



# PRÁTICAS INSURGENTES:

atravessamentos no  
ensino, nas linguagens  
e na história

Organizadores  
**Antonieta Miguel**  
**Genilson Ferreira da Silva**  
**Wilson da Silva Santos**

# PRÁTICAS INSURGENTES

ATRAVESSAMENTOS NO ENSINO,  
NAS LINGUAGENS E NA HISTÓRIA



Pedro & João  
editores



Antonieta Miguel  
Genilson Ferreira da Silva  
Wilson da Silva Santos  
(Organizadores)

# PRÁTICAS INSURGENTES

ATRAVESSAMENTOS NO ENSINO,  
NAS LINGUAGENS E NA HISTÓRIA



Pedro & João  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Antonieta Miguel; Genilson Ferreira da Silva; Wilson da Silva Santos [Orgs.]**

**Práticas insurgentes: atravessamentos no ensino, nas linguagens e na história.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 285p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1341-5 [Impresso]**

**978-65-265-1418-4 [Digital]**

1. Práticas pedagógicas. 2. Estudo das linguagens. 3. História da educação. 4. Educação básica. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Patricia Perez

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

### PARTE I - ATRAVESSAMENTOS PERIFÉRICOS

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>19</b>
<b>Matemática Decolonial: A Etnomatemática como Dispositivo para Decolonialidade</b>	
Jackeline Maria de Almeida Novais	
Antonieta Miguel	
Márcio Oliveira D'Esquivel	
<b>Capítulo 2</b>	<b>39</b>
<b>Um Olhar Sobre as Alunas Trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultas (EJA)</b>	
Euvânia Máira Silva Moura	
Glauber Barros Alves Costa	
Ana Luiza Salgado Cunha	
<b>Capítulo 3</b>	<b>59</b>
<b>O Ensino de Ciência na Comunidade Quilombola Araçá/Cariacá</b>	
Denizar Rodrigo Barbosa	
Gabriela Silveira da Rocha	
<b>Capítulo 4</b>	<b>79</b>
<b>Educação no Campo: Históricos e Reflexões que Subsidiaram Práticas Dialógicas Interseccionadas Entre Educação Ambiental e Educação Matemática por meio da Pedagogia Histórico-Crítica</b>	
Tatiane Novais Brito	
Marinalva Nunes Fernandes	
Márcio Oliveira D'Esquivel	

**Capítulo 5** 99  
**Educação Escolar Quilombola: Um Olhar Sobre as Práticas Pedagógicas na Escola Municipal Lino Soares**  
Monacita Pinto Reis

**Capítulo 6** 119  
**Projeto Político Pedagógico como Instrumento Norteador de uma Educação Étnico-racial e Quilombola: Desafios e Possibilidades**  
Eliete Freitas da Rocha

**Capítulo 7** 143  
**O Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) como Política Pública Educacional**  
Érica Vieira Souza  
Glauber B. A. Costa  
Ana Luiza S. Cunha

## **PARTE II - ATRAVESSAMENTOS NAS LINGUAGENS**

**Capítulo 8** 165  
**Tecnologias e Formação de Professores de História: O Caso da UNEB – Campus VI**  
Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho

**Capítulo 9** 183  
**O Dispositivo Móvel como Recurso Metodológico na Sala de Aula Durante e Após as Aulas Remotas**  
Leila Gracielle de Castro Paes  
Wiara de Freitas Araújo Reis Gomes  
Eliana Márcia dos Santos Carvalho

<b>Capítulo 10</b>	<b>199</b>
<b>Música na Escola: Os Sentidos e Significados de uma Fanfara Escolar no Currículo da Educação Básica</b>	
Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira Gabriela Silveira Rocha	

**PARTE III - ATRAVESSAMENTOS NO ENSINO E  
NA HISTÓRIA**

<b>Capítulo 11</b>	<b>223</b>
<b>Formação Leitora no 9º Ano do Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades</b>	
Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira	

<b>Capítulo 12</b>	<b>243</b>
<b>O Arquivo Escolar como Objeto de Estudo e a Formação Docente</b>	
Ellen Santos Barbosa Antonieta Miguel	

<b>Capítulo 13</b>	<b>263</b>
<b>Aventura pelo Conhecimento: Práticas Educativas Intermediadas pelos Aspectos Locais</b>	
Glaucinéia Pinto Cardoso Gabriela Silveira Rocha	

<b>Sobre as Autoras e os Autores</b>	<b>281</b>
--------------------------------------	------------



## APRESENTAÇÃO

Todo conhecimento científico lida com o improvável, com o imprevisto, com uma comunicabilidade de mundos possíveis para “desvendá-los”. Os caminhos ou os métodos nas ciências humanas, sobretudo, traçam as linhas da descrição e da análise heurística sobre a realidade; o que Weber nos alerta, aquele que propõe fazer ciência precisa estar atento que somente nos aproximamos da realidade, pois a existência dos fenômenos é mais complexa do que qualquer teoria. Por isso, a intencionalidade de uma pesquisa incorre do desiderato do investigador, que se preocupa, com toda sua insegurança, em compreender, interpretar um fenômeno particular. A construção da abordagem na investigação científica é diversa, desde sua interpretação, a escolha do referencial teórico e a caracterização da linguagem etc. Isto é, invoca-se uma concepção de mundo com o objetivo visado pela investigação científica.

Nesse sentido, podemos pensar como poderia ser traçada a linha entre os empreendimentos de pesquisa cujo objeto de estudo é diverso, especialmente nas ciências humanas. Apropriadamente pode-se dizer que estudar as ações humanas manifestadas nas artes, na literatura, na educação, na história constitui uma miríade de significados e significações em que os sentidos não são os mesmos para todos. Aprender um conceito ou uma categoria não é ter internalizado um conjunto hermético e unívoco de características que proporcionam o suficiente para compreender esse conceito. Ao contrário, como Thomas Kuhn assevera:

Embora qualquer pessoa que compreenda um conceito tenha de saber algumas características marcantes dos objetos ou situações abrangidos por ele, tais características podem variar de indivíduo para indivíduo, e nenhuma delas precisa ser compartilhada para permitir a aplicação adequada do conceito. Isto é, duas pessoas poderiam compartilhar um conceito sem compartilhar uma única crença a respeito da característica ou características dos objetos ou situações a que ele se aplica (2017, p. 269).

Portanto, a multifacetada área da educação nos põe em uma postura de vigilância para não cairmos no relativismo absoluto e num “vale tudo” epistêmico. Exige-se rigor da lógica, que deve nos levar ao diálogo multidisciplinar com saberes diversos.

É com esse espírito que este livro se apresenta: o compromisso de fundar uma maiêutica com as suas temáticas que nos desafiam compreender o seu movimento semântico-dialético dentro do tempo e do espaço.

Este livro é resultado de pesquisas de autoras e autores que se debruçaram sobre seus objetos de estudo na linha de pesquisa Ensino, Saberes e Práticas Educativas, que faz parte do programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI.

O livro está estruturado em três partes, a saber: **I. Atravessamentos Periféricos; II. Atravessamentos nas Linguagens; III. Atravessamentos no Ensino e na História.**

Abre a seção da primeira parte do livro, o capítulo 1, denominado *Matemática Decolonial: a etnomatemática como dispositivo para decolonialidade*. Neste capítulo, a autora Jackeline Maria Almeida Novais, Antonieta Miguel e Márcio Oliveira D’Esquivel apresentam uma discursão em torno do processo de constituição da disciplina Matemática no currículo, buscando identificar de que forma essa disciplina atendeu os objetivos da classe dominante, sendo um instrumento de colonialidade. A autora analisa que o currículo é de suma importância no contexto educacional, e ao debater sobre esse tema, parte do princípio de que o currículo é um território de disputa de poder, no qual o contexto e ideais políticos de cada período histórico são decisivos para estruturação da sequenciação do processo de escolarização. Diante dessa perspectiva, este capítulo parte da seguinte pergunta: De que forma a Etnomatemática pode colaborar para a decolonialidade do currículo de Matemática? O estudo tem como objetivo compreender o processo histórico da constituição da componente curricular Matemática, no currículo e analisar as potencialidades

do uso da Etnomatemática para decolonizar o currículo matemático.

No capítulo 2, *Um Olhar Sobre as Alunas Trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultas (EJA)*, a autora Euvânia Máira Silva Moura, Glauber Barros Alves Costa e Ana Luiza Salgado Cunha destacam que o compromisso da EJA não se limita a inserção e qualificação das alunas para o mercado de trabalho, tendo como função social a inclusão, o comprometimento com a formação humana com acesso à cultura, de forma que as estudantes desenvolvam um pensamento crítico e autônomo. A autora dirige um novo olhar para esta modalidade educacional e reflete sobre a urgência em se repensar o currículo e a construção de conhecimentos que sejam relevantes no cotidiano das alunas da EJA.

Já o capítulo 3, *O Ensino de Ciência na Comunidade Quilombola Araçá/Cariacá*, de autoria de Denizar Rodrigo Barbosa e Gabriela Silveira da Rocha, tem como objetivo investigar os saberes e a cultura da comunidade quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa-BA, a fim de construir uma proposta metodológica que explore o estudo contextualizado do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II, de forma que possa aproximar a teoria da prática no cotidiano dos sujeitos do quilombo. O trabalho começa listando as principais legislações que embasam a modalidade de educação escolar quilombola e os avanços alcançados até então. A partir desse embasamento, o texto traz de forma sintética, a condução da pesquisa de campo que culminou em um levantamento de conhecimentos e saberes empírico/científicos intrínsecos à população local que precisam ser reconhecidos e trabalhados dentro da sala de aula.

O capítulo 4, *Educação no Campo: históricos e reflexões que subsidiam práticas dialógicas interseccionadas entre Educação Ambiental e Educação Matemática por meio da Pedagogia Histórico Crítica*, dos pesquisadores Tatiane Novais Brito, Marinalva Nunes Fernandes e Márcio Oliveira D'Esquivel, lança os seguintes questionamentos: Quais os problemas ambientais, no que se refere ao descarte de resíduos sólidos, que atravessam o campo do município de

Ibiassucê - BA? Como a Educação Matemática Crítica e a Educação Ambiental podem contribuir com a construção de uma educação situada no campo, consciente e emancipatória? Segundo os autores, no percurso de investigação, à medida que a pesquisa foi avançando, foi sendo construída uma percepção mais ampla, que girava em torno da identificação de problemas socioambientais. Assim, as seguintes inquietações foram pautadas: Quais relações socioambientais perpassam a história, a cultura, a política, a economia e a educação? Como essas relações se desdobram em negações, marginalizações e, conseqüentemente, em problemas ambientais?

Na seqüência, o capítulo 5, *A Educação Escolar Quilombola: Um Olhar sobre as Práticas Pedagógicas na Escola Municipal Lino Soares*, de autoria da pesquisadora Monacita Pinto Reis, aponta resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Lino Soares, localizada na comunidade de Curral das Várzeas, no município de Bom Jesus da Lapa – BA. A pesquisa tem por objetivo, investigar como a realidade sociocultural encontra-se inserida nas práticas educativas no chão da escola. Os resultados apontam que a Educação Escolar Quilombola demanda um currículo que articule o conhecimento escolar com as especificidades étnico-raciais e culturais, com uma pedagogia própria, que respeite e valorize as diferentes culturas e saberes tradicionais dos estudantes. Além disso, ressalta-se, neste estudo, a necessidade da formação docente e materiais didáticos adequados que auxiliem a trabalhar as questões étnico-raciais e culturais na sala de aula.

No capítulo 6, *Projeto Político Pedagógico como Instrumento Norteador de uma Educação Étnico-Racial e Quilombola: desafios e possibilidades*, Eliete Freitas da Rocha e Genilson Ferreira da Silva refletem como a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim tem (re)elaborado o Projeto Político Pedagógico, com vistas à efetivação de uma educação étnico-racial e quilombola. O capítulo é fruto de uma pesquisa realizada no Quilombo Santo Inácio, município de Ibiassucê, Bahia, cujo propósito principal foi analisar, como a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim tem lidado, em seu

cotidiano pedagógico, com a Lei Federal n.º 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. O objetivo leva em consideração a relação na constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas daquela região e os documentos oficiais citados. A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários, envolvendo moradores mais antigos do Quilombo Santo Inácio, alunos do 5º ano, professoras da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e a diretora da escola pesquisada.

No capítulo 7, *O Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) como Política Pública Educacional*, escrito por Érica Vieira Souza, Glauber B. A. Costa e Ana Luiza S. Cunha, desenvolvem uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica-documental, tendo como categoria central de análise - o trabalho. A escolha por essa temática justifica-se pelo crescente movimento de contratações temporárias de professores pelo REDA, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), na Bahia. Este estudo apresenta o REDA como Política Pública Educacional – espelho do planejamento governamental - mostrando que a educação, para além de ser pensada como um dos pilares da formação humana, vem sendo regida por políticas neoliberais com intensas implicações na formação do (a) professor (a). Nesse contexto, o REDA é um instrumento de ação e orientação educacional vigente no Estado da Bahia, pois vem contribuindo para intensificação da precarização das condições do trabalho docente. Esta investigação merece atenção da sociedade civil e dos poderes, executivo, legislativo e judiciário, no sentido de fortalecer os espaços de enfrentamento e resistência contra essa intensificação do trabalho precarizado.

A parte II, denominada **Atravessamentos nas Linguagens**, se constitui com os capítulos 8, 9 e 10.

Carlos Roberto Marinho, no capítulo 8, *Tecnologia e Formação de Professores de História: o caso da UNEB, Campus VI*, procura em suas reflexões, analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de História do referido Campus da Uneb, observando através deste

documento se as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's são utilizadas no processo de formação inicial do professor de História. Em síntese, o autor interroga se o Curso de Licenciatura em História tem capacitado os(as) estudantes para o uso de tecnologias digitais em suas futuras práticas profissionais.

No capítulo 9, *O Dispositivo Móvel como Recurso Metodológico na Sala de Aula durante e após as Aulas Remotas*, Leila Gracielle de Castro Paes, Wiara de Freitas Araújo Reis Gomes e Eliana Márcia dos Santos Carvalho, analisam o uso do dispositivo móvel, especialmente o celular, como recurso metodológico na sala de aula, durante e após a pandemia de COVID-19. O estudo investiga a efetividade e a percepção de professores e alunos sobre esse uso durante as aulas remotas, além de avaliar seu impacto na qualidade do processo educacional. Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, dividida em três partes: história do dispositivo móvel, dispositivos móveis na educação e uso como recurso metodológico. O estudo conclui que os *smartphones* têm potencial para promover maior interação e colaboração na educação, tornando as aulas mais instigantes e mais concatenadas com os modos de aprender na contemporaneidade.

Fecha a segunda parte deste livro, o capítulo 10, *Música na Escola: Os Sentidos e Significados de uma Fanfarra Escolar no Currículo da Educação Básica*, de Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira e Gabriela Silveira Rocha. As autoras investigam a presença da música na escola através da Fanfarra do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira - FANCTEB, localizada do município de Caetité-BA. A pesquisa tem como proposta, refletir sobre os sentidos e significados dessa atividade na vida dos(as) estudantes, que vai além dos limites da sala de aula e contribui para a educação integral dos alunos.

Por fim, a parte III intitulada **Atravessamentos no Ensino e na História**, compõem-se pelos capítulos 11, 12 e 13.

No capítulo 11, *A Formação Leitora no 9º Ano do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades*, a autora Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira tem por objetivo, investigar as práticas de leitura

literária utilizadas por professores de Língua Portuguesa do nono ano escolar. Para isso, a autora apresenta a elaboração de dois produtos, sendo o primeiro, uma Sequência Didática, com foco para o letramento literário (Cosson 2014b), a partir de duas narrativas que dialogam entre si. Uma adaptação do romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë, adaptado por Miécio Táci, e o conto homônimo ao livro *Entre a espada e a rosa*, (1992), de Marina Colasanti, para o exercício da intertextualidade, afim de enriquecer a interação autor-texto-leitor, e ainda estimular a criticidade acerca do papel da mulher na sociedade e sua luta por equidade de direitos.

Ellen Santos Barbosa e Antonieta Miguel, no capítulo 12, *O Arquivo Escolar como Objeto de Estudo e a Formação Docente*, buscam elucidar o potencial dos arquivos escolares como produtores de conhecimento histórico, ressaltando como é importante que a formação docente esteja comprometida em conhecer, produzir e evidenciar a cultura escolar. Elas propõem inicialmente, um diálogo sobre os arquivos escolares, como objeto importante para o Ensino de História, esses arquivos guardam a memória da Cultura Escolar, como formadora de conhecimento científico genuíno. As autoras concluem que os arquivos escolares são um espaço vivo, que podem e devem ser usados como ferramenta pedagógica; afinal suas fontes apresentam o cotidiano das instituições, aproximando os (as) estudantes da sua história, contribuindo para o ensino e aprendizagem, e dando visibilidade aos documentos produzidos por meio da Cultura Escolar.

O capítulo 13, *Aventura pelo Conhecimento: práticas educativas intermediadas pelos aspectos locais*, de Glaucinéia Pinto Cardoso e Gabriela Silveira Rocha encerram seção III desta publicação. As autoras buscam apresentar o processo de aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência intelectual leve e moderado, inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendidos no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEC). O caminho percorrido durante a sistematização da pesquisa procurou explorar as questões pedagógicas para inclusão das

pessoas com deficiência. O capítulo contribui com importantes reflexões sobre as políticas da Educação Especial e escolarização dos estudantes, no atendimento educacional especializado.

Por último, faz-se necessário agradecer àqueles (as) que colaboraram para a realização dessa edição, organizada por professores ligados à *Linha de Pesquisa Ensino, Saberes e Práticas Educativas*, uma das Linhas que faz parte do Programa de **Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS**, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI. Ademais, desejamos que a presente publicação possa apresentar e divulgar, pelo menos parte, do que vem sendo pesquisado em nosso Curso de Pós-Graduação, bem como contribuir com reflexões atinentes à Educação.

*Organizadores*

**PARTE I**  
**ATRAVESSAMENTOS**  
**PERIFÉRICOS**



## CAPÍTULO I

### MATEMÁTICA DECOLONIAL: A ETNOMATEMÁTICA COMO DISPOSITIVO PARA DECOLONIALIDADE<sup>1</sup>

Jackeline Maria Almeida Novais  
Antonieta Miguel  
Márcio Oliveira D'Esquivel

#### Introdução

Diante da atual conjuntura sócio-política brasileira é notório observar uma forte presença do colonialismo. Este se faz visível em diversos âmbitos, sejam nas relações de trabalho nas relações sociais, e também na educação. Essa herança perpetuada desde a colonização impõe a ideia de superioridade europeia e marginaliza tudo que advém de outras culturas, inclusive o conhecimento. Esse processo histórico constituído ao longo de muitos anos carrega marcos de atraso até os dias atuais. No que tange ao conhecimento, este criado e desenvolvido por todas as civilizações do mundo é hierarquizado com base em critérios raciais, sendo apenas considerados válidos e corretos os conhecimentos das classes dominante.

Diante disso, a colonialidade colabora para processos de exclusões e desigualdades e reforça constantemente a ideia de superioridade racial. Diante desse cenário analítico, têm surgido muitos estudos sobre relações étnico-raciais, no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, interferindo diretamente em políticas públicas e ações governamentais. “De fato, essa constatação pode

---

<sup>1</sup> Ensaio acadêmico apresentado ao componente curricular Fundamentos Filosóficos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI – Caetitê.

ser melhor compreendida a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais” (Oliveira; Candau, 2010, p. 2).

Ao fazer referência ao termo “colonialidade” é importante fazer uma distinção entre este e o termo “colonialismo”, pois estes apresentam significados distintos. A diferenciação apresentada a seguir, foi realizada por Torres, que afirma que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131).

Diante dessa perspectiva, a colonialidade apesar de nascer a partir do colonialismo se perpetua, mesmo após a independência das ex-colônias, mantendo-se como instrumento de dominação, exclusão e marginalização de povos não-europeus, gerando a partir disso, a divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. De acordo com Anibal Quijano “o Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (Quijano, 2007, p. 93).

Quijano aborda também o conceito de “colonialidade do saber”, este conceito pode ser compreendido como a negação de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, restringindo o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencerem a “outra raça” (Quijano, 2007). Assim, evidencia-se que o processo de colonialismo se faz muito presente até os dias atuais, e um dos seus principais mecanismos de poder é a negação dos saberes produzidos pelos povos que foram historicamente colonizados.

Dentre os conhecimentos criados e aperfeiçoados por diferentes civilizações da humanidade está a Matemática. Esta área de conhecimento, sem dúvidas, possibilitou os avanços tecnológicos, uma vez que seus conhecimentos nos trouxeram onde estamos hoje. Assim ao passo que a Matemática se desenvolvia junto com a humanidade, foi se sistematizando e esse processo de sistematização ocorreu de forma a priorizar e valorizar os conhecimentos das civilizações que detinham o poder em cada temporalidade histórica. Assim, vários modos de fazer, contar, medir de diversas civilizações foram sendo perdidos e desvalidados.

Diante desse cenário analítico, este capítulo propõe um estudo que versa a respeito das potencialidades do uso da Etnomatemática, como dispositivo de decolonialidade no currículo de Matemática da Educação Básica, buscando-se, inicialmente compreender o processo histórico da constituição dessa disciplina no Brasil, desde o período colonial. Evidencia-se a relevância de estudar este tema, uma vez que o ensino de Matemática na Educação Básica carece de uma perspectiva mais crítica que permita ao aluno, ser protagonista e que tenha seus saberes locais valorizados e respeitados.

Desse modo, este capítulo parte da seguinte pergunta: De que forma a Etnomatemática pode colaborar para a decolonialidade do currículo de Matemática? Partindo desta pergunta, o estudo tem como objetivo, compreender o processo histórico da constituição

da disciplina de Matemática, no currículo e analisar as potencialidades do uso da Etnomatemática para decolonizar o currículo matemático.

Esse é um estudo teórico de cunho bibliográfico que firma-se bibliografia especializada, no que se refere ao tema, trazendo um diálogo entre diferentes autores. Busca-se, assim, verificar novas perspectivas a partir dessa análise. Desse modo, partindo de uma perspectiva pós-crítica de currículo, os principais autores abordados nesse estudo são: Quijano, Giraldo, D'Ambrosio, Valente, entre outros.

Para atender a este objetivo, o presente texto está estruturado nas seguintes seções. Herança colonial: A constituição da disciplina Matemática no currículo, que busca compreender o processo de construção dessa disciplina, desde o período colonial; Educação Matemática: o movimento da Matemática moderna. Este aponta os primeiros debates para o surgimento de uma Matemática mais crítica; A Etnomatemática como dispositivo para a decolonialidade, que aponta um caminho possível para romper as correntes do colonialismo.

## **2. Herança colonial: a constituição da disciplina de Matemática no currículo**

A versão da história do Brasil, contada do ponto de vista dos colonizadores reforça a narrativa do “descobrimento”, e aponta a colonização como algo positivo, reiterando o discurso que a chegada do homem branco “civilizado” a uma “terra selvagem” “sem cultura”, “sem sabedoria”, “atrasada” seria um passo significativo para o seu desenvolvimento. “Sua heroica missão era, portanto, descobrir, desbravar, levar a luz e a civilização a essas terras virgens; tirar das trevas e do atraso esses pobres bárbaros” (Giraldo; Fernandes, 2019, p. 2). Esse discurso justifica as barbaridades, violências, genocídio e apagamento de sabedorias tradicionais como um mal necessário e inevitável, para que se cumprisse essa missão histórica.

Assim, desde a invasão dos portugueses, os povos nativos que aqui viviam tiveram seus saberes desvalidados e apagados. Seus modos de viver, trabalhar, confeccionar, medir, quantificar, comunicar, foram ridicularizados e tidos como atrasados. Essa negação da cultura e saber dos povos nativos é perceptível até pela “catequização” que ocorreu no período. Já no que se refere aos saberes matemáticos desenvolvidos por esses povos, também não foram considerados válidos, sendo ensinado, nas escolas, uma Matemática sistematizada advinda dos colonizadores. Para melhor compreender esse processo é preciso conhecer o percurso histórico da disciplina de Matemática nos currículos das escolas brasileiras.

Para compreender o percurso histórico da disciplina de Matemática toma-se como referência o livro de Valente *Uma história da matemática escolar no Brasil, (1730-1930)*. De acordo com o autor, a Matemática começa a ser ensinada no Brasil, nas escolas jesuítas. O pesquisador Valente (1999) cita Leite (1945):

O ensino de matemática no Brasil principiou naturalmente por onde deveria começar, isto é, pela lição dos Algarismos, ou primeiras operações, ensino gradativamente elevado, mencionando-se em 1605, nos três Colégios da Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco, a aula de Aritmética (Leite, 1945, p. 163 *apud* Valente, 1999, p. 29).

Quando o autor afirma “principiou naturalmente por onde deveria começar”, fica o questionamento: “O ensino de Matemática no Brasil não deveria iniciar, levando-se em conta os modos de contar, medir, mensurar, quantificar dos povos nativos?”. A fala do autor revela a convicção da existência de uma Matemática única, consolidada e válida, a Matemática dos colonizadores. Esse pensamento se manteve e se mantém ao longo da história, negando constantemente os saberes dos povos que habitavam este território.

Desse modo, a Matemática estruturada pelos europeus foi ensinada no Brasil pelos jesuítas, porém de acordo com Valente, nos quase 200 anos da educação Jesuíta no Brasil, o ensino de Ciências e, em especial, Matemática, não era considerado um elemento integrante

da Cultura Escolar, naquele período. O pensamento partilhado pela maioria dos Jesuítas e da sociedade é que a Matemática era um divertimento vão, que tomaria tempo importante do estudo das Letras. Sendo assim, não se estabeleceu, nesse período, uma matriz que sustentasse o desenvolvimento do que posteriormente se constitui a Matemática escolar (Valente, 1999).

De acordo com Valente (1999), a constituição da Matemática escolar tradicional, também chamada por ele de Matemática escolar clássica, delimitou-se no Brasil, no período de 1730 a 1930. Inicialmente, a Matemática é introduzida através de textos do militar português Alpoim (1744-1748), com o objetivo de proteger a colônia de ataques inimigos que pretendiam invadir as terras colonizadas por Portugal. A Matemática seria uma forma de melhorar a execução de tarefas militares, ou seja, o seu ensino estava ligado aos interesses da colônia.

Os textos de Alpoim elaborados para o curso de “Artilharia e Fortificações”, eram voltados principalmente para o ensino de Geometria e Aritmética Básica, e dispunham de métodos e sistematização da Matemática desenvolvida na Grécia. Nesse período, a importância da Matemática ganha força com a associação da Matemática para a guerra, a arte das ciências era vista como um importante conhecimento para o desenvolvimento da artilharia e estratégias de defesa. O curso de Alpoim foi ministrado por ele, desde 1738 até sua morte, em 1765, e seus textos se tornaram os primeiros livros didáticos de Matemática, escritos no Brasil.

Na sequência desse período, surge a “escola institucional” baseada nas obras de Bélidor e Bézout. Denominado por Valente (1999, p. 194), de “embrião da organização escolar institucional”. Esse período marca o princípio da estruturação e organização das escolas, sendo esta preocupação e necessidade das autoridades do período. A Matemática, nesse contexto, começa a se fortalecer enquanto disciplina escolar, porém seria uma Matemática distinta que antecede a concepção advinda, posteriormente, com a Matemática escolar da Escola Nova, ou ainda, a Matemática moderna. Até o momento não se falava nos saberes das classes

populares, era vivenciado um conhecimento matemático acríptico e distante do real (Valente, 1999).

