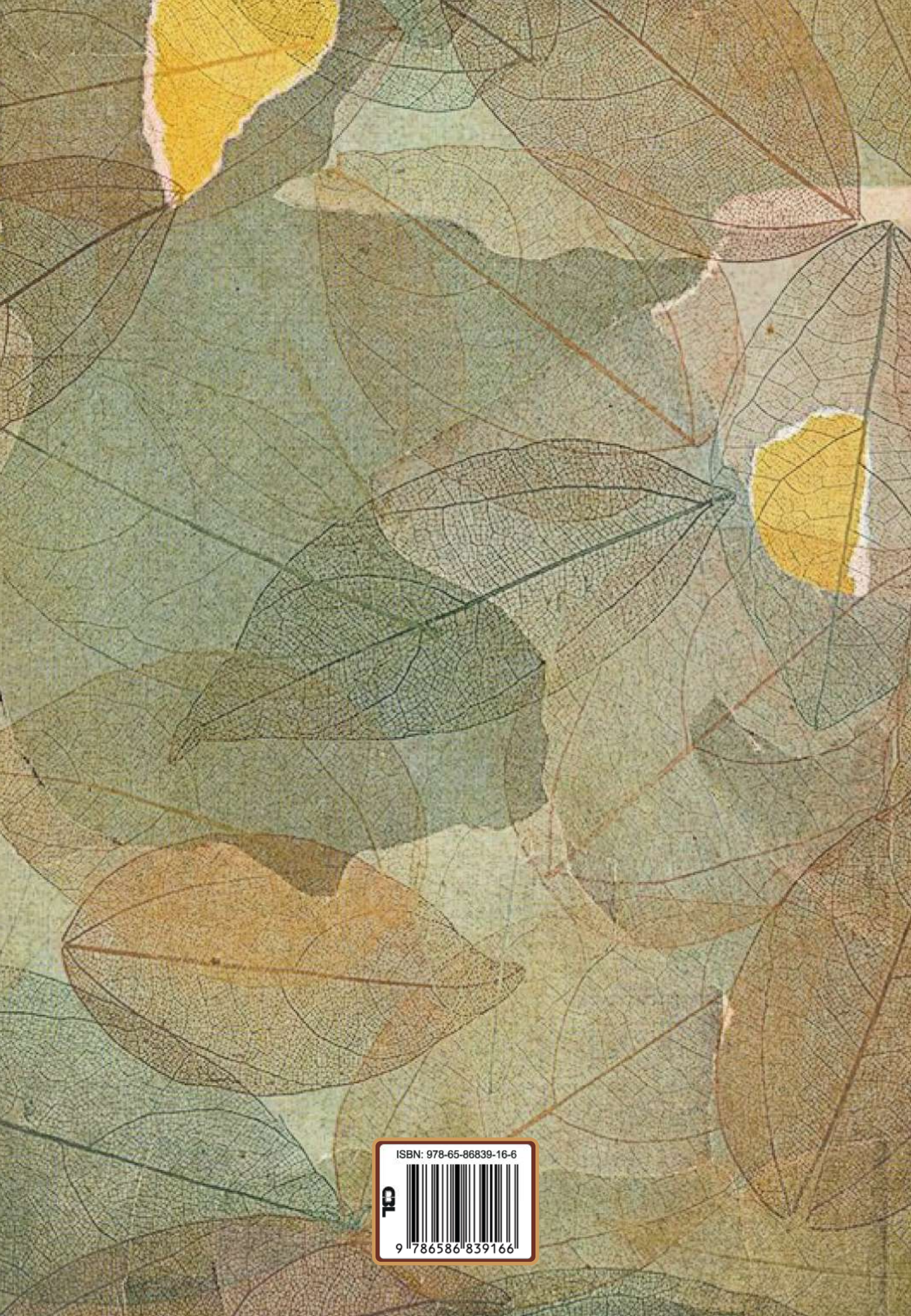
Raimunda Áurea Dias de Sousa
Licenciada em Geografia pela UPE/Campus Petrolina (1995). Possui Especialização em Programação em Ensino - Pedagogia pela mesma Instituição (1999) e Mestrado em Geografia na área de concentração: Dinâmica dos Espaços Agrário e Regional pela Universidade Federal de Sergipe (2006). Doutora pela UFS na mesma área de concentração (2013) com Doutorado Sanduiche na Universidade de Lisboa-Portugal (2012). Professora Associada II-F da UPE/Campus Petrolina - Colegiado de Geografia e Coordenadora do Programa de Pós-graduação - Formação de Professores e Praticas Interdisciplinares (PPGFPPI). Coordena o CEA - Centro de Estudos Agrários e o Grupo de Estudo: A política e a questão agrária. É integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sociedade e Natureza do Vale do São Francisco pela UPE (Líder). Estado, Capital, Trabalho e políticas de reordenamento territoriais, vinculado ao NPGEO/UFS. Realizou pesquisa pelo Programa de Mobilidade Docente UPE na USC - Universidade de Santiago de Compostela - Espanha. É editora Chefe do Boletim de Geografia do Vale do São Francisco. Tem experiência em Geografia com ênfase em Geografia Agrária e Ensino. Atuando nos seguintes temas; agro-hidronegócio, questão alimentar, Estado, trabalho, teoria agrária, território, modernização, movimentos sociais, desenvolvimento, irrigação, natureza, conflitos por água, ensino de Geografia, Educação no/do campo e interdisciplinaridade

Silvana Coelho de Araújo Anunciação
Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco (UPE). Possui graduação em Letras-Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE), 1999, especialização em Programação de Ensino de Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), 2007, e especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), 2020. Atuou como coordenadora pedagógica (2010-2018) pela Prefeitura Municipal de Petrolina. Atualmente, exerce a função de diretora de formação, anos finais e EJA, da Secretaria Municipal de Petrolina - PE e professora regente em turmas da EJA, pela Prefeitura Municipal de Juazeiro.









ISBN: 978-65-86839-16-6
CBL
9 786586 839166