De acordo com Valente (1999), nessa fase de estruturação escolar, a disciplina era dividida em diferentes áreas, o que influenciou na dispersão dos conteúdos, sendo alguns inseridos, remanejados e outros deixados de lado. Algumas dessas alterações se efetivou na inserção do sistema de pesos e medidas, definidos pelo Sistema Internacional –SI, o qual padronizou o uso das unidades de medidas em todo o mundo, além disso, houve a estruturação da Aritmética e os conteúdos raízes e logaritmos foram retirados, sendo reintegrados, posteriormente no estudo da Álgebra.

Então, em 1930, um passo importante possibilita maiores avanços na trajetória da Matemática escolar, a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, dando início aos primeiros cursos de Licenciaturas. Até então não havia professores de Matemática formados, a maioria eram engenheiros. Segundo Duarte (2010, p. 5),

A formação de professores de Matemática em curso voltado especificamente para tal finalidade se inicia, no Brasil, a partir da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLUSP), em 1934. Antes disso, os professores de Matemática eram, em grande parte, engenheiros e muitas vezes professores autodidatas sem formação em nível superior.

Conforme a faculdade formava os primeiros profissionais capacitados, especificamente para ministrar aulas de Matemática, muitas produções didáticas surgiam no período. Destacou-se as obras do professor Euclides Roxo, que usava o pseudônimo de Malba Tahan para publicação de seus livros, lecionava Matemática no Colégio Pedro II e Júlio César de Melo e Souza. Além dele, os livros do professor Algacyr Munhoz Maeder também receberam destaque, sendo muito bem aceito nacionalmente (D'Ambrosio, 1996).

De acordo com Pires (2000), ocorrem na primeira metade do século XX, duas reformas curriculares que se tornaram importantes

marcos para os estudos curriculares, a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942. Antes de tais reformas, não havia, no Brasil, uma estrutura em nível nacional para organização do sistema escolar, cada estado tinha seu próprio sistema educacional.

A partir da Reforma Francisco Campos, surge a primeira organização do ensino secundário no Brasil, a partir da criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário, o qual foi dividido em dois ciclos, de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, designado para orientação em relação as distintas possibilidades de carreira universitária e profissional (Pires, 2000).

Durante esse período, Euclides Roxo sugere a unificação das disciplinas Álgebra, Aritmética e Geometria em uma disciplina única, a Matemática. Buscava-se com essa unificação, trabalhar as diferentes áreas de forma articulada. De acordo com Fiorentini (1995), essa abordagem possibilitou um aumento significativo na produção de livros didáticos, tais livros eram escritos de acordo com uma concepção mais pragmática, na qual a instrumentalização técnica do indivíduo era posta como prioridade, bem como a habilidade de resolver problemas. Contudo, a elaboração desses livros, apesar de buscar relações da Matemática no dia a dia, ainda não era mencionada a importância de resgate dos conhecimentos construídos em diferentes conceitos.

A Reforma Capanema ocorre em 1942, sob o comando de Gustavo Capanema, ministro de saúde e educação, durante a ditadura militar imposta por Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo. Essa reforma é marcada pelos ideários nacionalistas e o projeto político de Getúlio Vargas. Dentre as mudanças ocorridas, nesse período, houve a divisão do ensino nas etapas: superior, secundária, primária, profissional e feminina. Havia no período, uma educação distinta para diferentes classes sociais e diferentes gêneros. A visão de educação, nessa época, estava a serviço da nação e da "realidade moral, política e econômica" a ser constituída (Romanelli, 1999).

No que tange ao ensino de Matemática, nesse período, este baseava-se de forma predominante na tendência formalista-clássica, ou seja, o ensino era extremamente formal, centrado no professor, sendo o aluno sujeito passivo no processo de conhecimento. A Matemática baseava-se na visão euclidiana (sistematização lógica do conhecimento em teoremas e corolários decorrentes de definições e axiomas) e platônica (inatista, estática, a-histórica na qual os conhecimentos preexistem ao sujeito). (Fiorentini, 1995).

É notório observar que desde a introdução dos primeiros textos do general Alpin, para o ensino de Matemática, e mesmo com o passar dos anos e as inúmeras reformas que foram realizadas, nenhuma delas pautava um ensino que valorizasse os conhecimentos e saberes locais. A constituição da disciplina, nos currículos, parte dos interesses da colônia e após, da elite que estava no poder, sendo que os conhecimentos válidos e que eram ensinados nas escolas eram os conhecimentos sistematizados e trazidos do exterior.

### **3. Educação Matemática: o movimento da Matemática moderna**

Já na segunda metade do século XX, destaca-se no Brasil, a chegada do Movimento da Matemática Moderna (MMM). Em conformidade com Fiorentini (1995), o MMM surgiu no contexto mundial, após a Segunda Guerra Mundial, pois devido aos grandes avanços tecno-científicos desse período, havia uma grande defasagem no currículo escolar vigente. Em conformidade com o autor, os principais objetivos do MMM eram: enfatizar os aspectos estruturais e lógicos da Matemática; agrupar os três campos fundamentais da área por meio da teoria dos conjuntos, estruturas algébricas e relações e funções; pensar sobre a Matemática contemporânea.

Garnica (2007) afirma que o Movimento começou no Brasil, através dos livros didáticos do School Mathematics Study Group (SMSG). Esses livros vindos dos Estados Unidos, foram discutidos

por pesquisadores de diferentes nacionalidades. Pires afirma que a chegada do movimento impôs a substituição da “Velha Matemática” para a Matemática Moderna, o autor também afirma que essa inovação curricular tinha como intenção:

[...] dar importância à função de transmissão e elaboração cultural desenvolvida pela escola e à exigência de analisar, criticar, rever, transformar os conteúdos culturais propostos - nos diversos níveis de ensino – para atender a uma demanda, em especial, da sociedade americana (Pires, 2000, p. 30).

A partir do MMM começaram a surgir as primeiras manifestações referentes à importância da valorização de conteúdos culturais, porém essas discussões ainda eram fracas e quando chegaram ao Brasil, o país estava numa fase de reestruturação, na qual, o governo Federal tinha ambiciosos planos de crescimento, principalmente no campo da indústria, então um dos principais papéis da educação no momento, era a formação de mão de obra para atender a demanda desse novo modelo econômico, ou seja, a meta principal da educação era o ensino técnico (Pires, 2000).

Diante dessa conjuntura, o confronto entre o formalismo baseado nos fundamentos das estruturas algébricas e linguagem formal da Matemática e a pedagogia tecnicista promoveram o surgimento do tecnicismo-formalismo que se instalou no Brasil, entre as décadas de 60 e 70 (Fiorentini, 1995). O principal propósito dessa tendência, de acordo com o autor era promover a otimização dos resultados da escola na formação de indivíduos eficientes e funcionais, o autor ainda ressalta que “esta seria a pedagogia oficial do regime militar pós-64, que pretendia inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista” (Fiorentini, 1995, p.15).

Sendo assim, o MMM dividiu opiniões, pois, ao passo que sua chegada e disseminação possibilitou o crescimento da Educação Matemática enquanto campo de investigação e pesquisa, com a

criação de grupos de pesquisa e debate sobre a área, inclusive possibilitando os primeiros vislumbres das tendências como a modelagem, resolução de problemas e até mesmo a Etnomatemática. Mas, criticava-se a ênfase que a Matemática Moderna atribuía à linguagem formal e o rigor voltado para a formação de cientistas, que não condizia com a realidade escolar, uma vez que era muita abstração para os alunos da Educação Básica.

O rompimento dessas aspirações tecno-formalistas se dá em concomitância com o fim da ditadura militar, e entre as décadas de 80 a 90 emerge no Brasil, um clima de abertura política, que possibilitou expectativas de uma escola mais democrática (Garmica, 2007). A nova proposta Curricular para o ensino de Matemática sugeria:

[...] uma dupla função no currículo, defendendo-se que ‘ela é necessária em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade, como são as que lidam com grandezas, contagens, medidas, técnicas de cálculo’ e que ‘ela desenvolve o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair, generalizar, transcender o que é imediatamente sensível’ (pires, 2000, p. 50).

É possível identificar que a partir desse período, surge a compreensão da Matemática escolar, a partir da vivência prática. Em conformidade com Fiorentini (1995), a fundamentação teórico-metodológica era baseada no construtivismo, no qual a Matemática é percebida enquanto “uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais e possíveis. Essa corrente prioriza mais o processo do que o produto do conhecimento” (Fiorentini, 1995, p. 20).

Diante desse cenário de democratização é que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e, anos depois, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que marcam uma estruturação em nível nacional, para o ensino, inclusive de Matemática, teorizando práticas que se configuram até os dias atuais.

Segundo Santos (2010), a LDB foi um marco curricular que propôs diversas mudanças no cenário educacional do país, apontando formulações e normas desde o ensino básico até o ensino médio. Entre as mudanças estabelecidas, houve a inclusão de competências básicas e novos conteúdos, e as formas de como ensinar esses conteúdos, baseando-se no princípio da interdisciplinaridade e na contextualização. Assim, esse período é marcado pelo desenvolvimento de um projeto nacional de reformas educativas que culminam na inserção dos PCNs.

No que tange o ensino de Matemática, a proposta dos PCNs, para essa disciplina destoava do que vinha sendo estabelecido, conforme Pires (2000) passa-se a pensar a Matemática do ponto de vista do estudante, e de que forma a disciplina poderia ser desafiante e interessante para este público. Para alcançar tal objetivo foi proposto a contextualização como metodologia de ensino, na qual a compreensão da Matemática é baseada em situações do cotidiano, desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, o espírito de investigação e a percepção.

O novo documento estabelece propostas para o ensino de matemático, visando a diminuição da abstração da disciplina, buscando para isso, ensiná-la de forma mais próxima das vivências e utilidades práticas do dia-a-dia, propondo também a inserção de novas metodologias e tendências para o ensino de matemática como resolução de problemas, à importância da História da Matemática e das Tecnologias da Comunicação, Jogos e Materiais Didáticos. Tais inserções são embasadas nos estudos propostos pelo campo de investigação Educação Matemática que vinha se fortalecendo desde o MMM. Os PCNs apontam também que

[...] um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas” indicando assim a preocupação de um ensino de matemática que vá além das questões conceituais, mas que também leve em consideração os aspectos sociais e culturais do indivíduo.

Dessa forma, percebe-se uma grande mudança de perspectivas determinada por estas diretrizes e parâmetros, propondo pensar a escola, a partir da própria realidade. Mas será que essas propostas eram viáveis e foram aplicadas? Sobre a implementação efetiva das propostas curriculares Pires afirma

Uma das marcas das políticas públicas brasileiras no que se refere a questões curriculares [é] a falta de ações de implementação curricular, como se as novas ideias se transformassem em práticas, num passe de mágica. Outra marca é a falta de acompanhamento e avaliação das inovações propostas, o que não permite fazer um 'juízo' adequado, contabilizando erros e acertos (Pires, 2008, p.19).

Segundo a autora, a grande questão dos currículos é que eles, muitas vezes, não saem do papel, e a efetivação de fato das propostas em sala de aula não chegam a acontecer da forma esperada. Alguns dos motivos que colaboram para isso é a falta de organização do processo de implementação dos currículos que ocorre sem planejamento, assessoramento e acompanhamento dentro da rotina escolar, e espera-se que as mudanças ocorram de forma instantânea. Além disso, os currículos são prescritos de forma vertical sem envolver, no processo, aqueles que serão os agentes diretos de sua efetivação, os professores.

Desse modo, nota-se que desde o MMM, novas perspectivas sobre o ensino de Matemática começaram a ser discutidas e a Educação Matemática se fortalece enquanto campo de pesquisa e investigação. Estas discussões influenciaram na proposição dos currículos que passaram a sugerir um conhecimento que se aproxime do contexto do aluno. A partir dessas discussões surgem também, as tendências em Educação Matemática. Na continuidade deste tema, aborda-se a seguir, a Etnomatemática.

#### 4. A Etnomatemática como dispositivo para decolonialidade

Ao longo da história da humanidade, nota-se distintas manifestações Matemáticas nas várias civilizações, uma vez que emergem de diferentes contextos culturais, históricos e sociais. Um exemplo dessas variações é a organização numérica, cada localidade foi desenvolvendo seu próprio modo de numerar e quantificar, assim os Babilônios, Chineses e Hindus desenvolveram diferentes sistemas de numeração (Cajori, 2007). Porém, a partir dos séculos XVII e XIX, ocorreram mudanças significativas no modo de compreender e organizar a educação devido as exigências do processo de desenvolvimento industrial, tais mudanças impactaram diretamente na Matemática, que a partir de então adquire um caráter universal, formalista e técnico, reproduzindo através das instâncias escolares, um pensamento matemático universal. O objetivo era garantir um sistema único de produção e comercialização de bens, com base na exatidão Matemática (Vieira, 2008).

Desse modo, é notório que a Matemática, inicialmente se constitui enquanto produto das relações culturais da realidade social de cada sujeito e, posteriormente se firma enquanto ciência. Durante essa transição, há uma negação aos sujeitos de produzirem seus próprios saberes, uma vez que, a formalização e universalização toma como base, os conhecimentos que foram produzidos pela elite hegemônica, direcionando as demais civilizações e povos a aprender e utilizar a Matemática dominante.

Além da formalização, o uso padrão de uma Matemática, promoveu-se um ensino baseado na mecanização e memorização. Segundo D'Ambrósio (1989, p. 19), "muitos estudos mostram que a forma como os alunos veem a Matemática está em seguir e aplicar regras, que a Matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, do qual não se duvida ou questiona". Sendo o grande desafio do professor atualmente, desconstruir crenças equivocadas e auxiliar os alunos a sentirem a Matemática como uma construção humana, e, portanto acessível a todos.

Porém, conforme a Educação Matemática se sistematizava muitas críticas foram feitas a esse modo de ensinar a Matemática, fazendo emergir movimentos e teorias que buscavam a valorização das dimensões política, histórica, social e cultural, como é o caso do programa Etnomatemática de Ubiratan D’Ambrosio, movimento que surge dentro da Educação Matemática em 1980, preocupando-se profundamente com os aspectos políticos da Educação Matemática (Skovsmose, 2001).

A palavra Etnomatemática surgiu em meados da década de 70 e quem a propôs foi D’Ambrósio, a partir da junção de três radicais gregos, sendo: *etno*, *mátema* e *techné* ou *ticas*. O significado da palavra é compreendido etimologicamente e descreve como sendo a Etnomatemática modos, técnicas, artes (*techné* ou *ticas*), de explicar, de conhecer, de entender com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*). De acordo com D’Ambrósio (2005) “na qual se insere cada povo” (*op. cit.* p. 112).

Dessa maneira, trabalhar a Etnomatemática na sala de aula pode propiciar uma aprendizagem significativa para o aluno, que passará a ver sentido e funcionalidade nos conteúdos antes vistos como abstratos e complexos. E, também se identificar com o assunto pois o ponto de partida para a Etnomatemática é a cultura do grupo local com o qual será trabalhado, e a forma como esse grupo utiliza os conhecimentos matemáticos nas suas atividades rotineiras. Segundo Ferreira (1997, p. 17),

Através do conceito de etnomatemática chama-se a atenção para o fato de que a matemática, com as suas técnicas e verdades, constitui um produto cultural, salienta-se que cada povo, cada cultura e cada subcultura, desenvolve a sua própria matemática, em certa medida, específica.

Devido aos seus benefícios para a educação, a Etnomatemática tem sido muito utilizada em projetos e pesquisas universitárias, sendo muitos os grupos observados sob a ótica da Etnomatemática. Alguns exemplos são os pedreiros, artesãos, médicos,

comunidades indígenas entres outros. Nesta perspectiva, a Etnomatemática mostra-se como uma importante ferramenta na busca de descolonizar o currículo de Matemática, alinhando-se às lutas de ordem étnico-racial, territorial, social, de gênero, econômicas, buscando a resistência e insurgência diante das relações perpetuadas ao longo da história, entre a Matemática e as estruturas de poder, desafiando o sistema capitalista, colonial e patriarcal vigente (Giraldo; Fernandes, 2019).

### **Considerações finais**

Este breve percurso histórico permite identificar que a colonialidade ainda está muito presente em diversos aspectos da sociedade e, especialmente, nos currículos escolares. No que tange à Matemática, seu processo de constituição evidencia que a disciplina serviu durante muitos anos como um mecanismo de poder. Além disso, o surgimento da disciplina de Matemática, nos currículos, é uma construção que emerge a partir da própria constituição da educação no Brasil. E, sua consolidação parte de uma necessidade política e social (inicialmente da proteção militar), sendo que ao longo dos diferentes períodos foi configurando-se de acordo com a conjuntura de cada contexto histórico, sendo influenciada pelas correntes filosóficas de cada momento.

De acordo a análise do currículo da Matemática, ao longo dos períodos, seja de forma implícita ou explicitamente, este passou por significativas mudanças, buscando-se aos poucos deixar de lado seu caráter mecanicista e elitista, aderindo a novas práticas que dão destaque a importância formativa da Matemática. Essa mudança foi possível através de uma ressignificação dos conteúdos e também dos papéis dos alunos e professores no processo ensino-aprendizagem.

Apesar de tais mudanças, o ensino de Matemática atualmente, ainda é caracterizado por ser uma das disciplinas de maior reprovação e a falta de interesse dos alunos pela área ainda persiste. Mesmo tendo ocorrido avanços, ao longo dos anos, de forma

efetiva e prática, o ensino da disciplina ainda está muito aquém de uma Matemática Crítica e que seja significativa na vida dos estudantes.

Diante do exposto, nota-se que a discussão curricular é muito necessária, bem como compreender o percurso histórico da constituição de uma disciplina, pois somente é possível romper com as estruturas de exclusão, conhecendo a trajetória que permitiu chegar até as concepções que são praticadas atualmente. E no que diz respeito à disciplina de Matemática, é indispensável questionar como ela vem atuando e quais outros caminhos podem ser escolhidos para que ela possa se alinhar na luta por uma educação mais democrática e decolonial.

## Referências

BRASIL. **Decreto Lei n.º 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

CAJORI, F. **Uma história da matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

CORRÊA, R. L. T. **Anotações de aula na disciplina Cultura e Saberes**. PPGE – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Em 26/05/2011.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DUARTE, A.; OLVEIRA, M. C. A.; PINTO, N. B. A relação conhecimento matemático *versus* conhecimento pedagógico na formação do professor de Matemática: um estudo histórico. **ZETETIKÉ – FE**, Unicamp, v. 18, n. 33, jan/jun., 2010.

FERREIRA, E. S. **Etnomatemática: uma proposta metodológica**; Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Santa Ursula, USU, 1997.

FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 4, 1995, p. 1-37.

GARNICA, A. V. M. Educação Matemática e Políticas Públicas: currículos, avaliação, livros didáticos e formação de professores. *In*: 30ª reunião ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais**. Caxambú: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_30/educacao.pdf](http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_30/educacao.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2013.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. **Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/gxtr>.

**Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 07-38.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010.

PIRES, C. M. C. **Currículo de Matemática: da organização linear a ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

PIRES, C. M. C. Currículo, Avaliação e Aprendizagem Matemática. *In: Seminário de Avaliação. Avaliações da Educação Básica em Debate*, Brasília, Ministério da Educação, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, SP, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. DOI: <https://doi.org/gxtv>.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In: Seminário Cultura e Política na primeira República: campanha civilista na Bahia. Anais*. Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2022.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, (1730-1930)**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.

VIEIRA, N. Para uma abordagem multicultural: o programa Etnomatemática. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 11, p. 163-168, 2008. Disponível em:[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502008000100011&Ing=pt&nm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100011&Ing=pt&nm=iso). Acesso em: 10 dez. 2022.



## CAPÍTULO II

### UM OLHAR SOBRE AS ALUNAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Euvânia Máira Silva Moura  
Glauber Barros Alves Costa  
Ana Luiza Salgado Cunha

#### **Introdução**

O ofício docente requer além do conhecimento específico a cada disciplina, o exercício da reflexão sobre si enquanto profissional, o apreço às experiências e vivências dos discentes, a compreensão das necessidades e à procura de novas maneiras para conduzi-las. A prática pedagógica vai além da explanação dos conteúdos e do domínio sobre estes. O ensino e a aprendizagem são processos contínuos de troca de saberes, se não há troca, algo está errado no processo.

Existe uma diferença entre a criança e/ou adolescente em formação, e a jovem ou adulta trabalhadora inserida em relações sociais complexas, que carregam responsabilidades, que são cidadãs mesmo que não saibam o real sentido do termo. Portanto, há uma diferença ou pelo menos, deveria existir uma distinção no tratamento dos conteúdos e temas, em como ensinar esta ou aquela turma.

Sabendo das dificuldades na compreensão e leitura de mundo, por meio da Geografia, considera-se o processo de ensino e aprendizagem muito mais complexo do que realmente se apresenta. As percepções que o professor traz sobre a Educação de Jovens e Adultos, conseqüentemente determinarão as metodologias que serão utilizadas em seu trabalho, e isso tem influência, tanto no ensino quanto na aprendizagem da Geografia pelas estudantes. De acordo com a Lei n.º 9.394/1996, Lei das

Diretrizes e Bases da Educação, a EJA se insere como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, devendo usufruir de especificidades próprias e recebendo mesmo tratamento.

O compromisso da EJA não se limita a inserção e qualificação das alunas para o mercado de trabalho, tem como função social, a inclusão, o comprometimento com a formação humana com acesso à cultura, de forma que as estudantes desenvolvam pensamento crítico e autônomo. Dirigir um novo olhar a esta modalidade, exige repensar seu currículo e a construção de conhecimentos que serão relevantes no cotidiano das alunas.

Dessa maneira, o presente capítulo tem como escopo, abordar o processo de escolarização das alunas trabalhadoras da EJA. O capítulo integra as discussões da pesquisa de Mestrado do Programa em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, constituindo a etapa metodológica de análise dos estudos já realizados sobre o tema, além da produção dos resultados adquiridos, a partir das entrevistas realizadas com alunas trabalhadoras da EJA.

### **Ensino-aprendizagem: as alunas trabalhadoras da EJA**

No ensino, a construção do conhecimento pelos discentes se caracteriza não como uma atividade natural do próprio sujeito, mas como ato consciente e intencional dirigido por outro agente, que é o professor. Este como sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem planeja ações cujos resultados se realizam nos educandos. Conforme Tunes, Tacca, Bartholo Júnior (2005), o docente neste caso, se constitui como a ponte entre o estudante e o objeto ainda a ser conhecido.

Conhecer os discentes em suas angústias e expectativas torna-se então primordial, pois o ato de ensinar não mais consiste apenas em dominar os conteúdos da matéria. Como atividade social, teórica e prática, ele engloba professores, estudantes, conteúdos e métodos, de forma que não há como concebê-los separadamente.

Nessa perspectiva, cabe ao professor selecionar os tópicos que incluem suas intenções, os que abarcam seus objetivos, como também as necessidades de seus discentes.

Longe de serem dimensões estanques e neutras, a educação e o ensino integraram a vida em sociedade desde sua formação e desenvolvimento. Incorporaram os processos históricos das diferentes composições sociais, acompanhando as idas e vindas da burguesia e do proletariado, entrelaçadas, como afirma Lombardi (2011), às relações e modificações da divisão do trabalho, próprias da produção capitalista.

O processo educativo, é parte intrínseca da vida do ser humano, desde sua origem. A educação ou as educações, como afirma Brandão (1989) estão em cada segmento das sociedades, na família, na rua, na igreja ou na escola. O que afirma, que esta última não é a única, onde ela é possível, e o professor não é o responsável privilegiado pelo processo. De algum modo, a educação esteve e está presente, envolvida no saber, aprender e ensinar, e por isso, acompanhou os primeiros grupos de caçadores, agricultores e camponeses, estando presente nas diversas culturas, nos diferentes países, determinando e organizando as sociedades.

A educação, pode estar instituída livremente na vida em comunidade, facilitando o ensinar e aprender as técnicas de trabalho, as crenças e ideias de um povo. Mas, também, pode se apresentar como instrumento de poder, utilizada por um povo para dominar outros povos, para definir os civilizados dos não civilizados, assim como para perpetuar as desigualdades entre os homens, e entre os homens e mulheres na divisão dos bens e do trabalho, nos direitos e valores culturais. A educação acontece em diversos espaços e contextos.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (Brandão, 1989, p. 4).

Ao seguir, as metodologias do ensino e o modelo ideal de homem, estabelece a educação para os dominadores e a destinada aos dominados. O ensino formal surge, quando há a necessidade de domar os corpos, o tempo, o que se aprende e o que se deixa de aprender. O processo educativo responde então, a interesses econômicos e políticos de pessoas e grupos que sabem da importância da educação, tanto para o sistema produtivo quanto para as trabalhadoras e trabalhadores.

No modo de produção vigente, foi atribuído à educação e ao conhecimento, a responsabilidade de garantir as condições igualitárias entre os indivíduos. A Revolução Industrial e o desenvolvimento liberal permitiram a proclamação destas ideias, de tal forma, que a necessidade de institucionalização e ampliação da escola, passasse a depender das interferências do Estado. Nunes (2010) reconhece que a escolarização não é a única forma que possibilita ao sujeito, ascender-se socialmente, até porque este, não é, e nunca foi o seu papel.

A educação atrelada ao trabalho exerce atividades diferenciadas, que vinculada ao sistema de ensino regular, prepara os trabalhadores para desenvolverem funções específicas no mercado de trabalho. Às mulheres pobres e analfabetas destinam-se os cargos mais inferiores no nível da ocupação coletiva, e como na maioria das vezes, não tiveram acesso ao ensino regular, são eles que preenchem as cadeiras dos cursos profissionalizantes, de intensidade e duração variados.

Atualmente, com a retração da base de produção taylorista/fordista, e conseqüentemente, dos especializados trabalhadores manuais, há um alargamento da desconcentração e flexibilização do espaço físico das indústrias, além da utilização das máquinas informatizadas, submetendo ao capital, a classe que vende sua força de trabalho. A tendência Toyotista produz um novo proletariado, com condições mínimas de trabalho e direitos cada vez mais reduzidos. “São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global” (Antunes; Alves, 2004, p. 337).

Nesse contexto, as mulheres, especialmente as que possuem menores níveis de qualificação, são absorvidas pelo capital em trabalhos pouco significativos, ao passo que para os homens estão reservados os cargos com maior movimentação de capital. Segundo Antunes e Alves (2004), essa nítida divisão sexual do trabalho, ainda é acompanhada por questões salariais, direitos sociais e trabalhistas. Embora, o aumento do trabalho feminino constitua avanços, expressa também a face patriarcal do capitalismo, que sustenta e naturaliza as desigualdades entre homens e mulheres.

Na perspectiva capitalista, a educação dos trabalhadores e trabalhadoras se concentra no conhecimento mínimo que demanda sua atividade de produção. Mas não é esta, a concepção de educação que necessita o (a) trabalhador(a), pois sabe da importância de sua prática e conhece suas limitações. Arroyo (1986) considera que a burguesia tem nas relações sociais e no processo produtivo, o *locus* da educação. E sabe que para os/as trabalhadores/as, constitui-se o mesmo, e por isso, é controlada e negada recorrentemente.

Essa contemporânea realidade, marcada pelos avanços tecnológicos e pelo desenvolvimento da economia, fez da educação a peça fundamental na continuidade de sua ampliação, impondo às pessoas, a necessidade de adquirir conhecimento, se aperfeiçoar, ou mesmo obter diploma com nível mais elevado de escolarização. Isso se confirma com o surgimento e as mudanças na alfabetização de jovens e adultos ao longo do tempo. “A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país” (Lopes; Sousa, 2007, p. 3).

Atualmente, as oportunidades oferecidas para a população seguem três trajetórias principais, que consistem na formação dos alunos que iniciam o período escolar com a idade adulta e inserido no mercado de trabalho. Uma segunda trajetória destina-se aos alunos adolescentes e adultos que já ingressaram no ensino regular, mas que por algum motivo tiveram que abandonar os estudos, que

vão desde ingresso no trabalho, aos movimentos migratórios. E por último, os adolescentes que ingressaram recentemente na escola, mas acumularam uma significativa defasagem ao longo do curso.

Nas palavras de Gadotti (2013), a Educação de Jovens e Adultos precisa deixar de ser vista como 'gueto', para ser entendida como política pública, como direito humano e, portanto, se materializa no direito à educação. O enfrentamento do analfabetismo não é custo para um governo, mas investimento social, que reflete no seu desenvolvimento e na vida das pessoas de maneira ampla.

Arroyo (2005) considera que as práticas e experiências educativas das últimas décadas, tenham sido promissoras, principalmente na educação popular. Para o autor, muitas vezes, tais práticas dialogam com as iniciativas oficiais da administração pública, que vez ou outra, mantem concepções pedagógicas paralelas ou as incorpora em algumas de suas políticas. As mesmas condições de exclusão que marcaram as ideias da educação popular e a EJA, antes, ainda hoje caracterizam a exclusão ampla desses indivíduos.

Na LDB não se fala em ensino para jovens e adultos, como apresenta o ensino fundamental e médio para as crianças/adolescentes e a juventude, respectivamente.

[...] quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, [...]. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (Arroyo, 2005, p. 224).

Nesse olhar, significa enxergá-los em sua totalidade como humanos, como seres de direitos à formação cultural, ética e política. Constitui na ampliação moderna da sua forma de ver a realidade, as relações que desenvolvem, e principalmente, permitir que se percebam como ser produtor dessas relações. Devem entender que estudar, seja qual idade ou classe social, faz-se

necessário para a construção da sua própria história, percebendo e reconhecendo suas competências, habilidades e direitos.

Esta demanda, em construir a própria história, fez da educação, o ponto chave das primeiras reivindicações do movimento feminista, desde a Revolução Francesa. Por tempos, a educação feminina foi negada, suas vozes silenciadas, porque suas histórias se resumiam a serem submissas a seus maridos. Conforme Alves (2006), para as mulheres, educar-se, significava o rompimento de barreiras que as impediam de conquistar os espaços, independência financeira e social. Assim, os primeiros movimentos, foram liderados por mulheres da elite. No Brasil, este processo não foi diferente, desde a Colônia até meados do século XIX, as moças da elite recebiam instruções nos conventos, únicos locais a oferecer, mesmo sem qualidade, a possibilidade de aprender a ler, escrever, a arte do canto e as atividades domésticas.

A finalidade desta educação, era formar as moças para o casamento, o zelo da família e, desse modo, não teriam condições de prosseguir nos estudos secundários. Durante o período das oligarquias brasileira, a situação educacional da mulher prosseguia sem muitas alterações. Segundo Alves (2006, p. 30), “[...], ao ensino das prendas domésticas, se acrescentava uma certa instrução artística, uma leve cultura literária e as normas de etiqueta, considerada essenciais para o convívio social”, e, assim, o patriarcalismo decidia – por vezes ainda decide - a vida das mulheres, como fez durante o Império.

Na segunda metade do século XIX, as reivindicações femininas no Brasil, ainda giravam em torno do acesso à educação, como meio que possibilitasse a inserção da mulher em outros campos sociais. Almeida (1998) destaca que nesse período, a tímida entrada das mulheres no mercado de trabalho, se deu pelo processo de industrialização, na qual passava o país, e que exigia uma profissional capaz de questionar seus direitos. Claro, sem esquecer da função materna e os cuidados com o lar. Alves (2006) ressalta, que em meados do século XX, a educação feminina ainda era temida, já que sua missão primeira, poderia ser abandonada. [...], a vida social das mulheres

continuava vigiada pelas doutrinações religiosas da Igreja Católica, tais como exigências de casamento religioso indissolúvel, batismo dos filhos e confissão dos pecados” (Alves, 2006, p. 31).

Ir de encontro a uma estrutura histórica, política, econômica e social, legitimada pela Ciência, engendrada pela Igreja Católica, custou a muitas militantes do movimento feminista, características estereotipadas: feias, despeitadas, eram algumas das palavras dirigidas. E, por vezes, a literatura, os jornais, teatros e outros meios, apresentavam estes discursos, na intenção de desencorajar outras mulheres a manifestarem a situação de subordinação, em que viviam. Soihet (2002) aponta que essas relações de poder, estavam firmadas na violência física e simbólica a fim de validar as desigualdades e impedir o crescimento das mulheres.

Mesmo em confronto com diferentes forças, em 1920, período no Brasil, marcado por uma movimentação de ideias transformadoras, muitas mulheres conseguiram adentrar as universidades e ingressarem em algumas profissões. Após serem reprimidos durante a Ditadura Militar, em 1964, o movimento feminista ressurgiu no final da década de 70, intensificando o processo de lutas, obtendo avanços e a possibilidade de igualdade (ainda distante) entre homens e mulheres, como aponta Alves (2006).

Nesse sentido, Souza-Lobo (1991) considera que do final do século XIX a início do século XX, houveram significativas alterações nas relações de escolarização das mulheres e inserção no mercado de trabalho, principalmente, na indústria têxtil. O autor destaca ainda, que estas mudanças se deram de maneiras diferentes para as mulheres do campo e da cidade, assim como também, para as mulheres das distintas classes sociais.

[...], as mulheres das camadas populares, organizadas sob diversas formas, lutam por melhores condições de vida, lideram mobilizações populares e fazem a interlocução com o Estado e o empresariado (inclusive pela sua entrada maciça na estrutura de emprego), mas nem por isso têm assumido cargos de destaque, em suas respectivas

organizações, proporcionalmente a sua participação nos processos reivindicatórios (Alves, 2006, p. 41).

A divisão do trabalho, desse modo, segue a mesma classificação biológica entre os sexos, as mulheres, mais sensíveis e dóceis, continuam a desenvolver as atividades específicas: costura, trabalho doméstico, entre outros. Enquanto, os homens considerados racionais, seguem ocupando os cargos de destaque, de chefia e tomada de decisões. Segundo Alves (2006), atualmente, o trabalho doméstico é o destino da maioria das mulheres das camadas populares, negras e com baixa escolaridade. Em relação a este último aspecto, essas trabalhadoras vêm tendo problemas com o desenvolvimento tecnológico dos aparelhos domésticos, o que exige escolarização cada vez maior.

Porém, Bruno (1996) destaca que esse processo acontece de maneira seletiva, não há uma preocupação com a formação daqueles homens e mulheres que tiveram de abrir mão da escola, e como argumenta Costa (2010), retornam agora pelo mesmo motivo: o trabalho; a formação acontece para quem já possui conhecimento básico, capacidades já adquiridas. Esse mecanismo coloca as alunas trabalhadoras na periferia do mercado de trabalho, privadas de direitos básicos como licença por doença ou maternidade.

Assim, as mulheres que se encontram no conjunto das trabalhadoras, inseridas no mercado de trabalho remunerado, permanecem nos conhecidos 'guetos', que se caracterizam pelo exercício de funções advindas da antiga divisão sexual do trabalho, que se organizaram em profissões no mercado de trabalho e se caracterizam por serem setor mais desprotegido quanto às leis trabalhistas (Afonso, 2005, p. 143).

As longas jornadas de trabalho, os salários baixos e a posse reduzida de carteira assinada, enquadra estas trabalhadoras na informalidade. O que possibilita destacar, que a inserção das mulheres no mercado de trabalho, está atrelada aos níveis mais altos de escolarização e condições socioeconômicas. Desse modo, ao ingressarem na escola, e especificamente na EJA, essas mulheres

buscam além da conclusão do ensino escolar, a possibilidade de continuarem a construir suas próprias histórias, e é nesse sentido, que o processo educativo na EJA, deve estar pautado nas vivências e experiências das trabalhadoras.

### **O processo de escolarização e o “sonho” de término da Educação Básica**

Esta seção, apresenta parte da trajetória da escolarização de quatro alunas trabalhadoras da EJA, do Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité – Bahia, resultado da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada “Alunas trabalhadoras na educação de jovens e adultos (EJA): o processo de escolarização e as perspectivas de trabalho”. Para as alunas, foram atribuídos nomes fictícios, com base em autoras da literatura de cordel, já, que o produto educacional escolhido, foi o cordel.

**Quadro 01** – Ordem de realização das entrevistas e os nomes fictícios atribuídos às alunas da EJA

<b>Ordem das entrevistadas</b>	<b>Nomes das cordelistas atribuídos as entrevistadas</b>	<b>Idade das alunas</b>
<b>Entrevista 01</b>	Jarid Arraes	23 anos
<b>Entrevista 02</b>	Paola Tôrres	28 anos
<b>Entrevista 03</b>	Izabel Nascimento	23 anos
<b>Entrevista 04</b>	Julie Oliveira	34 anos

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

Diante desse quadro, é possível traçar alguns pontos em relação ao processo de escolarização das alunas da EJA. No que diz respeito ao início dos estudos Jarid Arraes leva em consideração sua infância, a entrada na creche com um ou dois anos de idade, e posteriormente, a inserção na 1ª série, correspondente ao 1º ano do ensino fundamental I ou, anos iniciais, conforme a LDB (1996).

Ainda nesta seção, Paola Tôrres considera o ano em que retorna à escola em 2017, no Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira,

escola Pública Municipal, localizada no Bairro Ovídeo Teixeira, em Caetité-Bahia, que oferece a etapa básica da educação com o Ensino Fundamental anos finais (6º a 9º ano) e, também, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º a 9º ano).

Posteriormente, para dar continuidade aos estudos e, conseqüentemente, concluir a Educação Básica, Paola ingressou no Instituto de Educação Anísio Teixeira – IEAT, escola Pública Estadual, localizada no Centro da Cidade de Caetité, que oferece as etapas do Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades de ensino regular e EJA, conforme o Censo Escolar, INEP (2020).

Ainda no que tange ao início dos estudos, Izabel Nascimento, assim como Jarid Arraes leva em consideração sua infância. Relatando as dificuldades para estudar, para chegar até a escola, a mudança constante de uma instituição para outra, os problemas com transporte, além das demandas que surgiam dentro da família e em decorrência das próprias condições de sobrevivência.

Ainda nesse aspecto, Julie Oliveira ao ser questionada sobre o início dos estudos esclarece que começou em 2017, já havia estudado antes, mas o companheiro não permitia que fosse adiante. Declarou, que até sofria violência física para que não frequentasse a instituição escolar. Então, o retorno à escola em 2017, é em decorrência do término do relacionamento, o que leva a considerarmos que a violência doméstica, moral, psicológica ou física, são motivos que levam as estudantes a desistirem.

A violência doméstica tem seus efeitos em praticamente todo comportamento da mulher, seus reflexos negativos vão além das aparentes marcas físicas e opressão nos limites do lar, se estendendo para uma visão deturpada e fragilizada sobre sua própria identidade, influenciando na sua autoestima e moral.

Como ressalta Gomes (2012), a violência doméstica, que na grande maioria tem como vítima as mulheres, provocam efeitos significativos tais como desenvolvimento de depressão, sentimento de culpa, sensação de incapacidade, essas conseqüências de acordo com Gonçalves (2013), se somam a outras problemáticas que se

materializam no medo e receio de enfrentar o divórcio, aliados aos problemas financeiros, a ausência de trabalho remunerado, entre outros aspectos direta e indiretamente ligados à violência doméstica.

No convívio social, especificamente, na sua relação com o trabalho e a educação, as consequências são determinantes, tais violências e arbitrariedades interferem negativamente no desenvolvimento e desenvoltura com as funções e habilidades inerentes ao ambiente trabalhista e educacional, motivando na maioria dos casos, uma desistência e desligamento.

Ainda, conversando com Julie, acerca dos motivos que a levaram a desistir da escola, ela destaca que a dedicação à família, o cuidado com os filhos e a própria violência doméstica foram os fatores primordiais.

Historicamente, quando os homens procuram desenvolver sua carreira, sua dificuldade é menor devido a uma cultura patriarcal observada em nossa sociedade que põe obstáculos ao desenvolvimento profissional feminino. As mulheres, por outro lado, ainda encontram barreiras tanto naturais (filhos, família, cuidado com o lar...), como as impostas por organizações mais conservadoras (Aparício; Melo; Oliveira, 2009, p. 130).

Tradicionalmente, a figura materna tem em sua concepção e construção cultural, funções e responsabilidades que se atrelam às delimitações impostas por uma sociedade patriarcal e, os sentimentos que envolvem o instinto e afeto, todos esses aspectos se somam às funções e necessidades inerentes à figura feminina, que conseqüentemente geram uma sobrecarga impossível de serem administradas harmoniosamente, provocando efeitos negativos na relação que a mulher estabelece com a sociedade, o ambiente de trabalho e o espaço educacional.

Jarid Arraes (2021), nesse ponto, afirma que:

Já pensei bastante em desistir, ainda mais no oitavo ano. Oitavo ano foi uma fase muito de eu ser rebelde na escola. Eu repetir o oitavo ano três vezes, aí na terceira vez falei assim: “Não! Já basta de oitavo

ano”, aí que eu quis empenhar mais na escola. Mas, já teve muito tempo eu ter desistido. Do sétimo para o oitavo e do oitavo para o nono também, eu já pensei em desistir muito. Mas, aí não cheguei a desistir.

O sistema educacional brasileiro reflete duas situações que acomete milhares de estudantes ao longo dos anos. O abandono da escola ocorre por diferentes fatores, sejam econômicos, sociais, psicológicos, políticos, culturais, além disso, pedagógicos. A repetência, assim como a evasão, integra o cenário de problemas da educação brasileira desencadeado por uma série de condições e consequências. Pinto (2014) considera que existe uma combinação desses motivos, agindo na maioria das vezes, concomitantemente, com elementos pedagógicos, como o próprio currículo, as metodologias, o processo avaliativo, destacando ainda a relação professor-aluno como fator importante no processo de ensino-aprendizagem. Somado a esses aspectos, tem-se as desigualdades sociais, econômicas, culturais que interferem no estímulo dos estudantes pelos estudos.

Paola Tôrres (2021) justifica sua desistência da escola com aspectos que foram citados acima: “Antes eu trabalhava. A gente, quando é mais nova, não tem interesse. Mas, quando a gente cria juízo na cabeça, a gente vai lá e fala: “Não. Vou correr atrás, eu quero” [...]”.

A necessidade de trabalhar que as alunas apresentam, associada a uma escola omissa e sucateada, a um ensino público de baixa qualidade, a aulas desmotivantes, levam muitas alunas e alunos a desistirem do processo de escolarização. Lino (2020) considera que se a escola não oferece aos seus educandos aquilo que eles precisam, se não supre as necessidades dos mesmos, não é estranho que percam o interesse por ela, e saiam. Arroyo (1991) esclarece que as desigualdades entre as classes sociais são responsáveis pelo fracasso das escolas em todos os lugares, são as escolas das trabalhadoras e trabalhadores que vêm apresentando falhas.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (Arroyo, 1991, p. 21).

E isso não é por acaso, quanto mais as desigualdades socioeconômicas são acirradas na sociedade, maiores são as distorções e menores são os resultados educacionais. É essa escola noturna, que atende um público trabalhador que na maioria das vezes, fecha a porta para os alunos e alunas que chegam atrasados na instituição.

Desde pequena, já estava acostumada a ver portões fechados. No corre-corre diário, aos 15 anos já trabalhava para ajudar a família. Dessa forma, para Paola Tôrres (2021), chegar atrasada à escola, era algo contínuo ou mesmo desmotivada, não ia. O cansaço e o desânimo lhes tiravam o ânimo, já que o trabalho era a necessidade primeira.

Como vimos, Paola Tôrres desistiu da escola depois de uma sequência de dias exaustivos e atrasos para chegar às aulas. Após a desistência, retorna à instituição escolar no ano de 2017. Ela não se lembra em qual modalidade se matriculou, mas acredita ser na Educação de Jovens e Adultos. O fato de a aluna não saber em que modalidade está sendo matriculada, sua função e objetivos demonstra muitas vezes a necessidade que as escolas possuem em atender as estatísticas.

De qualquer maneira, o retorno de Paola Tôrres traz significados importantes para se entender o motivo pelo qual muitas mulheres retornam à escola. Segundo ela:

Uma porque aqui em casa não tem ninguém formado e outra porque, tipo assim, eu quero voltar, eu quero recuperar o tempo que eu perdi. Agora, tem muitas pessoas desistindo por causa de pandemia e tal, mas eu não desisti ainda, estou ainda e vou conseguir, com certeza. Eu tenho aquela vontade de mostrar para minha mãe, para as

pessoas que não acreditaram que eu ia conseguir. Eu já estou planejando esses negócios de beca e formatura.

Ribeiro (2016), afirma que durante muitos anos, principalmente após a ditadura militar no Brasil, acreditava-se que a educação seria responsável pela transformação da sociedade no sentido de amenizar as desigualdades sociais tão profundas no país. Os velhos problemas educacionais como o analfabetismo e os problemas com a formação de professoras e professores não foram solucionadas e se tornaram maiores nos dias atuais. O cenário da educação oferece facilidades para acessar as escolas, mas permanecer é um desafio.

Além disso, a autora ainda destaca que a qualidade do ensino varia de região para a região, evidenciando ainda mais as disparidades. Diante desse cenário de desigualdades, a escola ainda é vista como a única possibilidade de ascender-se socialmente, de mudança nas condições de vida. Sobre isso, Bourdieu (2010) destaca que aqueles em situação de vulnerabilidade na sociedade, que conseguem ascender-se socialmente são poucos, o que “[...] dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar [...]” (Bourdieu, 2010, p. 59), mesmo para aqueles que tiveram que abandoná-la.

No que diz respeito, ao retorno à escola, Paola Tôres (2021) diz que não teve dificuldades, porque já estava acostumada, “eu repeti a quinta série, não foi só um ano. Acho que foi dois anos, porque eu começava, desistia, começava e desistia. Aí, eu não chegava até na metade do ano, desistia”.

A repetência e a evasão, são fatores que estão intimamente ligados ao “fracasso escolar”. Os documentos oficiais garantem que o acesso à educação é direito de todas e todos, mas não existem políticas públicas para atender as questões socioeconômicas, e ao mesmo tempo garantir a permanência das alunas e alunos (Gesser; Martins, 2016). Para as autoras, é perceptível que a escola trabalha numa perspectiva de que as/os estudantes que recebem, são provenientes de famílias organizadas, chegam na escola bem

alimentadas/os, preocupadas/os apenas em estudar, e se esquecem que falamos de uma diversidade de sujeitos marcados por questões socioeconômicas e culturais. O “fracasso escolar” não é um problema individual, mas fruto de relações produtivas capitalistas, determinantes para o abandono e repetência de alunas e alunos no sistema educacional.

Além dos problemas já citados, em relação aos motivos da evasão das alunas da EJA, outro fator também é preponderante. No caso de Julie Oliveira (2021), a família influenciou o retorno nos processos educacionais. Sua saída nos anos 2000, em decorrência do cuidado com a família e a violência doméstica, também a trouxeram novamente à escola, “eu tinha dificuldade nas tarefas dos meus filhos, tinha coisa que eu não sabia e tinha que estudar para saber. Aí foi que voltei para a escola”.

A escola e a família são duas instâncias da sociedade que desempenham papéis sociais, importantes. Primeiro, a família cumpre esse papel sendo mediadora da cultura, das crenças e valores, sendo espaço primordial de socialização. Posteriormente, esse processo é continuado pela escola, contribuindo na formação do cidadão/cidadã. A integração entre essas duas instituições influencia significativamente no desenvolvimento social e cognitivo do/da estudante.

### **Considerações finais**

Para a sociedade capitalista, o tempo foi e é, primordial na produção e acumulação das riquezas, determinante na ampliação do processo de exploração das trabalhadoras e trabalhadores, segundo Mézaros (2007). Que em busca de melhores condições de vida, se dedicam o mínimo aos estudos e o máximo ao trabalho. Para as mulheres que tentam concluir a formação escolar na fase adulta, o cotidiano se divide entre as tarefas fora de casa, os afazeres domésticos, os filhos e a escola, exatamente nesta ordem. Chegam às aulas depois da labuta do dia, e mais uma vez, veem precarizada a formação que lhes são de direito, por vezes, pelo

cansaço em que já se encontram, por outras, pela perspectiva do ensino mecânico, enfadonho, desvinculado da realidade em que estão inseridas.

A escola, responsável pela interpretação e produção do conhecimento, ou que pelo menos deveria ter essa função, passou por diversas transformações ao longo do tempo acompanhando as necessidades da sociedade, ou melhor, obedecendo à lógica de produção e reprodução do capital que deu subsídios à criação da dualidade da escola; a voltada para ricos e a designada para os pobres. Ao mesmo tempo, essa escola, sob outro ponto de vista, tem a possibilidade de oferecer uma educação para além das normas do mercado, pensando as alunas e alunos como seres humanos históricos e sociais, e, portanto, como seres transformadores.

No momento atual, o neoliberalismo dita as regras da organização econômica, política e social, o que não dá para pensar em um processo educativo fora da sociedade, das relações de produção e reprodução da vida. Nesse sentido, metodologias que considerem o lugar das alunas são indispensáveis para romper a educação em que a estudante ouve e o professor detém o saber. É na prática da escuta, da reflexão, da troca de experiências que se torna possível a construção do conhecimento.

Este capítulo é parte dos resultados da pesquisa de Mestrado, tendo como propósito, neste texto, abordar o processo de escolarização das alunas trabalhadoras da EJA, entendendo que é um elemento que determina a prática do professor na EJA, a aprendizagem das/os discentes e suas concepções sobre a vida escolar e a própria vida. Nesse contexto, há a necessidade de se repensar a modalidade EJA, a política de formação de professores, a relação entre teoria e prática, assim como a compreensão de que o ensino e a aprendizagem são mais complexos do que realmente se apresentam. É um passo largo, para o projeto de educação atual.

## Referências

- AFONSO, L. R. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALVES, F. E. **Mulheres Trabalhadoras, sim. Alunas por que não?** Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.
- APARÍCIO, I.; MELLO, K.; OLIVEIRA, P. de. Desenvolvimento de carreira: o papel da mulher nas organizações. **Cadernos de Administração**, v. 1, p. 130-148, 2009.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco; Mec; Raaab, 2005.
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. *In: Conferência Brasileira de Educação*, 4. Ed. Goiânia, set. 1986.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, 20 Dez. 1996.
- BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In: BRUNO, L. (org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

COSTA, C. B. **Trabalhadoras-alunas da EJA: desafios da sobrevivência e a permanência na escola.** 33<sup>o</sup> Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 2010.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013.

GESSER, E. E. B.; MARTINS, S. A. Abandono e repetência na 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio: desafios e ações. **Cadernos PDE**, vol. 1. 2016.

GOMES, R. M. Mulheres vítimas de violência doméstica e transtorno de estresse pós-traumático: um enfoque cognitivo comportamental. **Revista de Psicologia da IMED**. v. 4, n.º 2, p. 672-680, 2012.

GONÇALVES, T. J. A. **Educação dos filhos em famílias monoparentais femininas: o contributo do Educador Social no desenvolvimento de competências sociais.** 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Portucalense. 2013.

LINO, E. R. O. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa.** 2020. 32 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2020.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, abr. 2011.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: Educação possível ou mera utopia? **CEREJA**, v. 1, 2007.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, C. P. **Educação Escolar: sentidos atribuídos por estudantes trabalhadores.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

RIBEIRO, P. B. Educação para reduzir as desigualdades sociais. **Direcional Escolas**, abr. 2016.

SOIHET, R. O corpo feminino como lugar de violência. **Projeto História**, n.º25. São Paulo: Educ Editora da PUC-SP, dez. 2002.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

## CAPÍTULO III

### O ENSINO DE CIÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ARAÇÁ/CARIACÁ

Denizar Rodrigo Barbosa  
Gabriela Silveira Rocha

#### **Introdução**

Falar da educação escolar quilombola é um desafio frente às dificuldades enfrentadas por essa população. No século XXI, as escolas quilombolas ainda enfrentam diversos contratempos para oferecer educação de qualidade, na maioria das vezes, por não ter profissionais capacitados sobre a realidade local, materiais didáticos contextualizados, recursos financeiros e estruturais, entre outros. Do mesmo modo, o ensino de Ciências e particularmente os conteúdos de Física, ainda não estão acessíveis aos estudantes dessa modalidade. Problema que também se estende às outras modalidades da educação brasileira.

O presente texto é resultado das observações e conclusões obtidas com a pesquisa de Mestrado intitulada *Produção de biogás: perspectivas para o ensino de Ciências na comunidade quilombola Araçá/Cariacá*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus VI. A pesquisa de Mestrado teve por objetivo investigar os saberes e a cultura da comunidade quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa - BA. Teve como finalidade, construir uma proposta metodológica que explore o estudo contextualizado do ensino de Ciências, no Ensino Fundamental II, de forma que pudesse aproximar a teoria da prática no cotidiano dos sujeitos do quilombo, caso dos estudantes da escola.

A pesquisa foi motivada pelo baixo número de trabalhos sobre o ensino de Ciências na Educação Escolar Quilombola, nas Universidades. Também foram motivadoras da pesquisa, as experiências como professor e estudante; a urgência no debate global sobre o tema energia/biogás e a necessidade de materiais didáticos e formação continuada na escola da comunidade Araçá/Cariacá.

Esse capítulo aborda conceitos como: educação escolar quilombola, currículo escolar quilombola, ensino de ciências, energias renováveis, biogás e metodologias de construção de material didático. Os objetivos pautavam-se em: a) identificar no cotidiano do quilombo, elementos, atividades e saberes que possam ser usados para articular a teoria com a prática na disciplina de Ciências; buscar ilustrar situações do cotidiano escolar no quilombo para (re)pensar e (re)significar os conteúdos da Física, na perspectiva quilombola no estudo de Ciências; elaborar material didático e de apoio pedagógico sobre energia para a disciplina de Ciências; e propor a utilização de conhecimentos relacionados à cadeia de produção do biogás como um conteúdo que pode contemplar, de forma interdisciplinar, as disciplinas de Ciências da Natureza e de outras áreas.

O método escolhido para tratamento dos dados, foi o método dialético crítico, que se apoia nas relações que envolvem os conhecimentos exteriores aos sujeitos, assim como as representações sociais desse indivíduo, com o intuito de entender o processo ou fenômeno, levando em conta a sua complexidade e especificidade e buscando enxergar de forma crítica, a relação teoria prática (Minayo, 2001).

Esse método possibilitou que as informações colhidas nas entrevistas com as lideranças comunitárias, professora de Ciências, gestoras da escola, representante da educação étnico-racial do município, e nas observações em campo, pudessem ser confrontadas e que resultassem em conclusões importantes sobre o ensino na escola quilombola da comunidade Araçá/Cariacá.

Interessava também, o levantamento de novas possibilidades de abordagem dos conteúdos de Ciências no local.

### **A importância dos documentos escolares no direcionamento do currículo escolar**

Com o intuito de garantir às comunidades quilombolas, espaços de poder, afirmação e valorização dos saberes histórico-culturais que sempre foram negados no currículo tradicional adotado, nessas instituições, foi criada a modalidade de Educação Escolar Quilombola (EEQ), pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 8, de 20 de dezembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), (Brasil, 2012a).

As DCNEEQ definem que desde a questão do currículo, passando pelas questões estruturais e pedagógicas da escola, transporte, e chegando até a merenda escolar desses estabelecimentos educacionais, sejam garantidos.

Em termos de legislação, na área de EEQ, a cidade de Bom Jesus da Lapa está um passo à frente da grande maioria das cidades brasileiras, pois já possui documentos como as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), uma coordenadoria da Educação Étnico-Racial na Secretaria de Educação, garantindo citações dessa modalidade no Plano Municipal de Educação (PME) e no Regimento Interno das escolas do município (RI) e grupos de discussão sobre Educação Quilombola em articulação com lideranças quilombolas.

Os documentos municipais, segundo representante da SEMED, procuram tratar as pessoas quilombolas como homens e mulheres que possuem um “pertencimento, uma relação com a ancestralidade, com a terra, com o território, tem um histórico de

vida, a chamada presunção histórica” (Conceição Evaristo<sup>1</sup>, Representante da SEMED), essas questões precisam ser reconhecidas não só pelos quilombolas, mas por toda a sociedade, ou seja, conhecer para respeitar. Só a partir da internalização dessas questões por toda a sociedade é que esse tema terá a discussão necessária. Nesta perspectiva, vale ratificar que

as práticas pedagógicas com o meio socioeconômico em que a escola está inserida é uma forma de adaptar o currículo formal. Quando o currículo escolar é pobre em experiências sociais, ele também é pobre em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para os estudantes, de forma que, quando estas experiências são valorizadas, produzem uma rica diversidade conhecimentos e formas de pensar o real e a própria postura (Matos, 2013, p. 80).

No Regimento Interno (RI), a EEQ é tratada como uma extensão da Educação do Campo, sendo dedicado apenas um parágrafo para ela. Quando pensamos na quantidade de especificidades da modalidade de Educação Escolar Quilombola, e na dificuldade de desenvolvê-la, se torna difícil construir os documentos, como o currículo e executá-los sem o embasamento necessário.

Observando o RI, constata-se que a inclusão de temas relacionados ao cotidiano dos estudantes se restringe ao que é exigido pela Lei n.º 10639/03, que trata do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo de todas as instituições de educação no país. No que se refere ao ensino de Ciências, por exemplo, esse documento trata-o apenas como uma disciplina sem ligação com a realidade do município. Quanto ao currículo a ser empreendido nas escolas do município, o Regimento afirma que este documento

---

<sup>1</sup> Os nomes utilizados para se referir aos entrevistados são nomes fictícios e homenageiam pessoas importantes historicamente para as populações quilombolas.

consiste em um programa de experiências pedagógicas que devem estabelecer um vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade, possibilitando ao aluno uma participação ativa, crítica, investigadora, no processo de construção do conhecimento, em uma perspectiva de educação transformadora (Conselho Municipal de Educação, 2016, p. 46).

Analisando o Regimento, percebe-se que o principal problema é a construção desses currículos dentro das escolas quilombolas, principalmente para a disciplina de Ciências que ainda não dispõe de materiais que contemplem essas comunidades, e mais especificamente no que tange ao currículo de Física que ainda está longe de ser atendido. A escola precisa trazer para o PPP esses conhecimentos e sistematizá-los.

Ao mesmo tempo, quando olhamos para a quantidade de profissionais capacitados, nessa modalidade de ensino, no município, que é muito pequena, compreendemos que o fato de não haver uma contextualização nos materiais e documentos sobre a modalidade, pode ter como origem, a dificuldade de se encontrar equipe interdisciplinar que possa ajudar nessas construções.

As lideranças comunitárias trouxeram relatos importantes sobre a inserção desses conhecimentos no currículo da educação da escola. Segundo Antonieta de Barros (Liderança Comunitária), mesmo antes da Lei n.º 10639/03, a comunidade vinha buscando incluir no ensino de História, as especificidades locais. Lideranças Comunitárias acrescentam que a comunidade vem produzindo as demandas para a educação local, porém não vem obtendo retorno sobre essas questões.

Elza Soares (Diretora da Escola) acrescenta também que a execução dessas Leis como a n.º 10639/03 é afetada pela rotatividade dos professores na escola, reforçando, assim, a tese de que esse é um dos principais problemas dessas escolas porque o professor contratado, na maioria das vezes, não conhece as comunidades e acaba tendo dificuldade para se adaptar.

Quanto ao PME, Conceição Evaristo (Representante da SEMED) acrescenta que esse documento precisa acrescentar mais metas e estratégias voltadas para a educação escolar quilombola, porém, acredita que foi um avanço porque deixou a educação quilombola visível no cenário da educação municipal.

Outro documento importante para EEQ, no município são as DCMEEQ (2017). Hoje, o desafio segundo Conceição Evaristo (Representante da SEMED) é colocar em prática, as diretrizes; as questões pedagógicas, corpo docente, alimentação escolar e o transporte. Assim como a valorização dos profissionais, que hoje trabalham na modalidade de contrato temporário, através de concurso específico para as comunidades quilombolas.

Segundo as diretoras da escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento das escolas ainda não atendem cem por cento, em termos das práticas de gestão relacionadas à educação escolar quilombola e, por isso, a escola vem buscando fazer a reformulação do PPP. Quanto ao currículo, nesses documentos, as diretoras afirmam que precisa melhorar, inclusive adequando melhor às leis da educação escolar quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas e fundamentadas para que o ensino oferecido, nessas unidades educacionais, levem em consideração a “memória coletiva;” as “línguas remanescentes;” os “marcos civilizatórios;” as “práticas culturais;” as “tecnologias e formas de produção do trabalho;” os “acervos e repertórios orais;” os “festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;” e a “territorialidade” (Brasil, 2012a; Bahia, 2014; Bom Jesus da Lapa, 2017). No Art. 1, das DCNs está o cerne da organização do currículo escolar quilombola no país.

Pensando em atender melhor os estudantes quilombolas do município, as DCMEEQ (2017) acrescentaram a seguinte alínea, no primeiro artigo desse documento “a história das organizações sociais e representações políticas das comunidades quilombolas”,

com o intuito de que seja valorizada a forma como as comunidades se organizaram para conseguir o seu território de volta.

As DCMEEQ, assim como o Plano Municipal de Educação, estabelecem que deve haver, nas comunidades quilombolas, a inserção do tema “alimentação saudável”, no currículo enquanto resgate da cultura alimentar local. Isso pode ser feito de forma transversal na disciplina de Ciências. Nesse sentido, o PPP da escola ainda não contempla tal questão e a própria merenda escolar não possibilita trabalhar dessa forma, já que ainda não está de acordo com essas Diretrizes.

De um modo geral, os documentos que regem o ensino quilombola estão, até certo ponto, alinhados. As Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais para a Educação Escolar Quilombola estão bem alinhadas, inclusive as últimas acrescentaram pontos importantes relacionados ao ambiente regional, no entanto o currículo da escola, expresso no PPP, ainda precisa contemplar pontos importantes como os discutidos anteriormente.

Através das entrevistas com as lideranças, com as gestoras e com a professora, percebe-se um alinhamento quanto ao resgate de saberes e práticas culturais na comunidade que podem ser incrementadas no currículo. Podemos destacar duas áreas que estão diretamente ligadas às ciências da natureza; agricultura e medicina tradicional. Essas questões, denotam a necessidade do reconhecimento dessas práticas na comunidade e o papel da ciência na validação destas e posterior valorização desses conhecimentos frente à sociedade.

Para que aconteça essa integração entre os documentos, o currículo e os saberes e práticas locais, é necessário um empenho coletivo para a construção de um currículo contextualizado e coletivamente referendado, além de se garantir uma melhor formação dos profissionais da educação municipal, e especificamente da educação escolar quilombola para a construção desse projeto de currículo.

## Ensino de Ciências na escola Araçá/Cariacá

As comunidades quilombolas possuem conhecimentos tradicionais que foram construídos ao longo do tempo para suprir as suas necessidades pessoais e coletivas de sobrevivência. Silva e Ramos (2019) argumentam que esses conhecimentos são construídos por uma cultura tradicional e geralmente transmitidos através da oralidade, mas que muitas vezes é visto como um conhecimento estático e primitivo diferentemente do caráter adaptativo e dinâmico em que é concebido.

Para Souza (2015, p. 20), “cada sociedade, ao longo de sua história, cria processos educativos próprios, cria e recria sua cultura, seu modo de vida, sua visão de mundo com base em suas vivências, crenças e necessidades”. Ao longo da história, tivemos diversos conhecimentos construídos sem o rigor científico empregado nas pesquisas científicas de hoje, mas que ao mesmo tempo conseguiu vencer a barreira do tempo e continuam a ser utilizados até os dias atuais.

O planejamento escolar é uma das chaves para o bom desenvolvimento da educação nas salas de aula. Por trás de um bom planejamento, existe um profissional que se preparou durante anos para estar à frente de uma sala de aula. Para atender esses alunos, o planejamento “precisa ser flexível e ter o compromisso de planejar o futuro tendo em vista a busca de soluções exequíveis para os problemas diagnosticados no contexto escolar da comunidade” (Siqueira; Costa; Dias, 2022, p. 60).

No livro didático do 9º ano, da Escola Araçá/Cariacá, por exemplo, não foram encontrados nenhuma menção ao termo quilombo ou quilombola. Outro fato observado, nesse material, é que não existem tecnologias, fotografias e outras ilustrações que representem os saberes desses povos. Apesar de ser um livro destinado ao ensino regular, isso não deveria eximir os produtores desses materiais de inserir conceitos, ilustrações relacionadas a todas as populações, inclusive a quilombola. Isso demonstra a falta de representatividade nos materiais didáticos, devemos nos

lembrar, que também não basta ter menções é necessário que haja menções positivas para que o estudante se sinta bem representado.

No trabalho de Matos, Tamborrielo e Eugenio (2019), os autores encontraram o mesmo problema. No livro de Ciências e Matemática, utilizado em uma escola quilombola, no interior da Bahia, os autores encontraram conteúdos estereotipados quanto às formas de moradias no país, onde para representar casas de pau a pique e palafitas foram utilizadas fotografias das regiões Nordeste e Norte, respectivamente, enquanto casas com padrão de luxo foram utilizadas fotografias de casas da região Sul e Sudeste.

Outro material utilizado na escola, são os cadernos de apoio à aprendizagem disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, em seu site oficial na *internet*. Esses cadernos de apoio utilizados pelas professoras de Ciências do 6º ao 9º ano, na escola, também apresentam os mesmos problemas demonstrados pelos livros didáticos. Apesar de propor atividades que podem ser executadas na comunidade, a falta de referências relacionadas ao dia a dia dos estudantes, ainda é um fator negativo desse material, porque deixa toda a responsabilidade de contextualização para os (as) professores (as).

Através das conversas com as professoras e da análise dos seus planos de aula, foi possível observar que mesmo elas não tendo formação na área de Ciências da Natureza e tendo pouca experiência com a Educação Escolar Quilombola, as atividades vêm sendo desenvolvidas de forma razoável, porém é nítida a necessidade de mais materiais para poder embasar e contextualizar melhor as aulas das duas professoras, de acordo com o que é estabelecido nas DCEEQ.

Nos planejamentos dos conteúdos do 8º e 9º ano, por exemplo, foi possível perceber que o tema energia, foi trabalhado como está previsto na BNCC (2018), com poucas contextualizações. Dessa forma, o conteúdo acaba por reforçar aquilo que é produzido fora da comunidade e desvaloriza o potencial local.

Isso leva a crer que os materiais produzidos até hoje, ainda não conseguiram promover uma aproximação entre o conhecimento

empírico dos quilombolas com os conhecimentos científicos, podendo essa ser uma das causas de essas populações não se sentirem representadas e respeitadas por esses materiais.

### **A pesquisa como base para a construção de um novo currículo de Ciências na comunidade quilombola**

Em virtude do racismo histórico, as perseguições aos quilombolas e, muitas vezes, a distância elevada até os locais de comércio, esses grupos construíram ou reproduziram práticas trazidas de África, a fim de manter sua independência em relação ao meio externo. Os moradores dessa comunidade Araçá/Cariacá, reproduziram práticas de subsistência que estão presentes na diversificação das atividades agrícolas, pecuárias, agroextrativista, caça, pesca, práticas medicinais tradicionais, além de manifestações religiosas e de lazer.

Quando se pensa no contexto de uma escola quilombola e na diversidade de seus problemas, pensar um ensino de Ciências, que é expresso através de códigos e linguagens científicas e distantes da realidade dos estudantes quilombolas, exige do profissional da educação uma expertise para contextualizar os conteúdos “uma vez que a escola estabelece a tradução destes conhecimentos produzidos pelas pesquisas para o público em geral” (Matos, 2013, p. 11).

No entanto, muitas vezes, esses conhecimentos já estão presentes no cotidiano dessas comunidades, o que falta é a abordagem dos conceitos, com uma roupagem que seja familiar aos sujeitos que ali desejam aprender.

Sobre o exposto, Ferreira (2019, p. 36) argumenta que:

O ensino de Ciências concatena as linguagens discursiva e científica. Não sendo possível entender a cultura de um povo, de um país, de uma nação sem conhecer seus modos de vida e como os sujeitos humanos se relacionam com seus corpos e com o meio ambiente físico, natural e cultural, bem como, sem conhecer os processos e avanços científicos de uma sociedade, o que leva a ter apenas um conhecimento parcial do seu desenvolvimento e de sua cultura.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais, para a Educação Escolar Quilombola, estabeleceram que deve haver uma articulação entre os conhecimentos científicos, tradicionais e as práticas socioculturais da comunidade, visando o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais e nos diversos ciclos da vida (Brasil, 2012a; Bahia, 2014; Bom Jesus da Lapa, 2017).

Um dos principais resultados desse trabalho é lançar luzes sobre diversos conhecimentos e saberes quilombolas que precisam ser reconhecidos, valorizados e inseridos no currículo escolar local.

Tomando por base a entrevista de Dandara (Professora da Escola), e analisando os dados sobre as atividades desenvolvidas na comunidade, vamos destacar algumas atividades e conhecimentos passíveis de serem ensinados, a começar pela produção de farinha. Essa é uma atividade que além de trazer lucro para os moradores ainda é carregada de simbologias referentes às tradições coletivas desta comunidade. Sob o ponto de vista científico também podemos levantar diversas possibilidades que podem ser trabalhadas na sala de aula, relacionadas à produção de mandioca e dos seus subprodutos.

No processo de produção da farinha, podem ser observados diversos conceitos físicos, químicos e biológicos entre outros. A escolha da maniva<sup>2</sup> carrega muitos saberes relacionados à genética dessas plantas, a época de plantio envolve saberes relacionados ao clima, e o local de plantio envolve também saberes sobre a estrutura geológica do solo. Após a colheita vem a parte do processamento, nessa etapa, a mandioca é descascada e ralada de forma manual ou eletromecânica. Nas casas de farinha mais antigas, os equipamentos eram feitos de forma artesanal, o que requeria conhecimentos sobre máquinas simples e se utilizava a força humana ou de algum animal para realizar a tração nessas máquinas.

---

<sup>2</sup> São os pedaços do caule da planta da mandioca onde estão as gemas que irão brotar e originar as raízes da mandioca.

Depois de ralar a mandioca, a massa é levada para a prensa, nesse processo de prensagem da massa estão envolvidos alguns conceitos como pressão, força, máquinas simples, alavancas etc. (Pereira; Rocha; Formigosa, 2020). Da prensagem da massa, surge um líquido chamado manipueira, esse líquido possui agentes químicos tóxicos para os seres vivos e que requer cuidado para não causar intoxicação, caso seja ingerido logo após a sua retirada ou então causar a contaminação do solo e de corpos d'água (Fernandes *et al.*, 2013).

No processo industrial, existem sensores que controlam a temperatura do forno para que a farinha receba a quantidade de calor necessária para a sua torrefação (Peres; Yamaguch, 2020). No processo manual, executado pela maioria das comunidades tradicionais, como é o caso de Araçá/Cariacá, esse controle é feito através dos sentidos humanos como o olfato, o paladar e a visão que com o tempo vão se tornando mais aguçados ao ponto de saber com precisão a hora certa de retirar a farinha. Mesmo caso acontece nos alambiques, onde os produtores conseguem identificar as condições ideais para produção da cachaça através dos sentidos humanos.

Na agricultura de sequeiro, diferentemente da agricultura desenvolvida nas ilhas do Rio São Francisco, são plantadas praticamente as mesmas plantas, porém, no período das chuvas. E, para que se obtenha sucesso, é importante lembrar que reconhecer padrões climáticos é um saber necessário diante das tarefas do dia a dia no campo, principalmente em regiões de caatinga onde o período chuvoso é curto e exige do homem do campo, uma certa expertise para que não perca as suas plantações por falta de chuva na hora certa.

Vale destacar também aqui, a criação de animais na comunidade, como uma possibilidade de abordagem da disciplina de Ciências. Essa atividade envolve uma série de conhecimentos em relação à preparação do solo, o tipo de pastagem, a escolha da genética dos animais que vão ser criados e que se adaptam melhor ao local, sejam eles bovinos, caprinos, ovinos ou aves. Outra área que envolve a Ciência e que é bem recorrente no quilombo, é a

relação com o meio ambiente, mais especificamente, o Rio São Francisco, seja na pesca ou no cultivo nas ilhas do rio.

A independência desses povos também se expressa, por exemplo, nas questões relacionadas com a saúde dos mais velhos. Segundo os moradores, em tempos remotos, as pessoas da comunidade não tomavam “remédios de farmácia”, todos os remédios eram naturais, assim como os partos eram feitos pelas parteiras da comunidade, demonstrando que os moradores possuíam saberes que foram construídos ao longo do tempo, frente a suas necessidades básicas. Esse modelo de vida, também é percebido em outras comunidades quilombolas da região, como apontam os trabalhos de Souza (2015) e Dutra (2007, 2015).

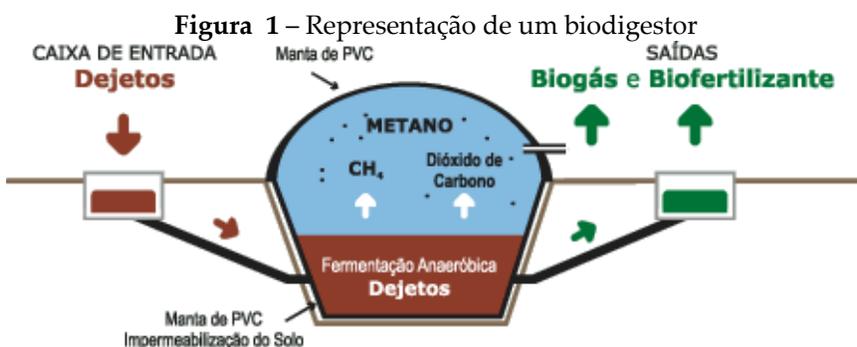
Tendo em vista essas atividades desenvolvidas na comunidade, a busca por novas fontes de energia limpa, a incessante busca global por preservação da natureza e a necessidade de uma proposta metodológica, que atenda às especificidades dos estudantes locais, uma proposta que pode contemplar todas essas situações é a produção de biogás, através de biodigestores caseiros.

A proposta de trabalho contempla o tópico de ensino da BNCC do 8º e 9º ano, que envolve o tema energia, esse tema é de grande importância, já que as discussões em torno das formas de produção desse item essencial para a nossa vida, nos dias de hoje, está muito em pauta (Sousa *et al.*, 2019). Portanto, é nosso interesse que o estudante além de poder ter acesso aos conhecimentos relacionados à produção de energia, que esses conhecimentos possam ser vistos na prática pelo estudante, a partir de atividades do dia a dia.

Através dos resíduos gerados da criação de suínos, ovinos, caprinos, bovinos e aves, resíduos do abate dos peixes pescados no rio São Francisco que margeia a comunidade e que é fonte de renda para parte dos moradores; da manipueira gerada no beneficiamento da mandioca, nas casas de farinha na comunidade; do bagaço da cana de açúcar que é utilizada para a produção do caldo de cana, na feira da comunidade aos domingos; assim como

cascas de frutas, verduras e outros que podem ser produzidos na comunidade é possível enxergar a matéria prima utilizada em biodigestores caseiros.

O biodigestor, representado pela Figura 1, é um equipamento utilizado para a produção de energia/biogás. O gás produzido nesse equipamento tem como origem a digestão anaeróbica de resíduos orgânicos. Ao serem confinados sob a ausência de oxigênio na câmara de fermentação, as bactérias anaeróbicas produzem um biogás. Esse gás possui em sua composição, aproximadamente, 65 % de metano, 30 % de dióxido de carbono e 5 % de outros gases.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O biogás possui um excelente poder calorífico e pode substituir o gás de cozinha, e ser utilizado como combustível em carros, centrais geradoras de energia elétrica, caldeiras entre outros. Pensando nisso, esse tema pode ser trabalhado no ensino fundamental, como um conteúdo que vai além da disciplina e que pode ser observado nas diversas formas, em que se apresenta, desde a energia elétrica que faz funcionar os aparelhos eletrodomésticos até o uso do biofertilizante nas lavouras para aumentar a sua produtividade.

Partindo desses pressupostos, observa-se que a proposta de utilização dos conceitos referentes ao biogás, como um instrumento de ensino se encaixa perfeitamente, quanto à interdisciplinaridade

do tema e dos seus impactos. Também é possível ampliar o contexto de abordagens desse tema relacionando diretamente com a produção de farinha e criação de animais, na comunidade que gera uma quantidade considerável de manipueira, de esterco e de outros resíduos orgânicos.

O desenvolvimento da educação quilombola passa por essa percepção dos estudantes, professores e da comunidade em si sobre o ambiente onde vivem. Incentivar atividades escolares que tenham por base a utilização de elementos da própria comunidade como os resíduos para a produção de energia é uma atividade que pode despertar o interesse do estudante pelos conteúdos da área de Ciências.

### **Considerações sobre a pesquisa**

Durante a pesquisa foi possível perceber que os problemas enfrentados pela educação, em nível nacional, também se repetem na comunidade, e que a resolução desses problemas nem sempre se dá da mesma forma. O ensino de Ciência nas comunidades quilombolas exige de toda a comunidade escolar, um olhar mais específico para cada caso. Ficou evidente a falta de material didático que dialogue com as especificidades vividas pelos estudantes, falta de formação inicial e continuada dos professores da área e a adequação do currículo da disciplina às questões locais.

Nesse sentido, a legislação escolar quilombola ainda precisa passar por alguns ajustes, principalmente com relação ao planejamento proposto pelas Secretarias de Educação dos municípios e nas próprias unidades escolares, a fim de atender às especificidades do local. No entanto, é notório o avanço, no sentido de exigir o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e as proposições das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Percebe-se assim que o mais urgente é a implementação dessas conquistas ao passo que as próximas conquistas vão sendo construídas.

O trabalho desenvolvido chama atenção para o grau de consciência das lideranças comunitárias e dos outros entrevistados em relação aos problemas da educação local e a forma como esses sempre se articularam para buscar resolver seus problemas.

A pesquisa traz reflexão sobre como os estudantes e moradores da comunidade podem utilizar a produção de energia limpa no próprio local. Se considerarmos as atividades desenvolvidas na comunidade, como levantado nas entrevistas e visitas, pode-se concluir que falar sobre produção de biogás pode chamar a atenção, devido ao potencial de geração de resíduos nas atividades tradicionais no local.

Ao fim desse trabalho, percebeu-se que as possibilidades de se trabalhar o ensino de Ciência na comunidade são variadas, e por isso sempre existirá novas formas de enxergá-la. Cabem aos sujeitos envolvidos com a educação da comunidade estarem sempre antenados às vivências e aos saberes locais, de modo que possam inseri-los no currículo da escola, aperfeiçoando e se adaptando às condições sociais políticas e ambientais.

Por fim, frente a essas possibilidades de ensino-aprendizagem e a necessidade de materiais didáticos contextualizados explicitados nas DCNEEQ, na BNCC, no PNE, nos trabalhos de vários autores, além de experiências profissionais pessoais, conclui-se que: pesquisar junto a professores e gestores da escola Araçá-Cariacá, documentos, saberes e práticas relacionados ao dia a dia da comunidade forneceu elementos para auxiliar os professores a diminuir a defasagem no ensino de Ciências e, principalmente, no ensino de Física, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

## **Referências**

BAHIA. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola**. Salvador: CEE, 2014.

BOM JESUS DA LAPA (BAHIA). Lei n.º 472, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Bom Jesus da Lapa-BA em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Bom Jesus da Lapa, 22 de junho de 2015.

BOM JESUS DA LAPA (BAHIA). Resolução n.º 004, de 20 de dezembro de 2017. Define Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Bom Jesus da Lapa, 27 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 19 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 nov. 2012, seção 1. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_8\\_12.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Bom Jesus da Lapa). **Parecer n.º 06116**, de 02 de dezembro de 2016. Aprova o Regimento Escolar Interno do município de Bom Jesus da Lapa – 2016.

DUTRA, N. O. **Liberdade é reconhecer que estamos no que é nosso: comunidades negras do Rio das Rãs e da Brasileira-BA**

(1982-2004). 224 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUTRA, N. O. **Retalhos da Memória**: os negros de Mangal/Barro Vermelho – comunidade quilombola do Médio São Francisco - Bahia. 208 f. Tese (Doutorado em História Social) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL ARAÇÁ/CARIACÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Bom Jesus da Lapa, 2016.

FERNANDES, H. R. *et al.* Parâmetros de qualidade física e físico-química da farinha de mandioca (*Manihot esculenta* Crantz) durante processamento. **Scientia Plena**, Maceió: UFS; Pará: v. 9, n. 11, p. 1-9, dez. 2013.

FERREIRA, M. C. **Ensino de Ciências e educação quilombola**: etnociência, saberes e práticas nos anos finais do Ensino Fundamental. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

MATOS, E. C. do A. **Ensino de Ciências no alto sertão sergipano**: a caatinga e suas significações para discentes, docente e livros didáticos. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MATOS, W. S. de; TAMBORRIELO, M. L.; EUGENIO, B. O livro didático de Ciências e Matemática em uma escola quilombola no interior do Estado da Bahia. *In*: Coloquio Nacional, 13; Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 6; 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: 2019, p. 2024-2029.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, S. L.; ROCHA, C. G. S.; FORMIGOSA, M. M. Etnofísica dos mecanismos de alavancas utilizados pelos agricultores na produção da farinha de mandioca, Senador José Porfírio. **Revista Insignare Scientiaris**, Paraná: UFFS; Pará: v. 3, n. 5, p. 152-169, 2020.

PERES, E. G.; YAMAGUCHI, K. K. de L. A farinha de mandioca e as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) como

valorização do conhecimento tradicional no ensino de Ciências. **Revista Insignare Scientia-RIS**, Paraná: UFFS; Amazonas v. 3, n. 5, p. 439-455, 2020.

REPRESENTAÇÃO DE UM BIODIGESTOR. Disponível em: <[https://lh3.googleusercontent.com/proxy/-FwssxZ78Ju\\_wes2fkI9nEZw](https://lh3.googleusercontent.com/proxy/-FwssxZ78Ju_wes2fkI9nEZw)

BMNNeQNvFsOYKw8g6YpiAtF8de\_rly\_FsKs6xGbqdU6oQ\_SMWFwHBymCzUCpdaZGL3I\_Yt9dpfBlw=w1200-h630-p-k-no-nu >. Acesso em: 21 ago. 2023.

SILVA, J. A. da; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: UFRGS; v. 24, n. 3, p. 121-146, out. 2019.

SIQUEIRA, I.; COSTA, B. R. da; DIAS, M. H. T. Educação escolar quilombola: planejamento e projeto. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE: UFPE; ano 5, v. 5, n. 18, p. 53-68, maio/ago. 2022.

SOUSA, K. R. P. de *et al.* A educação ambiental: aplicação de uma sequência didática sobre fontes de energia. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, PR: ACIAP; Curitiba, 2019.

SOUZA, S. P. de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.



## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRICOS E REFLEXÕES QUE SUBSIDIAM PRÁTICAS DIALÓGICAS INTERSECCIONADAS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA POR MEIO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Tatiane Novais Brito  
Marinalva Nunes Fernandes  
Márcio Oliveira D' Esquivel

#### **Introdução**

Esta pesquisa nasceu do desejo de desvendar quais os problemas socioambientais afetavam as populações camponesas do município de Ibiassucê - BA, em especial ao que se refere ao descarte de lixo. A pesquisa se inicia com o seguinte questionamento: quais os problemas ambientais, no que se refere ao descarte de resíduos sólidos, atravessam o campo do município de Ibiassucê - BA? Como abordagens envolvendo a Educação Matemática Crítica e a Educação Ambiental podem contribuir com a construção de uma educação situada no campo consciente e emancipatória? Nesse percurso de investigação, à medida que a pesquisa foi avançando, uma percepção mais ampla que girava em torno da identificação de problemas socioambientais foi sendo construída, uma vez que, para entender problemas específicos, é necessário investigar suas origens e desdobramentos. Assim, as seguintes inquietações foram pautadas: quais relações socioambientais perpassam a história, a cultura, a política, a economia e a educação? Como essas relações se desdobram em negações, marginalizações e, conseqüentemente, em problemas ambientais?

Tratam-se de questões que devem ser pensadas emergencialmente diante da conjuntura planetária para assegurar a existência humana. Ao direcionar esse debate de forma específica ao campo, é preciso entender que os problemas socioambientais perpassam questões sociais, ou seja, assim como em outros cenários, o campo é negligenciado. Nesse ínterim, as ações que viabilizam menos impacto ambiental são irrisórias, sendo esta uma problemática que vai da exploração insustentável das terras, por parte dos que detêm os meios de produção, à negação de direitos básicos, como as questões sanitárias, por exemplo.

Logo, se faz indispensável pensar nesses problemas no contexto escolar, e de forma crítica, uma vez que o *lócus* de pesquisa é profundamente afetado pela pobreza que emerge das estruturas sociais postas. Por consequência, os sujeitos afetados por este cenário socioeconômico têm seus direitos básicos negados, o que, junto a todos os demais fatores, desagua em problemas ambientais, uma vez que o não acesso à política de coleta de resíduos provoca risco à saúde, poluição do solo, do ar e das águas.

Nesse sentido, a partir da pesquisa ora desenvolvida acerca das questões aqui elencadas, propomos, a princípio uma análise de aspectos históricos que compõe o contexto investigado, subsidiados por estudiosos que debatem sobre os processos, aspectos e impactos que envolvem a história, em especial por meio da Pedagogia Histórico Crítica, proposta por Dermeval Saviani. A seguir apresentamos um recorte das reflexões construídas nesta pesquisa, tendo como foco investigar, analisar e debater conjunturas locais e globais sob um olhar histórico e crítico.

## **2. Históricos e abordagens que permeiam o campo da pesquisa**

Ao analisarmos historicamente a constituição das sociedades humanas, é possível notarmos que, a partir da sua divisão em classes, as relações de produção e crescimento de grupos se baseiam na subordinação e na exploração dos que se encontram sujeitos a serem dominados por determinações sociais. Nesse

sentido, a exemplo do problema da divisão social, cita-se as antigas sociedades escravistas através dos séculos e milênios, com ênfase na dominação dos proprietários de terra sobre os servos e, posteriormente, na consolidação da sociedade capitalista, que conjectura a submissão dos proletários à burguesia.

Nesse percurso, a educação foi mediada de acordo com os períodos históricos percorridos. Nas comunidades primitivas, os saberes eram acessados coletivamente, com vistas a educar as futuras gerações e a garantir a existência humana. Saviani (2007), adotando como lentes de leitura as perspectivas filosóficas de Karl Marx, explica que não existia divisão de classes nas primeiras organizações sociais, assim produzindo existências em comum e processos educativos intrínsecos ao trabalho, os quais se estendiam em direção à garantia da vida humana.

Ao desenvolver a produção do trabalho material e não material, a sociedade configurou a apropriação privada da terra, acarretando a distribuição dos seres humanos em classes, o que provocou o desvinculamento entre a educação e o trabalho. E com a divisão da sociedade entre os proprietários de terras, que fundaram o escravismo, e os não proprietários que se tornaram escravizados, a educação também foi dividida entre esses dois segmentos, de formas igualmente diferenciadas e excludentes: uma para os homens denominados livres, que eram os detentores das terras, voltada para atividades intelectuais, e a outra para os não livres, com ênfase nos processos que envolviam mão de obra. Esse período histórico localiza o surgimento da institucionalização da educação por meio da escola, destinada para os que dispunham de tempo para organizar e frequentar o espaço escolar, ao tempo em que a educação, para a grande maioria (classe trabalhadora), continuava sendo por meio do trabalho (Saviani, 2007).

Essa forma de organização foi se tornando cada vez mais bem estruturada e segmentada, surgindo o modo de produção capitalista, em que o comércio de bens excedentes tomou força e a sociedade de mercado conduziu a uma nova relação de trabalho, a qual implicou diretamente a (re)configuração da educação. Com o

surgimento das indústrias, o saber intelectual tornou-se um potencializador material (Saviani, 2007).

À medida que o progresso científico foi se alavancando, o sistema hegemônico vigente disseminou a ideia de progresso social sem considerar processos brutais de exploração e colonização, alinhando a ideia de que a compreensão sobre a natureza viabilizaria o domínio sobre ela. Nesse sentido, a natureza foi subjugada a empreendimentos tecnológicos em que “[...] o conhecimento é fonte de poder quando a técnica e a compreensão sobre a natureza se aliam” (Skovsmose, 2014, p. 69). Esse poder só poderia ser realizado por meio da matemática, sendo ela a racionalidade do progresso científico tecnológico, como afirma Skovsmose: “É impossível conceber qualquer indústria de base tecnológica sem a aplicação da Matemática. A revolução industrial deu início ao domínio da fabricação baseada na Matemática” (*Ibidem*, p. 70).

Nesse recorte histórico, os trabalhadores que não tinha acesso à escola, e conseqüentemente não possuíam domínio da cultura intelectual, em especial, do alfabeto e das operações matemáticas básicas, passaram a se constituir como um grande problema de mercado, uma vez que estes não tinham condições de oferecer o trabalho que era exigido diante do advento da indústria. Surge, então, a imposição de que o acesso ao saber escolar fosse disseminado a todos os membros da sociedade. Logo,

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. (Saviani, 2007, p. 159).

Nesse sentido, o controle da mão de obra se deu por meio da oferta de informações fechadas, exatas e suficientes para dado momento, em um processo análogo ao da industrialização, que reuniu e confinou os trabalhadores nas fábricas, “[...] fornecendo a eles todas as ferramentas necessárias para realizar as tarefas, de modo que eles não precisassem mais se deslocar durante o período de trabalho” (Skovsmose, 2014, p. 17). Essa lógica podia ser observada explicitamente, e em especial, no ensino de matemática, uma vez que este, no decorrer da história, conduziu os estudantes à produção e execução de ordens sem questionamentos, materializando-se em uma obediência cega que é pré-requisito para a ocupação de cargos de trabalho.

No Brasil, no que se refere à instrução oferecida às pessoas que residiam no campo, ela foi planejada e (re) pensada no decorrer desse processo entre a educação rural, investimentos internacionais e projetos voltados para permanência do homem no campo, entre outros marcos que estiveram diretamente relacionados aos interesses hegemônicos, a princípio, para fornecer a mão de obra adequada para os sistemas fabris e, posteriormente, para conter o êxodo rural que havia se tornado insustentável. A migração para os centros urbanos havia instaurado a pobreza nas periferias, o que passou a demandar investimentos e levou ao debate de permanência no campo – embora não fossem consideradas as condições de transitar de classes sociais.

Na década de 1960, foi desenvolvida e divulgada, positivamente, “a teoria do capital humano”, atribuindo à educação um valor econômico que “[...] entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (Saviani, 2005, p. 21). Nesse cenário, a educação passou a ser vista como um bem de produção capaz de alavancar o desenvolvimento econômico. Na década seguinte (1970), influenciada pela tendência crítico-reprodutivista, surgem as tentativas de criticar essa teoria, as quais evidenciavam “[...] que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao

sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante” (*Ibidem*, p. 19). No entanto, embora essas teorias apresentassem críticas, ressaltando que a educação tem o poder de reforçar as relações sociais opressivas, não apresentam caminhos para transgredir o sistema educacional posto, conjecturando vertentes que, apesar de críticas, seguiam reproduzindo a dominação e as concepções antigas de educação.

Essa teoria se reconfigurou com o neoliberalismo. De acordo Hunty (2019), a elite burguesa segue dominando os meios de produção, priorizando a austeridade, a eficiência e a não intervenção do estado na economia, o que se desdobra em relações sociais desiguais em que as minorias são oprimidas, exploradas e/ou dizimadas. Frente a essa reconfiguração, a educação passa a ser compreendida como

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego [...] pois, no processo capitalista não existe emprego para todos e o desemprego não afeta o seu avanço, proporcionando um crescimento excludente (Savini, 2005, p. 21).

Os processos colonizadores que subsidiaram as políticas neoliberais adotadas em 1990, vigentes até os dias atuais, e que beneficiaram as antigas oligarquias que se impõem pela força bruta, geraram e ainda geram conflitos no campo, levando a inúmeros assassinatos de seus residentes que lutavam e continuam lutando por seus direitos de permanecerem em seus espaços e de viverem dignamente.

Nesse movimento, de debater os efeitos das políticas neoliberais em diferentes espaços, é importante mencionar que o neoliberalismo não se configura apenas como modelo socioeconômico, e sim como um processo que se desdobra em inúmeros tipos de opressão e sofrimento, que agem

silenciosamente na ação econômica assumindo também o papel de gestor do sofrimento psíquico. O sofrimento “[...] não é apenas produzido, mas também gerido pelo neoliberalismo. Por isso, cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo. Como tal ele compreende uma gramática de reconhecimento e uma política para o sofrimento” (Safatle; Silva; Dunker, 2020, p. 6). Nos espaços camponeses, isso se configura de inúmeras formas, como por meio da subordinação de pessoas em prol da manutenção dos grandes proprietários de terra no poder, influenciando diretamente na negação dos direitos daqueles que residem nesses espaços, e intensificando, de forma cada vez mais violenta, as desigualdades que se manifestam pela exorbitante “concentração de capital e de riqueza, pelo latifúndio, superexploração e sua contrapartida que joga milhões de brasileiros na pobreza absoluta, analfabetismo, pífia escolaridade básica e a negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público” (Frigotto, 2010, p. 3). Essas conjunturas geram sofrimentos físicos e psicológicos e ilustram o poder do neoliberalismo.

Nesse sentido, pode-se pensar também na hierarquização de grupos entre dominantes e dominados, que acabam por configurar relações que subalternizam culturas, histórias e tradições por meio de violências físicas e simbólicas. De acordo Cunha, “[as] culturas estão articuladas num sistema hierarquizado, com dominantes e dominadas. A dominante é a que corresponde, de modo mais completo, aos interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes nessa sociedade” (Cunha, 2016, p. 3).

Para além disso, existe uma ala neoliberalista que nega aos povos camponeses o direito de viverem em seus espaços de forma qualitativa, fato que se desdobra em agressões diversas. Saviani (2013) aponta que isso ocorre em virtude da concentração de grandes propriedades de terra, do uso predatório destas, da exploração dos recursos naturais e do direcionamento das melhores terras para monocultura de exportação, assim configurando um cenário que tem agravado a fome que atinge

milhões de brasileiros. Esse quadro acaba forçando um grande número de camponeses a se mudar para cidades distantes, alimentando assim os ideais implementados pelos capitalistas.

A economia, com foco na sobrevivência nos espaços urbanos e, conseqüentemente, a “ampliação ou inchaço do setor terciário ou da ‘altíssima informalidade’ com alta exploração de mão-de-obra de baixo custo são funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda” (Frigotto, 2010, p. 5). Para além das questões sociais, muitos problemas socioambientais são esboçados por essa conjuntura, como a degradação do solo em virtude do uso predatório e a poluição do ar mediante as formas de produção desumanizantes das grandes indústrias, entre outras questões.

Frente à exploração dos recursos naturais, da mão de obra, à negação de direitos e à organização de movimentos sociais, explode a luta de classe, que se opõe aos grandes proprietários de terra, cujos movimentos destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Saviani, 2013), o qual, de acordo Frigotto (2010, p. 2), “engendra o gérmen mais avançado da luta contra hegemônica hoje no Brasil, não só para a educação do campo, mas para a classe trabalhadora no seu conjunto”. Assim, ao tempo que o sistema objetivava alavancar a ótica capitalista nas instituições de ensino, os espaços camponeses lutavam/lutam contra o projeto de sociedade posto, para garantirem sua sobrevivência e seus direitos, entre eles o acesso à educação escolar, visto que “[a] mesma travessia dolorosa em que nos encontramos no âmbito do projeto societário no seu plano cultural, econômico-social e político atinge frontalmente o campo educacional” (*Ibidem*, p. 8).

A esse respeito, Caldart (2003) afirma que a reivindicação pela educação escolar do campo ocupou as pautas de lutas desde então. No início, os sem-terra acreditavam que a luta pelas escolas se configurava apenas como mais uma entre as que reivindicavam os direitos sociais, mas, no decorrer do processo, foram percebendo que não era apenas isso, inicialmente, muitas famílias trabalhadoras que não possuíam acesso a este direito e necessitavam garanti-lo,

posteriormente, entendiam que só teriam espaço dentro dessa escola se a transformassem, uma vez que as escolas tradicionais não possibilitavam o seu acesso, assim como possuíam pedagogias que não tomavam a realidade, os saberes, a forma de aprender e ensinar dos povos camponeses como referência.

Nessa circunstância, o MST propôs uma escola diferente pela qual, de fato, valeria lutar: que fosse capaz de contribuir no processo de luta dos trabalhadores/as do campo, demandando assegurar espaços educacionais, assim como pedagogias que emancipem e protagonizam esses sujeitos, ou seja, que “[...] levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana” (Caldart, 2011, p. 105). Dado que, se o objetivo é construir um país mais justo e digno para todos, é preciso, então, novas relações de produção no campo por meio da transformação de instituições históricas em lugares capazes de formar sujeitos desta transformação (Caldart, 2003).

Caldart (2003) aponta que não se pode cair na ilusão de que a questão acerca da Educação Básica do campo se sobressai no debate da Reforma Agrária, considerando a política agrária e as relações que atravessam a produção no campo, pois não existem escolas em um campo que esteja sem perspectivas, em que seu povo sem possibilidades anseia por sair dele. “Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo” (Caldart, 2003, p.64). Isso porque a escola pode contribuir significativamente na formação da consciência dos povos camponeses no que se refere à necessidade de se mobilizar e organizar, tendo em vista um novo projeto de sociedade.

Embora tenha ocorrido reformas educacionais no decorrer da história brasileira, é possível observarmos, frente ao sistema imposto, que estas não objetivavam, de fato, emancipar os sujeitos, mas torná-los aptos para manterem a estrutura hegemônica. Segundo Frigotto (2010, p. 10), “[...] as reformas da educação não geram mudanças

essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como um privilégio”.

Para Frigotto (2010), apenas as verdadeiras revoluções podem possibilitar reformas sobre o ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. As reformas feitas a partir da década de 90 foram formuladas por organizações internacionais ligadas ao mercado e ao capital, atuando sobre égide do ideário neoliberal, portanto são elas que “[...] infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (Frigotto, 2010, p. 11), disseminando a ditadura do mercado e sustentando os interesses dos centros hegemônicos, articulados por meio da burguesia brasileira. Nesse cenário,

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) (Saviani, 1999, p. 41).

Também sobre esse contexto, Caldart, Cerioli e Fernandes (2011, p. 52) afirmam que “atualmente existe um vazio em relação às propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas”. Frente a isso, esses modelos não contribuem para a compreensão da realidade local. Em consequência, a escola tem homogeneizado os seres, desconsiderando a sua totalidade, e encarando a educação como produto, assim consagrando as desigualdades e injustiças sociais (Dayrell, 2001). Por isso, é preciso pensar em

Um projeto societário contra hegemônico que busque efetiva sustentabilidade à vida humana com igualdade de condições e proteja suas bases ambientais demandam processos educativos, em todas as esferas da práxis humana, e, em particular, no chão da escola pública do campo e da cidade que desenvolva conhecimentos, saberes e valores vinculados à utopia da superação das relações sociais capitalistas que privatizam o que é de toda a humanidade (Frigotto, 2010, p. 21).

Desse modo, ao reproduzir as metodologias que não levam em consideração a formação cultural de seu povo, as escolas localizadas no campo se tornam um espaço de repetição de relações que não contribuem para formação de identidade, assim negando a estes o direito de se entenderem e de valorizarem enquanto sujeitos do campo. Isto potencializa um modelo educacional em que essas pessoas sabem sobre muitas coisas, menos sobre si mesmas, retirando, dessa maneira, o seu direito à memória ao mesmo tempo em que dissemina a memória das elites hegemônicas. Tudo isso somado provoca o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, leva à reprovação dos negros, pobres, mulheres e indígenas, retroalimentando um ciclo de desigualdades e opressões (Arroyo, 2020).

## **2.1 Perspectivas a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC)**

A PHC se situa no campo das teorias da educação crítica, entretanto, como idealizador, Saviani (2013, p. 57) a “[...] diferencia no bojo das concepções críticas” e da visão crítico-reprodutivista, uma vez que se orienta pedagogicamente por abordagens críticas, mas sem ser reprodutivista. Os ideais críticos-reprodutivistas, embora apresentassem o desejo de fazer uma revolução social por meio da revolução cultural, não apresentavam intervenções práticas.

À luz dos escritos de Saviani (1999), é necessário contextualizar, ainda que de maneira breve, a necessidade de se pensar em uma pedagogia que leve em conta a historicidade, de

maneira crítica e efetiva. Para tanto, será descrito a seguir um breve histórico de algumas teorias que permearam o campo educacional. Em meados do século XIX, após a Revolução Industrial, os burgueses (pessoas que haviam acabado de ascender socialmente) passaram a defender a educação como direito de todos e a dever do Estado com o objetivo de transformar os súditos em cidadãos, para que estes respondessem às novas demandas econômicas e consolidassem a democracia burguesa. Nesse recorte, atribuíram à escola a função de uma transformação social, compreendendo que ela poderia conter o poder de equalizadora social e acreditando que assim ela resolveria os problemas da marginalidade com o auxílio de sua universalização. Esse movimento, denominado de escola tradicional, e que compõe as teorias não críticas, fracassou, primeiramente, por não alcançar a universalização e, em segundo, porque não garantia que quem o acessasse seria bem-sucedido ou atuaria de acordo as demandas burguesas.

Após, surgiu a pedagogia nova, que também considerava a escola como responsável pela modificação das estruturas sociais, advogando pelo tratamento diferencial quando identificadas as diferenças, devendo os diferentes serem ajustados e adaptados à sociedade de acordo suas individualidades. Esse pensamento priorizava o “aprender a aprender” e, embora a abordagem possuísse um caráter revolucionário, o que aconteceu foi um afrouxamento do trabalho com os saberes sistematizados e a manutenção de poucas escolas que realmente difundiram seu ideário, uma vez que requeriam investimentos que estavam dispostos apenas para a classe dominante.

A pedagogia tecnicista, que sucedeu o escolanovismo, também adentrou no campo das teorias não-críticas, defendendo que a escola resolveria o problema da marginalidade desde que formasse indivíduos eficientes, elevando os níveis de produtividade da sociedade. Destaca-se que marginalidade, nesse contexto, era entendida principalmente como ineficiência e improdutividade, sendo assim um fator que ameaçava a estabilidade do sistema vigente (Saviani, 1999).

Os impasses das pedagogias, denominadas por Saviani (1999) de não-críticas, deram margem ao surgimento de novos debates, que posteriormente foram chamados de pedagogias críticas, pois entendiam ser impossível entender a educação sem considerar os condicionantes sociais. Entre as vertentes teóricas que surgiram desses debates se destacaram a “Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)”, de Althusser, que constituiu um pensamento segundo o qual a escola assume um papel de perpetuadora dos interesses da burguesia; e a “Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, de Bourdieu e Passeron, a qual tomava como princípio que todas as sociedades se estruturam a partir de relações de força material, que se constituem entre os grupos ou classes, se desdobrando em violências simbólicas necessárias para manter as relações de subordinação. (Saviani, 2013).

Em 1979, ao empreender críticas à visão crítico-reprodutivista, surge a PHC idealizada por Saviani, a qual almeja entender o cenário educacional por meio dos condicionantes sociais a partir de uma análise crítica-dialética: dialética, além de crítica, porque busca compreender as movimentações objetivas do processo histórico, em que se refuta a ideia da sociedade enquanto determinante unidirecional da educação, acreditando que o determinado também incide sobre o determinante, e, em consequência, a educação também é detentora de possibilidades de agir sobre a sociedade. A PHC tem como fundamento teórico o Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, busca compreender a história a partir do seu desenvolvimento material e das determinações que este impõe à existência humana. Assim sendo, pontua-se a necessidade de compreender a educação a partir de seu desenvolvimento histórico-objetivo, ou seja, entender como o homem produz sua existência no decorrer do tempo, cujo objetivo é transformação da sociedade e não a manutenção e perpetuação de poder, exploração e marginalização de uma sociedade dividida em classes. A PHC propõe, no âmbito da educação escolar:

- a) Identificação das formas, mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 9).

A ênfase no saber objetivo centra-se na necessidade das novas gerações de acessar o saber sistematizado, metódico e científico com o intuito de socializar os meios de produção, uma vez que os saberes produzidos socialmente são forças produtivas e, conseqüentemente, meio de produção, considerando que na sociedade capitalista, o objetivo é torná-los exclusividade da classe dominante. No referido contexto, os mecanismos educacionais giram em torno de oferecer aos dominados algumas pequenas doses desse saber, com foco apenas em qualificar a mão de obra, mas não tanto que possa permitir que estes se tornem donos da força produtiva (Saviani, 2013).

É importante destacar que a escola não deve se basear apenas na codificação de conteúdos, mas, também não deve se limitar “a reiterar a cultura popular, essa cultura popular assistemática e espontânea [...]. Ela se desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas” (Saviani, 2013, p. 69). O autor ora citado afirma ainda que o povo precisa ter acesso ao saber sistematizado e erudito para expor de forma mais elaborada, os conteúdos da cultura popular e para assim lutarem por seus interesses.

Portanto, reconhece-se que os conhecimentos, inclusive os matemáticos, estão inscritos nas histórias, culturas, vivências e problemas que circundam as comunidades populares. Estes saberes se conjecturam como controle de poder quando não se fazem de forma compreensível para diversos grupos ou não são

reconhecidos e validados enquanto indispensáveis para tomada de consciência e transformação social.

### **Considerações finais**

Desse modo, o problema inicial desta pesquisa se apresentou como uma possibilidade de investigar uma questão que se apresentava latente a partir da observação empírica e teórica: o desejo de desvendar quais os problemas socioambientais afetavam as populações camponesas do município de Ibiassucê - BA, em especial ao que se refere ao descarte de lixo. Observável a olho nu, supunha-se raízes históricas profundas que tornavam essa questão algo naturalizado. Nos orientou, durante a investigação produzida, a certeza de que a escola se caracteriza como um espaço potencial para o debate crítico; logo, é possível desvendar contradições ocultas e agir a partir da emancipação dos sujeitos no enfrentamento dos problemas que afetam seus coletivos. Desse modo, foi adotada como perspectiva de abordagem as relações existentes entre os campos de estudos da Educação Matemática Crítica e a Educação Ambiental para possíveis configurações de caminhos de investigação. A proposta da produção do trabalho acadêmico em questão orientou-se, portanto, na perspectiva de apontar caminhos para promoção de um processo educacional crítico da lógica do capital, cujo fundamento seriam as reais necessidades dos sujeitos.

À medida que fomos compreendendo o percurso teórico metodológico, que tem por referência o Materialismo Histórico-Dialético, um processo de inquietação foi se iniciando. De acordo com Duarte (2012), o desenvolvimento da humanidade ocorre a partir de processos históricos, contraditórios e heterogêneos, fomentados pelas relações sociais concretas de dominação, na dimensão que o ser vivo só existe a partir das suas trocas com a natureza, sendo ele parte desta. Assim, para identificar esses problemas e fazer uma profunda análise dos dados, visando a construir práticas pedagógicas críticas, como o que se refere aos

resíduos sólidos, seria necessário ir além nas investigações, para que não se corresse o risco de investigar problemas socioambientais de modo superficial, atribuindo aos camponeses e camponesas (bem como apenas ao âmbito municipal), as responsabilidades por questões que ultrapassam o limite geográfico e o meio social que configuram suas existências.

Ao tratar de Educação Ambiental, muitos debates enveredam por uma visão simplista, de culpabilização da classe trabalhadora por problemas que são criados pelo poder que o capital exerce em nossa sociedade. Desse modo, era preciso que fizéssemos uma reconfiguração do problema de pesquisa para entendermos os aspectos socioambientais por meio da história, da cultura e da política e como a educação poderia ser inserida nesse debate a partir de perspectivas crítica que compõe a Educação Matemática, com ênfase em compreender como essas tessituras impactam na vida dos sujeitos, para, assim, identificar questões socioambientais como a dos resíduos orgânicos, que se analisados concretamente não são causas e, sim, as consequências de aspectos mais abrangentes.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica subsidiou compreensões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica, penetrando em aspectos profundos das organizações históricas, culturais e sociais dos espaços camponeses. Tais elementos não dizem respeito apenas ao *locus*, mas englobam fatores a nível mundial. Pretendeu-se propor, dessa maneira, uma abordagem educacional dentro da Educação Matemática para assim debater uma Educação Ambiental crítica. Logo, para que se formulem debates socioambientais que fujam da superficialidade, é necessário um embasamento que leve em conta as relações e determinações sociais e históricas que formam a totalidade e fazem emergir contradições, para que assim, por meio do debate desta, haja uma transformação do que está posto.

Se a Pedagogia Histórico-Crítica subsidia essa análise ampla, a Matemática enquanto área constituinte da evolução humana, imersa em todos os movimentos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, de tantas formas também assume papel

fundamental para as análises desenvolvidas. Nesse sentido, procuramos adotar uma perspectiva que não limite esse campo do saber simplesmente ao encadeamento lógico de proposições, mas que compreende como a ciência viva é capaz de se fazer presente em cada modo de agir, pensar, resolver problemas, planejar, compreender, investigar, conviver, debater, plantar, rezar etc.

A escola, por sua vez, enquanto um espaço que deve ter o papel de valorizar, compreender, investigar e sistematizar o saber a partir da cultura e da história, deve ampliar a percepção em torno de como a matemática pode ser abordada. Cumpre à escola buscar alternativas para fugir dessa caracterização que acompanha a Matemática, de ser uma área seletiva, que elege os que são considerados capacitados e os que não são para compreendê-la e fazerem seu uso. Tal perspectiva do conhecimento matemático é comum a todas aquelas áreas do conhecimento que se inserem numa lógica mercadológica que fragmenta e isola os campos disciplinares. Sem inserção na realidade social, tanto a matemática como qualquer outro saber, de outros campos disciplinares, pouco contribuem para emancipação do sujeito.

Logo, se o ser histórico e social se constitui no contexto e, se nessa formação, a matemática está imersa nas relações e ações que são configuradas em determinado espaço tempo, propor perspectivas críticas que tomem conta dos aspectos naturais e sociais torna possível construir uma práxis que valorize e entenda os sujeitos, acessando seus saberes historicamente construídos e entendendo quais os desdobramentos dos problemas socioambientais.

## Referências

ARROYO, M. G. Sub-versões curriculares: para além do currículo. **Unebcampusvi**. Instagram. 11 de set. de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFA5sSaJBOQ/> . Acesso em: 22 de set. 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 89-131

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.21-63.

CUNHA, L. A. **O projeto reacionário de educação**. 2016. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2001. 194f. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte: UFMJ, 2001.

DUARTE, N. L.; SAVIANI, D. A ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HUNTY, R. Von. Como funciona o liberalismo e o neoliberalismo? **Youtube**. 4 de dez. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DVxELIxHN7Y>. Acesso em: 21 set. 2020.

SAFATLE, V.; SILVA, J. N. da; DUNKER, C. (Ed.). **Neoliberalismo: como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod\\_resource/content/1/3%20-%20D\\_Saviani\\_Concep\\_Pedag\\_Hist\\_Educ\\_Brasil\\_2005.pdf/](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf/). Acesso em: 22 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, [s.l.] v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à matemática crítica**. Trad. Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 2014.



## CAPÍTULO V

### EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL LINO SOARES

Monacita Pinto Reis

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo a distância entre o que fizemos e o que fazemos [...] (Freire, 2000)<sup>1</sup>.

Reconhecer a importância da educação dentro da sociedade é, sem dúvidas, o caminho a ser trilhado em busca de uma sociedade justa e igualitária, onde o respeito ao outro, a sua história e a sua cultura sejam uma constante em todos os espaços sociais. O filósofo e educador Paulo Freire, em seus estudos, já defendia a educação como ferramenta de emancipação e igualdade social. Em suas propostas, a educação era instrumento que libertava o homem da condição de oprimido, tornando-o autônomo e capaz de refletir criticamente a realidade social que o cerca.

---

<sup>1</sup> A epígrafe foi retirada do livro *Pedagogia de Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. A obra, publicada no ano de 2000, faz parte do acervo de Ana Maria de Araújo Freire. São 29 páginas manuscritas de cartas que Paulo Freire escreveu antes de falecer, em 02 de maio de 1997.

A educação torna-se, portanto, um instrumento de transformação social, criando condições para que o indivíduo possa lutar pelos direitos que lhe foram negados, pelo reconhecimento de seus valores culturais e de suas tradições. Entretanto, é preciso que a educação articule o conhecimento escolar com a realidade vivenciada pelos estudantes, uma vez que estes chegam na escola com uma bagagem cultural que precisa ser respeitada, valorizada e inserida no currículo escolar.

É importante ressaltar que, embora vivamos em sociedade plural, de saberes plurais, ainda mantemos um modelo de ensino construído com base em um currículo monocultural<sup>2</sup> e eurocêntrico que privilegia os saberes da cultura hegemônica em detrimento dos demais saberes que adentram o ambiente escolar. Um sistema educacional de ensino que acaba contribuindo para a perpetuação de práticas discriminatórias e racistas.

O lugar ocupado pela diversidade, no currículo escolar, foi, durante muito tempo, de exclusão, onde a história e a cultura dos grupos étnico-raciais foram negadas, silenciadas e invisibilizadas. Romper com este modelo excludente e discriminatório que impera na educação brasileira, propondo práticas de ensino que reconheça e respeite as diferenças presentes no chão da escola, constitui pautas reivindicatórias de vários movimentos sociais. Neste contexto, destacamos o protagonismo dos Movimentos Negros e Quilombolas por políticas de ações afirmativas, em prol de uma educação que valorize a história e as tradições culturais da

---

<sup>2</sup> Ao discutir sobre um currículo monocultural e multicultural, Teixeira e Bezerra (2007) ressaltam a importância das diferentes culturas serem reconhecidas no ambiente escolar. Para as autoras (2007, p. 57), “o currículo monocultural despreza a riqueza da diversidade presente em todos os contextos”. Teixeira e Bezerra ressaltam ainda que essa visão monocultural deve ser superada, incluindo os diversos saberes na proposta curricular e nas práticas pedagógicas da escola. Desta forma, o multiculturalismo, abordagem que contempla as diferentes culturas presentes na sala de aula, torna-se a opção para desconstruir essa visão homogeneizadora e uniforme do monoculturalismo. Para saber mais sobre a temática, vide: Candau (2008); Moreira (2001); Apple (2002).

população negra e quilombola. Ao destacar a educação como principal bandeira do Movimento Negro, Gomes afirma;

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilidade da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um possível espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social (Gomes, 2017, p. 24).

Nessa trajetória de lutas e reivindicações, muitas ações afirmativas foram conquistadas pelo Movimento Negro como a Lei n.º 10.639/2003 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da rede de ensino da Educação Básica. A Lei n.º 10.639/2003<sup>3</sup> surge como uma política educacional que tem sido importante no combate ao racismo e no processo de desconstrução da imagem negativa dos africanos e seus descendentes, além de ressaltar a importância da educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar. A esse respeito, Nilma Lino Gomes reafirma a importância da referida lei na promoção da igualdade racial no sistema educacional de ensino. Segundo a Gomes (2011):

---

<sup>3</sup> A Lei n.º 10.639 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e torna obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas. Para orientar a implementação e execução da Lei n.º 10.639/2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP n.º 003/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 001/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, a Lei n.º 10.639/2003 foi alterada pela Lei n.º 11.645 que passou a incluir nos currículos oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A esse respeito, conferir: Silva (2007), Gomes (2008, 2012).

A implantação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito a diversidade como parte de uma formação cidadã (Gomes, 2011, p.41).

Com a promulgação e aplicação da referida lei, as abordagens sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana passaram a ocupar um lugar relevante no currículo escolar, contribuindo para ressignificar os debates sobre África e a população afro-brasileira nas escolas. De acordo com Felisberto (2006, p. 69), “estudar a história da África no Brasil antes de mais nada, é rever um passado de glória de um povo e desconstruir, no imaginário dos seus milhares de descendentes, o mito que somos descendentes de escravas e escravos [...]”.

Romper com os estereótipos construídos sobre negros e negras, trazendo para o chão da escola a história e cultura afro-brasileira despida de preconceitos e folclorização é de fundamental importância para que os alunos negros e negras não se sintam inferiorizados e excluídos no ambiente escolar. Entretanto, é importante ressaltar, que mesmo com a implementação da lei e as orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola<sup>4</sup>, a

---

<sup>4</sup> Segundo Oliveira (2017), a Bahia foi o terceiro estado a pensar em um currículo diferenciado para a Educação Escolar Quilombola, propondo um debate para a construção das diretrizes curriculares para esta modalidade de educação. De acordo com a autora, o início do debate ocorreu através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – Sepromi, em 2007 e pela Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008. Todavia, apesar do estado da Bahia ter iniciado o processo de elaboração do texto base referência para a construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia antes do CNE, devido à falta de recursos e falta de articulação do estado, as referidas diretrizes só foram homologadas em 2013, perdendo assim, a oportunidade de sair na frente das diretrizes nacionais.

construção de práticas pedagógicas que dialoguem com saberes tradicionais da comunidade quilombolas, ainda constitui um grande desafio, uma vez que os aportes legais não garantem a implantação de prática diferenciadas no espaço escolar.

Tendo em vista esses desafios, buscamos, neste capítulo, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Municipal Lino Soares e a relação da escola com a realidade histórico, social e cultural dos (as) estudantes das comunidades quilombolas que frequentam a Unidade Escolar.

### **Escola Municipal Lino Soares: “uma escola, muitas culturas”**

Nascimento (2010, p.167) afirma que “a escola é um espaço de encontro. Nesse espaço encontramos com a diversidade. Entretanto, nem sempre – ou quase nunca – esses encontros são pacíficos”. É neste cenário de diversidade que a escola precisa atuar, um cenário que desafia a escola a incluir as diferentes culturas e os diferentes saberes em sua prática pedagógica, transformando esses encontros em momentos de trocas e de aprendizagens. Sem dúvida, essa não é uma tarefa muito fácil, é preciso romper com um modelo de ensino hegemônico e monocultural que ainda predomina no currículo escolar. Sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, Nilma Lino Gomes (1999) afirma:

Refletir sobre a escola e a adversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceita-las e coloca-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. E o reconhecimento das diferenças não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história [...]. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (Gomes, 1999, s/p).

O desejo de refletir sobre o papel da escola diante da grande diversidade que adentra os muros da escola, nos motivou a realização desta pesquisa, na Escola Municipal Lino Soares. A escola está localizada na comunidade de Curral da Várzeas, zona rural do município de Bom Jesus da Lapa- BA. Pertencente ao Território de Identidade do Velho Chico, no Alto Sertão Baiano, a Escola Municipal Lino Soares atende um público bastante diversificado, residentes na comunidade citada, nas localidades do seu entorno e nos Territórios Quilombolas Araçá/Volta e Bebedouro. A escola atende estudantes distribuídos nos três turnos, onde são oferecidas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, EJA, Alfabetiza Lapa<sup>5</sup> como modalidade de ensino. Embora não seja classificada no censo escolar como Escola Quilombola, a escola atende uma clientela significativa de estudantes oriundas das comunidades quilombolas de Coxo, Retiro, Pedras (Território Araçá/Volta), Capão de Areia e Bebedouro (Território Bebedouro).

O debate sobre diversidade adentrou o espaço escolar, questionando o caráter monocultural de ensino e convidando os educadores a ressignificar suas práticas de ensino para que as diferentes culturas e diferentes saberes sejam reconhecidos e valorizados. Nessa perspectiva, Gadotti (1997) afirma:

---

<sup>5</sup> O programa Alfabetiza Lapa foi uma terminologia utilizada pelo município de Bom Jesus da Lapa para alfabetizar jovens e adultos que ficaram fora da escola. O programa de alfabetização foi inserido no Plano Municipal de Educação – PME, no ano de 2017. O programa tem o intuito de elevar a taxa de alfabetização dos jovens e adultos, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. O projeto Alfabetiza Lapa está inserido no contexto do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que é regido pela Lei n.º 11.507/2007, criado pelo governo federal, que disponibiliza recursos financeiros para custeio de ações em torno da alfabetização do público alvo e tem como objetivo contribuir com a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.

A escola deve ser local, como ponto de partida, mais tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada, isto é, deve valorizar a cultura local – a cultura primeira do aluno – e redimensioná-la na relação com outras culturas, não ficando, portanto, apenas nela (Gadotti, 1997, p.118).

Considerando a afirmação de Gadotti sobre a importância de valorizar as diferentes culturas presentes no espaço escolar, analisamos as práticas de ensino da Escola Municipal Lino Soares para compreender como a cultura primeira do aluno é abordada pela equipe docente. Entretanto, é preciso anteriormente refletir sobre a relação entre a escola e a cultura, visto que a escola é um espaço sociocultural, onde são estabelecidas relações sociais entre diferentes sujeitos e diferentes culturas.

Embora, a escola seja reconhecida como uma instituição cultural, o reconhecimento e o respeito as diferentes culturas que adentram o espaço escolar ainda constitui um grande desafio, pois exige romper paradigmas e estabelecer práticas pedagógicas que afirmem caráter multicultural da educação brasileira. Assim, para Moreira e Candau (2003):

A escola sempre teve dificuldades de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de cultura constituir o grande desafio está chamada a enfrentar. (Moreira; Candau, 2003, p.161).

Essas afirmações nos levam a refletir sobre o tratamento que a Escola Municipal Lino Soares tem dado à história e a cultura dos seus estudantes. Iniciamos analisando o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando compreender como são tratadas às especificidades étnicas e culturais dos estudantes no ambiente escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, documento que organiza o trabalho pedagógico da escola, a filosofia da Escola Municipal Lino Soares “é o compromisso com a formação ética,

política e social dos educandos, **respeitando seus saberes e o meio em que vivem** para a transformação social” (PPP, 2015 p.14, grifo nosso). Ao fazer referência ao “meio em que vivem” em sua concepção filosófica, o PPP está direcionando suas ações educativas voltadas para educação do campo, visto que, os estudantes matriculados na unidade de ensino são moradores das comunidades rurais. No entanto, existem algumas especificidades dos territórios quilombolas que não são contempladas pela educação do campo, invisibilizando sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Assim, apesar de se preocupar com a educação voltada para a realidade dos estudantes, em nenhum momento faz uma referência aos estudantes das comunidades quilombolas.

Cabe aqui ressaltar, que apesar da Escola Municipal Lino Soares receber alunos oriundos de territórios quilombolas de seu entorno, a mesma não é considerada, oficialmente, uma escola quilombola. Sobre a definição da Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, afirmam:

[...] a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica (Brasil, 2011, p. 28).

Nesse sentido, Projeto Político Pedagógico da escola não reflete a realidade de todos os sujeitos que fazem parte da equipe discente da escola, fazendo com que a história e os saberes desses estudantes sejam silenciados no chão da escola. Percebemos também, que além da ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola no PPP, este também não faz nenhuma menção à Lei n.º 10.639/2003 e, tampouco, cita as Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Lino Soares não contempla as

discussões sobre as diversidades étnico-racial dos estudantes e nem propõe ações educativas que valorizem e respeitem a história e a cultura afro-brasileira no fazer pedagógico.

Trabalhar com a diversidade étnica e cultural no espaço escolar é, sem dúvida, uma tarefa desafiadora, exige a descolonização dos saberes e do currículo e o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais no contexto escolar. Ao discutir sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar, Cadau (2012) considera imprescindível o diálogo entre os diferentes conhecimentos e saberes e o reconhecimento das diferentes culturas nas práticas educativas. Todavia, é importante compreender o conceito de cultura para desconstruir a visão de uma cultura-padrão marcada pelo etnocentrismo que tende a olhar a cultura que diverge desse modelo como uma cultura inferior.

Existem diferentes definições de cultura, como a concepção de Paul Claval, utilizada nesta pesquisa. Na concepção Claval (2001) de o termo cultura pode ser compreendido como:

[...] a soma de dois comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e em outra escala, pelo conjunto dos grupos que fazem parte. A cultura herança transmitida de uma geração a outra (Claval, 2001 *apud* Dutra, 2015, p. 101).

Paul Claval apresenta uma visão antropológica de cultura que pode ser compreendida como um conjunto de crenças, costumes, saberes e todos os conhecimentos que o homem vai adquirindo como membro de uma sociedade.

É importante ressaltar, que reconhecimento das diferentes culturas no ambiente escolar requer mudança das práticas pedagógicas dos docentes, permitindo que cada indivíduo se sinta pertencente ao processo educativo. Neste cenário, os professores exercem um importante papel, pois deixam de ser meros transmissores de conhecimento para se tornar um agente transformador do processo educativo. Processo que reconhece e

valoriza a realidade sociocultural dos estudantes em sua prática docente.

Para tanto, a formação inicial e continuada dos professores é de suma importância, uma vez que possibilita refletir sobre sua prática e viabiliza a ampliação dos seus conhecimentos. Como dizia Paulo Freire (1991, p. 58), "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Nessa perspectiva, a formação permanente dos educadores cria oportunidades para prepará-los e capacitá-los para lidar com as novas demandas existentes na promoção de uma educação multicultural.

Ao refletir sobre a formação inicial dos docentes da Escola Municipal Lino Soares, identificamos uma ausência da discussão da temática étnico-racial na formação acadêmica da grande maioria dos docentes. Percebemos, também, que a maioria dos professores não participaram de nenhuma formação continuada nos últimos dois anos, que abordassem temáticas relacionadas a trajetória histórica, política e cultural da população negra e quilombola. Para Cavalleiro (2018, p. 20):

[...] ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnica. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença com desigualdade e os negros como sinal de desigual e inferior.

A inserção das questões relacionadas à diversidade étnico-cultural nas práticas pedagógicas tem se tornado imprescindível para descolonizar o currículo e romper com o caráter homogêneo de ensino.

Quanto a presença dos saberes socioculturais dos estudantes no planejamento realizado pelos educadores também, percebemos, posicionamento divergentes. Através da pesquisa, identificamos que alguns docentes valorizam esses saberes ao planejar suas aulas,

estabelecendo um diálogo com conhecimentos científicos. No entanto, percebemos que estas práticas não representam uma constante entre todos os professores da Unidade Escolar.

Ao considerar os diferentes saberes que adentram a sala de aula, o professor estará contribuindo para que os estudantes se sintam inseridos no processo de ensino de aprendizagem, além de estimular o interesse dos estudantes pela escola. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, a falta de materiais didáticos e capacitação que auxilie a trabalhar as questões étnico-raciais e culturais, na sala de aula são as principais dificuldades relatadas pela equipe docente da Escola Municipal Lino Soares.

Para que a escola se torne um espaço que acolha e respeite as diferenças é preciso superar alguns equívocos ainda presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar a educação a todos e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu posicionamento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004, p.16).

Verifica-se, portanto, a importância de incluir nas práticas pedagógicas, uma abordagem com foco para a diversidade étnica, racial e cultural, construindo um espaço onde todos os alunos e alunas sejam respeitados e valorizados na sua identidade étnica.

A construção da identidade dos estudantes quilombolas matriculados na Escola Municipal Lino Soares foi outro aspecto abordado durante a realização da pesquisa, uma vez que consideramos importante compreender se a Unidade de Ensino

propõe práticas voltadas para as questões da alta estima e da identidade dos estudantes. Assim sendo, espera-se que a escola, em suas práticas pedagógicas, possa desconstruir a imagem negativa do negro e contribuir para o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes quilombolas no espaço escolar. Fazendo referência a construção de um currículo diferenciado para a Educação Escolar Quilombola, Fiabani (2013, p.355) afirma:

A inserção nos currículos de temas próprios das comunidades como a cultura, festas, história do movimento quilombola e outros contribuem para a formação e valorização da identidade. A escola passa a ser uma instituição do grupo, não para o grupo (Fiabani, 2013, p. 355).

Não restam dúvidas da importância de uma proposta curricular diferenciada, que respeite a história e a cultura dos estudantes quilombolas, ainda que a escola não esteja localizada em território quilombola. Afinal, o “estudo de temas decorrente da história da cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros [...]” (Brasil, 2004, p.17).

Tendo em vista esses aspectos, percebemos que embora muitos docentes estejam cientes da presença de alunos quilombolas na sala de aula, não há uma proposta pedagógica efetiva da escola que retrate os saberes históricos e culturais desse grupo social. Assim, embora alguns docentes realizem, esporadicamente, atividades relacionadas a realidade sociocultural dos alunos e alunas quilombolas, esta não constitui uma proposta do PPP da escola sendo, portanto, uma iniciativa individual de alguns docentes.

A análise dos dados revela ainda, que a inclusão de práticas pedagógicas que contempla a história e a cultura dos quilombolas no cotidiano escolar, ocorre de maneira pontual, limitando-se a abordar em projetos do Dia da Consciência Negra realizada pela escola.

Fiabani (2013) ressalta algumas ações que viabilizam a implantação da Educação Escolar Quilombola. Segundo o autor,

[...] a formação inicial e continuada dos professores, projeto político pedagógico que considere as especificidades dos quilombolas, currículo diferenciado, material didático produzido em conjunto com a comunidade, educação voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável e efetivação de professores oriundo do referido grupo social (Fiabani, 2013, p.350).

Tendo em vista esses aspectos, percebemos que a escola não contempla essas ações, fato que pode estar relacionado com a realidade da escola, que não se encontra inserida em um território quilombola e, por isso, toda a equipe gestora e pedagógica não a considera uma escola quilombola. Esta questão, precisa ser repensada uma vez que as Diretrizes reconhecem, também como escola quilombola as escolas que recebem alunos de comunidades quilombolas.

Durante a realização da pesquisa, surgiu o seguinte questionamento: Existe algum projeto relacionado à construção e valorização da identidade negra e quilombola? A temática identidade constitui um dos aspectos importantes a serem analisados nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A esse respeito, Moreira (2005b, p. 140 *apud* Moreira; Carvalho, 2014, p. 73) afirma: “Nenhum conhecimento nos exime de avaliar como nossas práticas podem afetar a construção das identidades de nossos estudantes e contribui para qualificar e desqualificar as crianças”.

Percebemos que para Moreira, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula, têm papel importante na construção da identidade dos estudantes. Assim, espera-se que essas transformem a sala de aula em um espaço onde a história e a cultura de todos, independentemente de raça, gênero ou condição social, sejam respeitadas e valorizadas.

Diante da análise apresentada, percebemos que um dos grandes desafios dos educadores é inserir nas suas práticas pedagógicas, os aspectos históricos e culturais das comunidades

dos alunos que frequentam a escola, propondo assim, um diálogo entre os saberes tradicionais com o conhecimento escolar.

### **Olhares dos discentes sobre as práticas pedagógicas na sala de aula**

Consideramos importante, durante a realização da pesquisa, analisar o modo como os discentes concebem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na sala de aula. Nessa análise, participaram da pesquisa estudantes da comunidade de Curral das Várzeas, das comunidades rurais e quilombolas que frequentam a escola.

Sobre as práticas docentes utilizadas em sala de aula, os educandos, quilombolas e não quilombolas, são categóricos em afirmar que a história de sua comunidade raramente é mencionada nos conteúdos abordados em sala de aula. Os discentes da Escola Municipal Lino Soares, revelam ainda, que as temáticas mais abordadas em sala de aula estão relacionadas ao período escravocrata.

Através do posicionamento dos (as) estudantes, percebemos que o debate sobre as questões raciais na sala de aula ainda segue um viés colonial. Nesse sentido, a história da população negra está associada ao período escravocrata, onde a história da África e a contribuição dos negros na formação histórica e cultural da sociedade brasileira são silenciadas e negligenciadas. Desta forma, a imagem construída sobre os negros é primitiva, inferiorizada e carregada de estereótipos.

A instituição da Lei n.º 10.639/2003 representa uma ruptura no sistema educacional de ensino, proporcionando assim, um novo olhar sobre as questões étnico-raciais no currículo escolar. Entretanto, esses dados revelam as dificuldades dos docentes da Unidade Escolar em implantar a Lei n.º 10.639/2003, em sua prática pedagógica.

Evidentemente, essa concepção negativa sobre a população negra acaba dificultando a afirmação da identidade étnico-racial. Nesse aspecto, Gomes afirma:

Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana (Gomes, 2001, p. 88).

Diante deste contexto, percebemos que o preconceito e a discriminação são fatores que interferem negativamente na construção da identidade étnico-racial dos estudantes. No ambiente escolar, esse aspecto torna-se ainda mais agravante, pois os alunos veem sua etnia ser abordada nos livros didáticos de forma depreciativa e estereotipada, fazendo com que muitos estudantes negros rejeitem a sua cultura e etnia.

Portanto, as práticas pedagógicas utilizadas pela escola no que se refere à população negra, tanto poderá contribuir para a construção de imagem positiva do negro, valorizando sua história e sua cultura, como poderá fortalecer a imagem depreciativa do negro. Qualquer uma das práticas adotadas pela escola irá interferir na afirmação da identidade negra, fazendo com que o estudante ou reconheça-se como negro ou negue a sua identidade étnico-racial.

Outra questão relevante que procuramos identificar durante a pesquisa, refere-se à situação de racismo e discriminação no cotidiano escolar. A luta contra o racismo é, sem dúvida, um grande desafio da educação brasileira. Os resultados da pesquisa mostraram que o racismo e a discriminação ainda permeiam as relações existentes no ambiente escolar, onde alguns alunos sinalizaram já terem sofrido e/ou presenciado ação racista em algum momento. Identificamos também, que os apelidos depreciativos são as formas mais usadas de discriminação no ambiente escolar.

Percebe-se, assim, que a escola desempenha um importante papel no combate ao racismo. Os educadores precisam repensar suas propostas de ensino de modo a efetivar práticas pedagógicas antirracistas. Sabemos que essa tomada de consciência pelos docentes requer compromisso em promover o respeito a diversidade, ao diferente. A esse respeito Munanga (2005) faz a seguinte afirmação:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2005, p.15)

Atentar para essas situações no planejamento pedagógico em sala de aula é imprescindível para desconstruir a imagem inferiorizada do negro e valorizar a diversidade cultural do povo brasileiro.

### **Considerações finais**

A educação, sem dúvida, tem o poder transformador. Somente por meio desse valioso instrumento de transformação é possível reverter o quadro de discriminação e violência racial que muitos grupos minoritários e/ou marginalizados são vítimas. Por meio da educação é possível, também, combater as práticas racistas ainda tão presente em nossa sociedade. Na desconstrução dessas práticas discriminatórias e racistas, a escola tem um papel bastante significativo, pois é no espaço escolar que diferentes relações são construídas, ideologias são reproduzidas, histórias são silenciadas.

Vale ressaltar que, para a escola desempenhar seu papel e proporcionar uma educação transformadora, rompendo a visão eurocêntrica, monocultural e uniforme que ainda se faz presente no sistema educacional de ensino, torna-se imprescindível que

educadores e educadoras reconheçam, respeitem e valorizem a história e a cultura de todos os estudantes que fazem parte do ambiente escolar. No entanto, sabemos, que embora o multiculturalismo seja um dos termos mais debatidos nos estudos educacionais, ainda existem vários desafios a serem superados para que a escola possa adotar práticas de ensino que valorize os diversos saberes e as diversas culturas presentes no chão da escola.

Ao pensar em uma escola onde os aspectos históricos e culturais dos educandos sejam respeitados e valorizados implica em pensar na diversidade. A esse respeito, Gomes (1999) afirma:

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-los na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas entre as diferenças sejam entendidas como parte da nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio e desvantagem (Gomes, 1999, p.4).

Portanto, torna-se necessário romper com o modelo de ensino monocultural, que trata como iguais os diferentes e que padroniza todos os estudantes, desconsiderando suas diferenças étnico-raciais, culturais e sociais. Vale ressaltar ainda, que a discussão sobre diversidade se dá juntamente com construção do processo identitário do indivíduo no espaço escolar. Esse aspecto é fundamental para que os educandos se sintam pertencentes, afinal, é impossível se identificar quando o espaço que lhe rodeia não representa a sua realidade sociocultural.

## **Referências**

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-**

**Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília, DF: CNE, 2011.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. 4<sup>o</sup> reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

DUTRA, N. O. **Retalhos da Memória: os negros de Mangal/Barro Vermelho – Comunidade quilombola do Médio São Francisco-Bahia** 2015. 208f. Tese (Doutorado em História Social) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

FIABANI, A. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **Identidade!** v.18 n. 3, ed. esp., p. 345-356, dez. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade> Acesso em: 27 de out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. *In:* GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997, p.117-124.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In:* FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 39-59.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In:* CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

GOMES, N. L. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 07/09/1999. Disponível em: <https://>

[www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf). Acesso em: 03 out. 2021

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, ago. 2003, p.156-168.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



## CAPÍTULO VI

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>

Eliete Freitas da Rocha

#### Introdução

A Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim - EQEBG, *locus* desta pesquisa, está localizada no Quilombo Santo Inácio, zona rural do município de Ibiassucê, na Microrregião de Guanambi, região econômica da Serra Geral da Bahia, distanciando-se cerca de 640 (seiscentos e quarenta) km da capital Salvador e 13 (treze) km da sede do município. O acesso se dá por estrada mista: uma pequena parte de aproximadamente dois quilômetros de terra e o restante de asfalto. O trânsito para outras comunidades circunvizinhas se faz apenas por estradas de terra batida.

A instituição escolar é situada no centro da comunidade e foi construída a partir de um projeto padrão da Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional - CGEST, contendo duas salas de aula, dois banheiros, uma sala de administração, uma cozinha, uma pequena área de serviço e um pátio coberto, num terreno de 50 x 30 metros. Melhor explicando, a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim - EQEBG é composta por dois prédios, um antigo, o qual funcionava com uma turma no turno matutino e outra no vespertino, até o ano de 2020. Em razão da ampliação do prédio novo, todos os (as) alunos (as) estudam agora na nova estrutura.

---

<sup>1</sup> Este texto é resultado da Dissertação de Mestrado, orientada pelo Professor Dr. Genilson Ferreira da Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Linguagens – PPGLS.

Recentemente, foi inaugurada uma quadra poliesportiva e foram construídas uma sala de professores, uma sala de aula, um banheiro para funcionários, um auditório e um refeitório.

Com base nas informações obtidas através da gestora, no ano letivo de 2020, foram matriculados um número total de 69 alunos, sendo distribuídos nas turmas de Educação Infantil (I e II), 1º e 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Em razão do pequeno número de alunos, foi preciso formar uma turma multisseriada com alunos de 1º e 2º anos. Já no ano letivo de 2021, houve um aumento de 3 alunos matriculados. No entanto, devido à quantidade de alunos matriculados na Educação Infantil, foi necessário também, formar uma turma multisseriada (pré I e II). Atualmente, além das modalidades já citadas, graças aos anseios e reivindicações dos moradores do quilombo pesquisado, a escola passou a contar também com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA anos iniciais e finais.

É importante destacar que a conquista da estrutura da escola incitou ainda mais os quilombolas de Santo Inácio a continuarem lutando por uma Educação Quilombola. Ela foi uma conquista que teve a participação ativa da comunidade desde apresentação da proposta de construção até a conclusão da obra, cujo espaço físico é, de fato, utilizado como um ambiente acolhedor e proporcionador de uma educação baseada nos anseios e especificidades da comunidade local, assim constituindo-se em um espaço educacional em que o currículo pode ser construído com a participação dos quilombolas que buscam preservar suas histórias, saberes, crenças e costumes.

Vale ressaltar que devido o momento de pandemia, em que as aulas presenciais foram suspensas por um determinado período de tempo, as entrevistas e aplicações de questionários aos discentes, docentes e gestora escolar foram feitas on-line, utilizando-se ferramentas necessárias (questionário on-line pelo *Google Forms*, mensagens e áudios pelo *Whatsapp*). As entrevistas também aconteceram de forma remota e sem encontros presenciais,

evitando a exposição dos participantes a possíveis riscos de contaminação.

Em razão da ética na pesquisa, optou-se em substituir os nomes próprios dos participantes por letras, ou seja, D para docente, GE para gestora escolar, A para ancião ou anciã e sequência numérica para diferenciar as falas de participantes da mesma categoria.

De acordo com Flick (2009, p. 241), a entrevista on-line pode ser organizada de forma síncrona e assíncrona. Assim, a realização da pesquisa tanto com alunos, docentes e gestora escolar, quanto com os anciãos da comunidade, ocorreu de forma assíncrona. Dessa forma, os (as) participantes, além de sentirem mais à vontade para responder às perguntas enviadas a partir dos aplicativos já citados, teriam mais tempo para analisarem e responderem os questionamentos. Nesse âmbito, cumpre enfatizar que as entrevistas com os anciãos da comunidade contaram com a intermediação dos parentes (neta e filhas), com áudios via *Whatsapp*, os quais foram de grande importância para que as perguntas necessárias fossem respondidas, gravadas e enviadas.

Também foi feito uso da análise documental como recurso complementar por se apresentar como um instrumento de conhecimento da situação, assim como se mostrou útil para constatação e comparação de informações, procedimento padrão para cancelar a segurança dos dados fornecidos nas entrevistas. Neste sentido, com base nos objetivos propostos, foi relevante selecionar e analisar importantes documentos para dar procedimentos à pesquisa, dentre os quais pode-se destacar o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, em que foi possível perceber como e por quem foi construído e reconstruído.

## **2. A importância do projeto político pedagógico e da gestão escolar democrática na efetivação de uma educação de qualidade**

A escola, enquanto instituição social, tem o papel primordial de buscar a concretização da própria autonomia para que a mesma

possa ter o poder de decisões frente às demandas da sociedade atual. Daí, a importância de pensar na construção e reconstrução de um Projeto Político Pedagógico, um dos instrumentos pedagógicos mais importantes na educação, pois é “através dele que o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações e a equipe assume a responsabilidade de cumprir as metas projetadas (Trindade *et al.*, 2015, p. 2). O PPP é definido por alguns pesquisadores, professores e estudiosos como um processo democrático duradouro de reflexão e de discussão dos problemas escolares, o qual “busca um rumo, uma direção [...] como um compromisso defendido coletivamente” (Veiga, 1995, p. 13).

É importante salientar que esse instrumento primordial que contribui nos avanços de uma educação de qualidade só terá sucesso se, em seu processo de (re)construção, houver a participação ativa de representantes de todos os segmentos que compõem a referida instituição. Segundo Caria (2011, p. 110), “quando a escola se encontra para construir o seu próprio projeto, afirma-se como um espaço educativo onde não apenas os alunos são desafiados a aprender, mas todos se reconhecem aptos a ensinar e aprender”. Assim, através dessa relação construtiva, todos os envolvidos na educação passarão a se sentir conhecedores e protagonistas das ações projetadas, tornando-se, dessa forma, coadjuvantes nesse processo.

Para tanto, essa participação depende da atuação de uma gestão escolar democrática que compreenda a relevância do coletivo para as tomadas de decisões, de avaliação e de (re) organização do próprio trabalho, bem como dos demais profissionais envolvidos nesse processo. Isto porque esse instrumento precisa ser “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Maia; Costa, 2013, p. 13).

Nesse contexto, torna-se urgente enfatizar que os debates acerca de uma gestão democrática, nas unidades brasileiras de ensino, tiveram início na Constituição Federal de 1988, a qual, em

seu Art. 206, inciso VI, traz como princípio norteador da educação escolar, “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. São propostos, assim, diversos debates por parte das escolas que começaram a refletir sobre a necessidade de buscar novos rumos no processo educacional, ganhando respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96). Esta destaca, em seu Art. 12, inciso I, a responsabilidade da escola em elaborar o seu Projeto Pedagógico: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

Antes de iniciar o processo de elaboração ou reelaboração do PPP, é preciso que os envolvidos nessa construção tenham em mente quais ações precisam ser inseridas e quais objetivos e metas desejam alcançar, assim como, o que pode ser planejado para o futuro num espaço de curto, médio e longo prazo a partir de uma avaliação do que se tem conseguido realizar até o presente. Esse processo deve ser feito atentando-se para as possíveis interrupções que poderão vir a surgir ao longo do processo. Visto que “projetar é romper um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (Gadotti, 1994, p. 579).

Dessa forma, O Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como um instrumento que requer análise e mudança constante, considerando sua flexibilidade e sua capacidade de promover novos rumos, os quais, para serem alcançados “requer um processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de forma que o PPP não deve ser visto como algo fechado, mas aberto e inacabado, visando a alcançar o norte definido coletivamente” (Guedes; Silva; Garcia, 2017, p. 585).

Nesse contexto, além de envolver o coletivo da escola na construção do PPP, é salutar que sejam feitas algumas indagações, no intuito de contribuir na viabilização da democratização da gestão escolar e na efetivação de uma educação que promova a igualdade de direitos e a reconstituição e fortalecimento da

identidade étnica dos educandos. Para tanto, a construção do PPP poderá ser, principalmente, uma forma de autoconhecimento para a escolas e seus profissionais. Para a elaboração do PPP, é de suma importância, o envolvimento coletivo entre a escola e a comunidade, indagando sempre alguns pontos importantes, exemplo, sobre o objetivo central do PPP, os parceiros envolvidos, os recursos materiais e financeiros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, entre outros (Brasil, 2012, p. 48).

Logo, o Projeto Político Pedagógico ultrapassa a mera elaboração de planos de ações e de atividades descontextualizadas, distantes da realidade dos educandos, não devendo ser compreendido como um instrumento de cunho burocrático, que é realizado apenas para cumprir com as exigências dos sistemas educacionais, e depois engavetado. Ele “é um documento que não se reduz apenas à dimensão pedagógica, tampouco aos planos e projetos de trabalhos dos/as professores/as” (Macêdo, 2015, p. 147), por meio do qual, a escola passa a adquirir a autonomia para tomar as devidas decisões necessárias para desenvolver uma gestão voltada para a formação de cidadãs e de cidadãos autônomos e participativos. Nesse âmbito, de acordo com Veiga (1995, p. 14), essa autonomia, significa resgatar a escola como espaço público, fazendo dela um local de debates, diálogos e reflexões coletivas.

Além do mais, partindo desse pressuposto, o PPP pode possibilitar a construção da identidade da própria escola, transformando-a em um espaço aberto ao diálogo, reivindicações, sugestões e à troca de saberes entre a comunidade escolar e a comunidade do entorno. Ademais, considerando as ações pedagógicas diferenciadas para a população quilombola, torna-se relevante considerar as peculiaridades do quilombo em que a escola esteja inserida, bem como promover um diálogo e diagnóstico com as lideranças quilombolas locais e regionais, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola – DCEPEEQ, em seu Art. 27, inciso 1º:

Art. 27 – O Projeto político pedagógico na Educação Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombola.

§ 1º - A construção do Projeto político pedagógico deverá pautar-se em diagnóstico que envolva as pessoas da comunidade quilombola e seu entorno, em processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território (Bahia, 2014, p. 26).

Nesse sentido, é relevante que haja, de fato e de direito, a participação dos pais, dos demais profissionais que atuam na escola e da comunidade local nas ações/decisões da escola, bem como nos projetos e no conselho escolar, como se pode observar no Art. 14, incisos I e II da LDBEN/1996, que estabelece a importância da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante disso, vale destacar que a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim corresponde com as deliberações da LDBEN/1996, pois possui um conselho escolar composto por representantes de pais, professores, demais profissionais da escola e da comunidade quilombola na qual se encontra inserida.

## **2.1 Construção e reconstrução do PPP da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim**

O Art. 26 das Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola - DCEPEEQ prescreve que “o projeto político pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade da escola. É primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social” (Bahia, 2014, p. 26).

Contudo, mesmo a partir de inúmeras discussões e das leis que dão aporte às instituições escolares para adquirirem a própria autonomia, por meio do planejamento e da construção de um projeto pedagógico em parceria e consonância com a comunidade

local, ainda há muitos desafios a serem superados, visto que o referido documento ainda é elaborado, por muitos, como forma de suprir as exigências de órgãos da educação. Cumpre observar que este, muitas vezes, acaba sendo construído apenas pela direção escolar e pela coordenação pedagógica e arquivado em seguida, rompendo com os princípios de uma educação participativa e de qualidade. Para tanto, a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, estabelece algumas propostas visando à existência de um regime de colaboração, como se pode ver a seguir:

[...] Articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais, sintonizados com a realidade e as necessidades locais; [...] Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais (CONAE, 2010, p. 25-26).

Portanto, através das deliberações da I e da II CONAE, é de extrema importância que sejam garantidas condições para que as políticas educacionais vigentes, no país, sejam efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino.

Assim sendo, no dia 16 de março de 2012, um importante passo foi dado. A pedido da comunidade pesquisada, uma equipe composta por profissionais da escola, representantes de pais e moradores do Quilombo Santo Inácio, lideranças quilombolas de Bom Jesus da Lapa e representantes da Secretaria Municipal de Educação, teve início o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, fundamentado nas relações étnico-raciais e na educação quilombola. Antes de dar início ao processo de elaboração, foi necessário ouvir os moradores da comunidade, no intuito de instigá-los a rememorar a história local. As falas retrataram que a comunidade demonstra consciência de que os benefícios adquiridos até então são frutos da

luta e da organização local. Nesse ínterim, conforme estabelecido pelas DCEPEEQ, em seu Art. 27, inciso 2º, na elaboração ou reelaboração do PPP, torna-se imprescindível considerar “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (Bahia, 2014, p. 26).

Esse instrumento é entendido, portanto, como um processo de mudança que articula e projeta as ações pedagógicas futuras da escola, estabelecendo metas e apontando aspectos que devem ser transformados. Logo, para enriquecer ainda mais o debate sobre a importância da escola na comunidade, além da elaboração de um projeto político pedagógico participativo e da educação quilombola, bem como os caminhos a serem percorridos para que esses anseios fossem alcançados, foram formados grupos de debates para que pudessem discutir os seguintes subtemas: Qual o papel da escola? O que fazer para termos a escola que queremos? Estas perguntas levam ao direito à diferença; Educação quilombola; Projeto pedagógico como princípio de equidade; e a importância de uma escola que fortaleça a diversidade cultural.

Buscou-se, com esta proposta, a formação de um cidadão cômico de sua etnicidade, “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação de cidadãos críticos e criativos” (Veiga, 1995, p. 13). Mas, para isso, é preciso que haja a ousadia por parte da comunidade escolar em romper com os paradigmas que muitas vezes são impostos pelo sistema educacional brasileiro, de modo a construir um PPP próprio, que considere a legislação vigente e o contexto local.

Ademais, é necessário que se contraponha a ideia de seguir um modelo preestabelecido por órgãos superiores ou até mesmo adquirido por outras escolas que certamente possuem características que diferem da realidade, tanto da escola quanto da comunidade quilombola. Conforme afirma Gadotti (1998, p. 22), não existe um único modelo responsável por tornar bem sucedida a ação educativa da escola, uma vez que cada instituição é fruto de suas próprias contradições, e são vários os caminhos existentes

para a aquisição do saber elaborado, sendo necessário incentivar a experimentação pedagógica e, principalmente, ter uma mentalidade aberta ao novo.

Decorre daí, a importância de se atentar na parte diversificada do currículo, a qual possibilita a inserção de práticas educativas em consonância com a realidade local, além de permitir à escola construir a própria autonomia e identidade. Esse processo permite alcançar, também, a capacidade de se inovar, buscar uma nova direção, novos caminhos e metas para que possa contribuir de forma eficaz na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, numa parceria entre a sociedade civil e o poder público. Além do mais, o PPP apresenta em seu detalhamento, dados sobre a cultura de onde a escola está inserida, bem como as tradições, possibilitando que a comunidade escolar desenvolva um trabalho coletivo, partindo de uma gestão democrática (Castro, 2017, p. 57).

Desse modo, é imprescindível que a escola tenha a autonomia de construir e reconstruir seu próprio PPP, para que as definições das ações educativas a serem desenvolvidas sejam concretizadas, rompendo com os entraves que acabam dificultando o seu papel democrático. Ela deve apoiar-se, pois, “[...] no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto” (Gadotti, 1998, p. 18).

Ainda nessa trilha, é imperativo que o Projeto seja um instrumento pedagógico que busque uma referência, assim como a realização dos sonhos e expectativas da comunidade, dos familiares, dos profissionais da educação e do próprio educando, o qual precisa fazer parte das decisões e ações cotidianas da escola - partindo da premissa que cada aluno (a) de cada instituição de ensino carrega consigo suas próprias histórias de vida, possibilidades de atuar no meio do qual faz parte, e em outros espaços na sociedade, bem como as características e habilidades que lhes são peculiares e que precisam ser consideradas e respeitadas.

Nesse cenário, “o aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele se tornar sujeito da sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida” (Gadotti, 1998, p.17). Ou seja, o aluno precisa ser compreendido como sujeito participante ativo do processo ensino aprendizagem, pois, somente assim a educação passará a ter um sentido positivo na vida dos mesmos, evitando possíveis distorções idade/série, evasão ou abandono.

Para construir uma escola democrática e de qualidade, é preciso que a equipe escolar saiba quais os caminhos a serem percorridos, as ações e intervenções, a duração, o modo de avaliar, os objetivos, as metas, a missão da escola e, principalmente, o cidadão que almeja prepará-lo, assim como o seu papel e atuação na sociedade. Como elucida Veiga (1995, p.17), o PPP requer a definição de fins ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, sendo a definição clara entre fins e meios essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

Com base nesse contexto, o PPP não pode ser compreendido como um dos instrumentos que chegam às unidades escolares já concluídos ou em processo de finalização, mas, sim, como uma proposta passível de diagnóstico e reestruturação por parte dos envolvidos no processo educativo, os quais precisam conhecer a história tanto da escola quanto da comunidade de entorno. De acordo com Castro (2017, p. 57), “este também apresenta em seu detalhamento dados sobre a cultura a qual a escola está inserida, a comunidade e suas tradições, assim como o papel que a escola pretende cumprir diante da sociedade”.

Dessa forma, a escola não pode mais ser considerada como uma mera difusora de conteúdos descontextualizados da realidade local e formadora de sujeitos apenas para conseguir um diploma, mas como uma instituição reconstrutora de valores, culturas e tradições, assim como construtora de cidadãos e cidadãs

conhecedoras de seus direitos, deveres e de seu papel crítico e construtor da sociedade contemporânea.

O PPP deve ser reconhecido, sobretudo, como mecanismo de gestão, sendo responsável por sistematizar a palavra da escola, além de organizar os processos que envolvem a construção e a adição de conhecimentos a fim de favorecer o permanente e o crítico engajamento político, cultural, social e econômico dos sujeitos que compõem a escola (Caria, 2011, p. 110).

Em síntese, o PPP precisa ser entendido como uma ferramenta pedagógica de grande importância para a organização da escola, tanto no que tange aos objetivos e metas que ela deseja alcançar quanto no modo como a mesma deve atuar para construir e divulgar os conhecimentos. Além disso, ele deve ampliar a capacidade de a comunidade escolar interna e externa adquirir a autonomia para tomada de decisões com base nos próprios anseios e “aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social” (Caria, 2011, p.110-111).

Somente através do respeito e valorização das diferenças, dos saberes, fazeres, origens, crenças, experiências e da fala do outro é que se torna possível alcançar, de fato e de direito, uma educação de qualidade, que prepare os educandos a fazerem parte de um mundo que vai além dos espaços escolares. Sobre isso, elucida Nunes que os “aprendizados e ensinamentos sempre interferem na forma de ser e estar em um mundo cuja complexidade e estruturação demanda um olhar pedagógico que não simplifique o processo educativo a um momento deslocado da realidade que o envolve” (Nunes, 2006, p. 153).

Em se tratando de uma escola localizada em comunidade quilombola, como a escola *lócus* desta pesquisa, vale salientar que os moradores devem fazer parte das ações pedagógicas, pois, além dos anseios por uma educação diferenciada, estes, ao perceberem que estão sendo convidados a participar de alguma atividade na escola, mesmo os que não possuem uma educação formal, sentem-

se valorizados e livres para expressarem suas ideias e conhecimentos sem temerem ser criticados.

Ao elaborar o PEPP<sup>2</sup> as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem no as relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro (Padilha, 2007, p. 166, 167).

Assim sendo, vale salientar a relevância em ouvir os moradores onde a escola está inserida, abrindo espaço para que possam falar dos sonhos, das experiências de vida, da sua relação com a Terra, das credences, dos festejos, da educação antes e hoje, da história dos antepassados e da comunidade, bem como do seu modo de sentir e estar no mundo.

Ao questionar uma das anciãs da comunidade sobre qual era a sua participação na escola do Quilombo Santo Inácio, hoje e como tem contribuído para que as crianças conheçam e valorizem a história e cultura de nossos ancestrais negros, ela relatou:

*A minha contribuição tem sido muito pouca, eu ajudo no que eu posso, quando eu sou chamada para mim falar dos meus benzimentos, os meus entidimentos, as minhas compreensão, os meus reconhecimento (pausa) o que significa a consciência negra (pausa). Na minha contribuição com a escola é nisso aí, é no que eu posso ajudar e no que eu posso fazer. Quando me chama eu estou pronta para contribuir no que eu posso e no que eu entendo (A1, 2021).*

Ouvir relatos como este é fundamental para perceber a importância das contribuições dos moradores da comunidade,

---

<sup>2</sup> Projeto Eco-Político-Pedagógico (conforme o autor).

sobretudo, os anciãos, para transmitir seus saberes aos alunos. Esses saberes não são oferecidos pelos livros didáticos.

A entrevistada falou, ainda, sobre o pouco tempo que frequentou a escola e o motivo que a levou a abandonar os estudos: *“Eu frequentei uma escola no meu tempo numa professora leiga que foi no Jacaré, mas eu também fui e não aprendi nada. Aí agora divido eu não ter aprendido, eu saí, larguei, não consegui indo não”* (A1, 2021). A fala dessa anciã demonstra o quanto as dificuldades de ingressar em uma escola e conseguir aprender acabaram acarretando em abandono escolar. Este é um problema que perpassa toda a trajetória histórica e prevalece bastante notório nos dias atuais, pois, não havendo aprendizagem, os alunos acabam não tendo a autoestima elevada, o que pode resultar na repetência, à distorção idade-série e, conseqüentemente, ao abandono.

Além dos desafios vivenciados pela entrevistada, ela citou também as maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças, adolescentes e jovens para estudarem quando ainda não havia escola na comunidade: *“as dificuldades que existia pros alunos, adolescentes, era caminhar pra as escola, eles caminhava de a pé daqui pra Lagoa do Meio, Moreira, Tapera. De a pé até meio dia e de meio dia pra tarde. Ia e vinha de pé pra poder estudar”* (A1, 2021).

Nesta mesma ocasião, um ancião da comunidade, ao ser questionado pela mesma pergunta, relatou também as dificuldades encontradas para estudar, dentre elas, a de ter que se deslocar para a comunidade de Tapera, município de Caculé, para estudar. Segundo ele, só estudou o primário. *“Saia daqui de noite para estudar. Saia sete horas daqui, estudava lá até dez horas e vinha a pé. A professora chamava Maria Bonfim”* (A3, 2021).

Com o passar do tempo, foi construído o primeiro prédio escolar na comunidade, mas, antes da construção, as crianças já não precisavam mais se deslocar para outros lugares, pois alguns moradores começaram a disponibilizar espaços nas próprias casas para que professores (as) oriundos (as) de comunidades vizinhas ou da sede do município de Ibiassucê pudessem dar aulas para os próprios filhos e para os dos demais moradores, que também sabiam

da importância em manter as crianças estudando na própria localidade. Isso foi possível de ser constatado através da fala do ancião entrevistado, o qual relatou que *“a importância da escola na comunidade é que melhorou muito para as crianças, que não precisa estar deslocando para outros lugar, fica aqui mesmo no local”* (A3, 2021).

Essas falas foram essenciais para compreender não somente as dificuldades enfrentadas por eles (as) e pelas crianças em poder estudar, mas para entender como se dá a participação dos mesmos nas ações da escola. Além do mais, foi possível ouvir a riqueza cultural que cada um (a), adquirida pelos ancestrais e sobre como procuram preservá-la e transmiti-la à geração atual. Daí, a necessidade da participação ativa dessas lideranças quilombolas na elaboração e efetivação do PPP da escola.

No decorrer das entrevistas, foram enviados áudios e vídeos com causos contados por eles, além de cantigas populares, brincadeiras e crendices. Sobre as cantigas de roda, um dos entrevistados lembrou o tempo de juventude, pois elas não eram praticadas somente por crianças, mas também por outras pessoas de diferentes faixas etárias e gêneros. *“Eu já cantei muita roda, já joguei muitos verso. Gente botava o chapéu na cabeça de uma pessoa assim, aquela pessoa entrava dentro da roda, o povo rodando e a gente dançando junto. Depois tirava aquele chapéu e colocava na cabeça do outro e ia dançar mais outro”* (A3, 2021).

No entanto, esse modo de divertir, com o passar do tempo, foi se modificando, assim como os valores que estão se perdendo – como é possível perceber na fala de uma das anciãs entrevistadas.

*Eu sinto que algumas coisas mudou um pouco. As crianças de anos atrás era mais obediente, respeitava mais os idosos, tinha mais consideração, tinha mais respeito pelo os mais velhos, sobre as brincadeiras que a gente ensinava e eles aceitava, achava bom, brincava, divertia. Ai foi diferenciando, diferenciando... (pausa). Hoje não tem mais aquelas brincadeiras que existia. [...] os meus filhos, os filhos das outras que são das mesmas idades dos meu e outros mais ou menos, às vezes, eles ainda brincava, eles ainda achava bom, mais foi indo, acabou. Hoje não, é muito diferente, acho muito diferente. Hoje não brinca mais de brincadeira de cabra-cega, hoje ninguém*

*vadia mais de cozinhar no mato com boneca, hoje não vira mais cumade de brincadeira, hoje não tem nada disso. Hoje é tudo diferente, é só em cima da sabedoria, das inteligências. [...] Enfim, sinto que as crianças de hoje não têm mais as brincadeiras que tivemos há anos aqui atrás. Tá tudo diferente (A1, 2021).*

Através do relato dessa anciã dá para perceber a angústia em ver que está sendo corrompida grande parte da cultura e dos valores deixados pelos antepassados, como o respeito e a consideração aos idosos, bem como as brincadeiras. Quando ela diz que *“hoje é tudo diferente, é só em cima da sabedoria, das inteligências”*, certamente não significa que esteja menosprezando a relevância da educação na vida dessas crianças, mas o modo como as mesmas estão sendo educadas nos espaços escolares. Isso nos leva a questionar se o currículo e o PPP elaborado pelas escolas brasileiras têm proporcionado a valorização dos saberes da comunidade, assim como as suas práticas culturais. Quando se trata da realidade educacional brasileira ainda é bastante perceptível um *“currículo indiferente à formação cultural dos alunos, fechado, sem valorizar a identidade para a cidadania”* (Moura, 2012, p. 29).

Neves (1995), conceitua o PPP como um instrumento que apresenta não somente o que a escola pretende fazer, mas como e quais pessoas farão parte para que consiga alcançar os resultados almejados, numa relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas com a realidade da escola, a qual terá a sua identidade valorizada. Todavia, para que o projeto tenha eficácia, ele precisa ser aceito por toda a comunidade escolar e comunidade de entorno. Para isso, torna-se necessário considerar algumas etapas fundamentais na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, tais como: *“Análise de situação; definição de objetivos; escolha das estratégias; estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários; coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos; implementação; acompanhamento e avaliação”* (Neves, 1995, p. 110-111).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico, mesmo após o término de sua elaboração, jamais poderá ser compreendido como encerrado. Sempre haverá a necessidade de ser avaliado e reconstruído de forma coletiva, no intuito de acompanhar as mudanças ocorridas, tanto no espaço escolar quanto além dos muros da escola, sempre atentando a relevância de pensar em uma educação que prepare o aluno para conhecer o local para uma melhor compreensão do global. Nesse sentido, “o desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos” (Bussmann, 1995, p. 38).

No que se refere à Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, o PPP foi elaborado de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da escola e da comunidade quilombola Santo Inácio, como já citado anteriormente e como afirma uma das entrevistadas: “A Escola conta com a participação de todos os segmentos envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico, através de debates e discussões” (D2, 2021).

Devido a necessidade de avaliação e reelaboração constante, o PPP da escola pesquisada foi reelaborado algumas vezes, seguindo os procedimentos de escuta sensível com os alunos, profissionais da escola, pais e/ou responsáveis e a comunidade quilombola, onde a instituição se insere, cujas discussões baseiam-se em obras de alguns teóricos que abordam a temática étnico-racial e quilombola e nos saberes da comunidade, principalmente, dos anciãos, como se pode constatar na fala de uma das lideranças da referida escola:

*O Projeto Político Pedagógico foi construído com a participação coletiva. Ainda foi em sua época. Reconstruído também da mesma forma com a participação coletiva. Reconheço como democrático, mesmo que às vezes a gente falha, infelizmente. Porém, foi feito dentro dos critérios que já vinham seguido antes, e tentando, é claro, aprimorá-lo mais. Ele ainda se encontra em fase de correção e ainda está aberto, onde a gente pode acrescentar algo ou retirar aquilo que não seja viável. [...] Acredito que podemos, sim, colocar boa parte nos planos de*

*ações, no dia a dia escolar, no currículo escolar, para atendermos as demandas da comunidade. E esse apoio nós temos da Secretaria Municipal de Educação, que apoia, abraça a causa (GE, 2021).*

Apesar da Secretaria Municipal de Educação ainda não ter dado início ao processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola, a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim pode contar com o apoio de seus representantes, no intuito de atender as demandas da comunidade local. Através de depoimentos de alunos, professores e da gestão da escola, mesmo diante das dificuldades encontradas em realizar uma educação que possibilite a construção e reconstrução da identidade étnica dos alunos e da comunidade Santo Inácio, a escola vem buscando desenvolver um trabalho pedagógico em conformidade com a realidade local. O relato de uma das entrevistadas no dia 31 de maio de 2021, corrobora esse cenário:

*A escola como um todo vem desenvolvendo um trabalho, a meu ver, assim, em passos lentos. Porém, os passos lentos que já dados, foram com muita garra e de forma bem planejadas. [...] Por exemplo, as entrevistas, as solicitações da participação da comunidade para contação de caso, cantigas de roda [...]. Porém, o que sinto mais dificuldade da gente aprofundar mais ainda é a questão da clientela, por atendermos crianças de outras localidades, de realidades diferentes. Então, é algo que eu tenho vontade de aprofundar, os estudos, as pesquisas, de forma que a gente possa atender toda a clientela, sem prejudicar, é claro, as crianças da comunidade e atender a todos, respeitando as especificidades de todas. É um pouco difícil, mas, por outro lado é muito bom porque as outras crianças, mesmo não sendo da comunidade de Santo Inácio, sempre contribuíram e aceitaram bem as atividades sem problema nenhum (GE, 2021).*

Diante do exposto, é importante frisar que a referida instituição recebe a maioria de discentes oriundos de comunidades circunvizinhas não quilombolas e uma minoria da comunidade local.

Através das falas dos (as) entrevistados (as), foi possível perceber que, apesar dos desafios encontrados, a EQEBG vem buscando, mesmo que a passos lentos, inserir em suas propostas pedagógicas questões voltadas para o conhecimento e valorização das raízes afro-brasileiras e africanas e para a construção identitária das crianças. Mas, convictos (as) que ainda há grandes desafios a serem superados.

### **Considerações finais**

Devido à pandemia, como já mencionado, não foi possível realizar as entrevistas e aplicar os questionários presencialmente, o que acabou dificultando a realização de uma mais perfeita e minuciosa coleta de dados, visto que é muito difícil realizar uma pesquisa qualitativa sem poder ir para o campo, observar com mais detalhes os ambientes pesquisados, ter um contato mais próximo com os participantes, dentre outras ações necessárias. No entanto, mesmo diante das dificuldades, além das entrevistas feitas com anciãos (ãs) do Quilombo Santo Inácio e com a gestora da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, os (as) quais se demonstraram bastante interesse em colaborar, 100% das docentes pesquisadas e 60% dos discentes retornaram com os questionários respondidos.

No decorrer da pesquisa, tornou-se mais evidente que a efetivação de uma educação étnico-racial e quilombola só ocorrerá, de fato e de direito, se o currículo e o Projeto Político Pedagógico forem elaborados de modo a atender os anseios da comunidade local, cujas práticas pedagógicas sejam atreladas aos saberes e fazeres dos moradores, principalmente dos (as) anciãos (ãs). Somente assim se poderá dar visibilidade a esses povos, que sempre tiveram a história de seus ancestrais africanos e afro-brasileiros silenciada ou repassada de forma distorcida, associada à dor e ao sofrimento. Dessa forma, como também não há fórmulas mágicas para construção desses instrumentos, é preciso, portanto, inserir a história e cultura desses povos, permitindo que a

comunidade local faça parte desse processo, assim contribuindo para a construção identitária.

O estudo possibilitou, ainda, conhecer o pensamento das docentes e da gestora sobre currículo e PPP, bem como a necessidade de serem construídos com a participação da comunidade onde a escola se insere, os quais não devem ser elaborados seguindo um modelo pré-estabelecido ou para cumprir com as exigências da Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos competentes.

A pesquisa também nos levou a compreender que, por mais que a escola tenha elaborado o PPP com a participação de todos os segmentos, inclusive da comunidade do entorno; por mais que as metas e objetivos tenham sido elaborados com base na Lei n.º 10.639 e nas Diretrizes Curriculares Para Educação Escolar Quilombola, é necessário que este seja realmente compreendido por toda a equipe escolar, como um instrumento norteador das ações pedagógicas e funções administrativas da instituição, devendo ser utilizado em momentos pedagógicos, como nas jornadas que acontecem no início do ano letivo, nos planejamentos e outros. Ademais, é fundamental que a escola promova momentos para avaliá-lo, para que todos os participantes de sua construção possam, juntos, analisar e refletir sobre o que foi possível colocar em prática e fazer as alterações necessárias voltadas aos pontos que não foram contemplados, assim modificando aquilo que não foi possível alcançar, bem como inserindo novas metas e buscando atender a novas demandas.

Ademais, foi possível perceber ainda que os maiores desafios encontrados pela equipe gestora e docente da escola pesquisada são a falta de formação continuada destinada às professoras, para que possam adquirir conhecimentos fundamentais para atuarem de acordo com os princípios e objetivos estabelecidos pela modalidade Educação Escolar Quilombola, além da grande carência de livros didáticos e paradidáticos na escola que contemplem a realidade das crianças negras. Entretanto, as professoras vêm buscando, dentre as possibilidades, ainda que

lentamente, conforme foi observado, trabalhar através de pesquisas na *internet* e da memória e oralidade dos (as) anciãos (ãs), pois, apesar de muitos deles não terem tido a oportunidade de uma educação formal, trazem consigo uma grande “bagagem” de sabedoria e são capazes de traçar seu espaço construído, sua própria história e a de seus ancestrais. São, portanto, uma verdadeira fonte de pesquisa.

## Referências

BAHIA. **Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola**. Secretaria Estadual de Educação. Salvador - Bahia, Conselho Estadual de Educação da Bahia. Secretaria do Estado da Bahia, 2014.

BRASIL. **Artigo 206 da Constituição Federal – 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Lei No 9394. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, Governo Federal, 1996.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p. 37-52.

CARIA, A. de S. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CASTRO, K. K. da S. **A autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN: um estudo sobre a implantação do Projeto Político Pedagógico**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,

Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, Mossoró/RN, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. *In: Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p. 15-22.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. Brasília: Mec, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F. da; SANTOS, L. T. G. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, 2017.

MACÊDO, D. de J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**. Salvador. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2015.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. de A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto político-Pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MOURA, G. **Festas dos quilombos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

NEVES, C. M. de C. A Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995, p. 95-129.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. *In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília SECAD, 2006, p. 139-161.

PADILHA, P. R. **Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

TRINDADE, L. M. da; PINTO, L. B. de F.; CALVACANTE, M. N.; ALMEIDA, R. S. de. Projeto político pedagógico: a gestão e a função social da Escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ed. 69, v. 1, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. *In*: Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-36.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## CAPÍTULO VII

### O REGIME ESPECIAL DE DIREITO ADMINISTRATIVO (REDA) COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Érica Vieira Souza  
Glauber B. A. Costa  
Ana Luiza S. Cunha

#### **Introdução**

Esse capítulo faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. A temática da referida pesquisa contempla reflexões sobre a precarização do trabalho docente na Bahia, através da análise do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), como Política Pública Educacional.

Entendendo a Educação como importante segmento de orientação e formação do cidadão de uma sociedade, compreende-se as políticas educacionais como indicativos consistentes das posturas governamentais para projetos de poder, de sociedade, e de seres humanos via, sobretudo, educação formal. A pesquisa em educação é muito importante para o desenvolvimento social (Gatti, 2010), nessa perspectiva, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico-documental, tendo como categoria central de análise - o trabalho.

A escolha por essa temática justifica-se pelo crescente movimento de contratações temporárias de professores pelo REDA, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), na Bahia – contraditório - e por percebermos que as condições de trabalho por esse contrato estão condicionando a profissão docente à precarização e a flexibilização do trabalho.

Dessa maneira, o estudo que se segue apresenta o REDA como Política Pública Educacional – espelho do planejamento governamental - mostrando que a educação, para além de ser pensada como um dos pilares da formação humana - vem sendo regida por políticas neoliberais com intensas implicações na formação do (a) professor (a), instituindo-se, o próprio Estado, como máquina de opressão de uma classe sobre a outra. Nesse contexto, apresenta-se, o REDA como Política Pública Educacional, como um instrumento de ação e orientação educacional vigente no Estado da Bahia.

### **Política pública educacional: uma contextualização necessária**

A Política Pública Educacional é tema que não é novidade na academia, pois como nos lembra Vieira (2007), faz parte dos estudos desde Anísio Teixeira, Durmeval Triqueiro entre outros, mas que agora apresenta-se com aparências distintas ao criticar a política vigente.

Vieira (2007, p. 3) coloca a política educacional no âmbito das políticas sociais, quando diz que “[...] não existem ‘políticas’ sem ‘política’”. Esta, por sua vez é uma manifestação da política social”. Enquanto Brand (2016), fala que as políticas públicas são realmente reflexos das relações sociais, são ações ou práticas que são aceitas ativa ou passivamente, que podem estabelecer uma relação de poder e dominação. E, é o Estado o responsável por consolidar essas relações sociais dominantes, mas também tem a tarefa de contribuir para construção de novos arranjos, pois sua função é formular regras. Assim, segundo esse teórico, as políticas públicas não são

[...] um ‘instrumento’ do Estado, e sim um equilíbrio instável, resultado de disputas entre diferentes autores políticos e sociais, que respondem sempre a um determinado momento conjuntural. Muitos fatores influem para que as políticas sejam efetivamente capazes de solucionar os problemas que se propõe a enfrentar (Brand, 2016, p.129).

O Estado não é um ator neutro, é responsável por assegurar as relações sociais dominantes. Por essa razão as políticas públicas devem ser concebidas a partir das formas sociais, Marx (2002) dizia que se deve focar nas mudanças das formas sociais, incluindo o valor, a concorrência e o próprio dinheiro. As políticas públicas fazem parte desse processo que formula e programa projetos de Estado, permeando os diferentes aparelhos do Estado com suas próprias lógicas e tarefas (Brand, 2016). Mas, não se pode discutir políticas públicas sem compreender as leis que as determinam e norteiam. Conforme Teixeira (2002, p. 3):

As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

As políticas educacionais são, historicamente, deliberações construídas pelo Estado para atender as demandas sociais e representam a correlação de forças de diferentes grupos em disputa pela agenda pública. As pressões e mobilizações impostas às classes marginalizadas da sociedade se intensificaram muito durante o período da ditadura militar. Por volta dos anos de 1960, com a opinião pública censurada, a emancipação educacional era impossível, ensinar e aprender estava condicionado aos ditames ditatoriais que negavam qualquer contradição a sua ideologia política de Estado, esse regime alterou a fisionomia e provocou mudanças das quais algumas estão presentes no panorama da educação atual, a exemplo do tecnicismo.

Os professores<sup>1</sup> foi a categoria que mais sofreram com a repressão do regime militar, pois ao tempo em que crescia em número tornando-se uma das maiores profissões no país, seus salários sofreram um forte arrocho durante toda a vigência da ditadura. O regime militar implementou duas reformas jurídicas no

---

<sup>1</sup> FERREIRA JR; BITTAR (2006)

campo educacional: A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 e a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, juntas elas foram responsáveis por emergir uma nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus, marcado pela presença forte das mulheres oriundas das camadas mais abastadas da sociedade, a nova classe proletarizada, recém-formada nos cursos universitários aligeirados.

A ditadura militar, portanto, por meio dessas duas reformas educacionais, colocou em extinção a antiga carreira dos profissionais liberais e criou a atual categoria dos professores do ensino básico. Com o fim do regime militar por volta dos anos de 1980 e início dos governos republicanos, as políticas públicas educacionais para o povo continuaram sendo realizadas sem consultar os interessados (povo), com medidas de incentivo empresariais e forte mobilização para o ensino técnico com intuito de qualificar os estudantes, os futuros trabalhadores para o mercado de trabalho, contribuiu para várias mudanças no espaço escolar.

Segundo Saviani (2007, p. 160) “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.” Entretanto, Saviani (2005), também ressalta que o acesso à escolaridade amplia as condições de empregabilidade, mas, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não existem emprego para todos.

As políticas educacionais são resoluções ou normativas implantadas pelo poder público para melhorar a educação no país, para Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Assim, as políticas educacionais são programas de governo visando à ampliação do acesso à educação para todos. Teixeira (2002, p. 2) reafirma esse pensamento ao dizer que as “políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”.

As pesquisas educacionais se justificam uma vez que, no Brasil, as discussões analíticas sobre esse tema ainda são escassas, além disso, estudiosos que lidam com políticas em nível local necessitam articular os processos macro e micro. Mainardes (2006), em seus estudos se coloca contra a ideia de que as políticas são implementadas, antes elas são pensadas, para depois serem escritas e colocadas em ação.

Os autores indicam que o foco da análise de política deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p.50).

Geralmente, as políticas educacionais são escritas com relação às consideradas melhores escolas, aos países considerados os mais desenvolvidos, contudo, essas políticas também podem ser mudadas, reordenadas, pois o discurso das políticas pode ser mudado pela ação política em cada tempo e espaço determinado. Há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e não é diferente com o REDA.

### **Discutindo o REDA enquanto política pública educacional**

Identificar os processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformações no ciclo das políticas públicas nos permite o delineamento dos conflitos, tensões e discursos em entorno da Educação. O REDA é, portanto, uma Política Pública Educacional, pois se enquadra na definição de Teixeira (2002, p.2) quando diz que as políticas são “explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos”.

Ainda sobre esta questão Souza e Costa (2020, p. 399), afirmam que:

Na Bahia, a descentralização da educação fez parte do projeto político modernizador e gerencial de administração do Estado, que se iniciou na década de 1990, durante o governo de Antônio Carlos Magalhães (1991-1994) e continuou nos governos seguintes até os dias atuais, em que se procurou adequar às novas regras do consenso neoliberal com a implantação de ajuste fiscal, mediante privatizações, terceirizações e adoção de formas flexíveis de contratação de pessoal.

Assim como aponta Souza e Costa (2020), o REDA está presente nas escolas baianas desde a década de 1990, após uma reforma de estado que visava à desburocratização e adoções da gestão gerencial da coisa pública, incluindo a descentralização (que corresponde a privatização, a terceirização, a publicização e a participação), marcando o compromisso governista com a agenda neoliberal, enxugando a máquina pública e a diminuição dos gastos com os trabalhadores.

[...] o Regime Especial de Direito Administrativo integrou-se ao Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais, Lei nº 6.677/1994, que dispõe em seus artigos 252 a 255, sobre as normas básicas de hipóteses de enquadramento da figura contratual, prazo e estrutura. Em seguida, o Decreto estadual nº 8.112/2002 regulou a matéria referente ao Regime Especial de Direito Administrativo disposta no referido Estatuto do Servidor, complementando, ou fechando, as normas básicas que regulamentam a matéria (Silva Junior, 2019, p.92-93).

As condições de trabalho dos (as) professores (as) pelo REDA vêm mostrando a precariedade da profissão docente, decorrência determinada pelo capital neoliberal. O neoliberalismo tem como característica o controle com os gastos públicos, adotando uma gestão flexível com intensa sensibilização para o controle de qualidade educacional, segundo Maroneze; Lara (2012, p. 285):

Pode-se afirmar que, assim como o trabalho em geral, o trabalho docente vem sofrendo as consequências do processo de reestruturação do setor produtivo e a ausência do papel do Estado, que se manifesta, entre outros fatores, na adoção de modelos de gestão flexíveis, que coloca a exigência de profissionais mais competentes e aptos a enfrentar os inúmeros desafios impostos pela escassez de investimento no setor.

Tais características do neoliberalismo impactam diretamente na precarização da profissão docente, sobretudo, no REDA, pois esse regime é permeado por instabilidade, intensificação do trabalho, além de ser um sistema de contratação mais econômico para o estado, por pagar um valor aquém dos planos de carreira, para docentes terceirizados. O REDA foi implementado na Bahia pela Lei de n.º 6.403/1992, tornando-se o instrumento apto para que a administração pública pudesse contratar agentes públicos em regime temporário sem a realização de concurso público (Silva Junior, 2019).

No caso do REDA, existe o decreto nº 11.571 de 03 de junho de 2009, que prevê seleção pública através de provas, estabelecendo entre o estado e o contratado um regime de contratação temporária. Esse decreto abriu precedentes perigosos contra a luta sindical que historicamente buscou aumento da contratação de professores efetivos da educação básica, pois contribuiu para o aumento da subcontratação de professores (Lobo, 2014, p.248).

Foi através da Lei n.º 6.677, de 26 de setembro de 1994, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais em seu Art. 252 que diz: “Para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, poderá haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo”. Posteriormente, pela Lei n.º 6.403/1992, de 20 de maio de 1992, o REDA foi implementado na Bahia marcando a flexibilização do trabalho nos setores da política pública do estado, com a

contratação de pessoal em regime temporário sem a realização de concurso público.

A questão deste Regime constitui-se como uma problemática no campo trabalhista, já que a subcontratação de professores diminui a possibilidade de contratação de professores em quadro efetivo, além disso, por se tratar de um modelo de gestão da educação adotado pelo governo do Estado da Bahia, na qual as condições de trabalho do professor são precárias, falta um pouco de tudo – como salários justos, condições materiais e humanas de trabalho, recursos, entre outras coisas - na medida em que a educação passa pela qualidade do ensino, o qual só é possível se o professor gozar de qualidade e condições adequadas de trabalho.

O Ministério da Educação, entende que a flexibilização significa: “1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por ‘contratos flexíveis’, isto é, temporários e precários; [...]” (Chauí,1999, p.2). O professor, no REDA está sujeito à flexibilização do trabalho, pois os contratos pelo REDA favorecem os baixos salários e o aumento da migração decorrente da procura por trabalho em diversas localidades pelo interior do estado.

Além disso, os professores são na maioria do sexo feminino e tendem a serem lotadas em várias escolas, com longas jornadas de trabalho, com diversas aulas para ministrar e, na maioria das vezes, em disciplinas diferentes, dispondo de pouco tempo para as atividades complementares (AC), em espaços nem sempre apropriado. Vale ressaltar que o termo precarização vem de precário, precariedade, do latim “*precarius*”, que significa incerto, podendo, ainda, o definir como escasso, duvidoso, instável, insuficiente, carência, ou fragilidade do trabalho.

As precárias condições de trabalho, as quais o docente está submetido no REDA, envolve a rotatividade do emprego, a instabilidade, a sujeição ao desemprego, à mudança de local de trabalho e a falta de direitos trabalhistas. Também é reflexo da globalização que impõe uma fábrica de perversidade (Santos, 2003), ao lançar campanhas de substituição da mão de trabalho do

professor por escolas EAD, e novas formas de contrato para a classe docente, resultado de formas de produção que vem sendo modificadas ao longo do tempo.

Com a revolução tecnológica houve a necessidade de mudanças no sistema de produção com a adoção do modelo toyotismo, em que a força de trabalho exigiu um novo trabalhador, uma nova subjetividade operária, subordinada ao controle social. Para Standing (2011), esse trabalhador precário, tende a sentir raiva, anomia, ansiedade e alienação. A priori, os grupos precarizados são [...] trabalhadores jovens, não qualificados ou semiquilificados, precarizados, sub-remunerados [...] e inseridos em relações trabalhistas que bloqueiam sua organização coletiva (Osborne *apud* Braga, 2012, p. 143-144).

A educação brasileira sofre pressões dos organismos internacionais, desde muito tempo e para atender aos interesses do capital, vem terceirizando seu quadro de profissionais. A terceirização dos profissionais do serviço público é organizada sob a lógica neoliberal de “estado mínimo”, no enxugamento da máquina pública, redefinindo os gastos públicos. Assim, o Estado mantém o controle ideológico sobre a sociedade, via Educação.

Com escolas sucateadas, o professor não dispõe de material pedagógico suficiente, além disso, ao longo do século XX, com o aumento da produção em massa e da ampliação do controle e intensificação do trabalho, novas formas de acidentes e adoecimentos passaram a fazer parte do cotidiano do trabalho docente.

Os docentes estão sujeitos a todo tipo de doença laboral. Dentre as que mais acometem estes profissionais estão a depressão, ansiedade, estresse, nervosismo, baixa autoestima, distúrbios vocais em decorrência do uso excessivo da voz na sala de aula, distúrbios alimentares, cansaço físico e mental, dores de cabeça e musculares, problema na visão. Estes problemas são ainda mais acentuados quando o contrato de trabalho é instável, trazendo sentimentos de angústia e frustração com a profissão (Souza, Costa, 2022, p. 10).

Conforme nos informou Souza e Costa (2022), os professores contratados pelo REDA para lecionar estão sujeitos a todo tipo de doença laboral, dentre as que mais acometem são a depressão, ansiedade, estresse, nervosismo, baixa estima, distúrbios vocais, em decorrência do uso excessivo da voz na sala de aula, distúrbios alimentares, cansaço físico e mental, dores de cabeça e musculares, problema na visão, que surge em decorrência de um contrato de trabalho instável.

Pela Lei n.º 9528/05, em seu Art. 1 inciso 2º, diz que “o ingresso no Sistema de que trata esta Lei será facultativo, mediante Termo de Adesão e se dará nos moldes definidos no Regulamento”, ou seja, os professores contratados pelo REDA podem ou não aderir ao plano de saúde estadual (PLANSERV), porém diante dos seus baixos rendimentos aderirem ao plano é inviável, pois com contratos temporários sujeitos a qualquer tempo a dispensa, como manter esse plano em um tempo indeterminado?

As condições do trabalho do professor no REDA são de longas jornadas, às vezes, em várias escolas, para receber um salário digno. Ao deslocam-se de um município a outro, para exercer sua profissão, o professor REDA de 20 horas, não tem direito ao auxílio alimentação e transporte, muitos moram em residências alugadas, sofrendo com a especulação imobiliária de alguns municípios, estando sujeitos a aluguéis caros.

O profissional do REDA goza de alguns benefícios do professor efetivo, porém sofre com a insegurança da instabilidade do emprego, além de ao término do contrato não ter direito a alguns benefícios oferecidos pela previdência social. Assim o governo acaba usando a prerrogativa legal para fugir de responsabilidades trabalhistas como o FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (Lobo, 2014, p. 249).

A negação aos direitos básicos trabalhistas vem ocorrendo no REDA de maneira oculta, pois apenas quem vivencia a perversidade desse regime sabe que os professores contratados pelo REDA sofrem com a insegurança da instabilidade do emprego. O professor é

realmente considerado contrato quando recebe uma matrícula, um número de protocolo de registro que serve para identificar o professor como funcionário, esse número na maioria das vezes demora a ser emitido, entre dois a cinco meses, trazendo vários transtornos para o docente recém-contratado, o mais grave, é a demora do pagamento do primeiro salário. Esse primeiro pagamento, seja o valor total ou parcial, sempre é pago após a geração da matrícula (número de registro dos professores) junto com endereço de e-mail dado pela Secretaria de Educação.

Como os editais só trazem o nome da cidade ou do NTE (Núcleo Territorial de Educação) em que a vaga é oferecida, o professor escolhe na ilusão de ocupar a vaga oferecida. Havendo desistência da vaga e inexistência de mais candidatos aprovados ao cargo, a solução para preenchimento do quadro é a contratação emergencial de outro professor, na maioria das vezes, trata-se de uma pessoa da própria localidade, que não tem a formação na área, mas está apta a exercer o “notório saber”, devido a sua experiência como docente, essas informações podem ser comprovadas mediante a consulta da programação dos professores e verificação de seus currículos nas secretarias escolares.

As unidades escolares recebem e solicitam informalmente currículos e recomendam quando necessários professores do Núcleo Territorial de Educação (NTE). Esse tipo de relação contribui para o aumento da competitividade por cargos temporários, fruto de uma “perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relações com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (Santos, 2003, p.20).

O candidato aprovado no edital REDA tende a ter muitas dúvidas em relação se será convocado para o cargo, existe uma insegurança com os processos seletivos, o que nos faz acreditar, que o REDA é muito instável, o ideal é ter concursos para uma real estabilidade na carreira de professor. A ansiedade e a angústia abalam os profissionais da educação, pois há falta de transparência em algumas cláusulas dos editais.

A terceirização na educação vem demonstrando reflexos negativos para a figura da identidade do educador, o seu exercício é de excelência, mais a integridade de sua profissão é ferida a cada direito negado no Regime Especial de Direito Administrativo.

Neste sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, 'empresa enxuta', bem como todo esse receituário que se esparrama pelo 'mundo empresarial', são expressões de uma lógica societal onde tem-se a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não elimina. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (Antunes, 2000, p. 44).

O capital pode explorar os trabalhadores, mas não o extinguir, "ao invés do fim do valor-trabalho, pode se constatar uma inter-relação acentuada das formas de extração de mais valia relativa e absoluta, que se realiza em escala ampliada e mundializada" (Antunes, 2000, p. 44). O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, adotadas têm um forte caráter destrutivo, intensifica o desemprego, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente para a produção de mercadorias em escala globalizada. É necessário apreender esse processo, uma vez que, a palavra globalização passou a ser muito utilizada nos discursos sobre educação.

Uma vez que a educação tem o importante papel de promover a transformação social, ao tempo que possibilita a reflexão para a crise estrutural do capital, também "faz-se necessário, então, compreender a globalização e seus rebatimentos no campo da educação, e, principalmente, como relacionar as questões globais com os desafios locais" (Costa, 2011, p. 46). Segundo Charlot (2007), para se entender as relações entre educação e globalização, é preciso distinguir pelo menos quatro fenômenos:

O primeiro refere-se ao fato de a educação ser pensada numa lógica econômica, esse fato aconteceu nas décadas de 60 e 70, época do Estado Desenvolvimentista. Portanto, essa época é bem anterior à globalização, consiste em pensar a escola na lógica econômica e social de desenvolvimento, essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, satisfazendo as classes médias e despertando esperanças nas classes populares.

Além disso, na década de 70 houve uma forte transformação na relação pedagógica, a exemplo, da relação dos alunos com seus professores, os métodos de ensino e os livros didáticos mudam de acordo com os interesses de estado. O que permanece igual é a “forma escolar, isto é, o tempo e espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem” (Charlot, 2007, p. 130).

O segundo fato, deve-se às novas lógicas socioeconômicas que se impuseram na década de 80, a exemplo da lógica da qualidade, eficácia e territorialização, que pode servir tanto a globalização como ao neoliberalismo, contribuindo ainda mais para o aprimoramento do serviço público, de modo mais amplo, são lógicas da modernização. Nasce nessa época, o Estado Regulador adotando as novas lógicas implantadas pelas empresas.

As novas lógicas impuseram novas formas de descentralização e a territorialidade do trabalho, além de exigir cada vez mais eficácia e qualidade dos seus processos de produção. Também requer trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, para produzir mercadorias ou serviços, ou ainda para utilizá-los. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade da população.

Além disso, a escola agora deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização, o que exige ser avaliada e medida em sua qualidade constantemente. Se antes, o professor era visto como funcionário público, hoje é considerado um profissional para diversas tarefas na escola. “O seu trabalho já não é, ou pelo

menos não é apenas, cumprir tarefas pré-definidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas” (Charlot, 2007, 131).

O terceiro fato, diz respeito à própria globalização, na sua capacidade de integração das economias mundiais. “Alguns autores definem a globalização ou mundialização, como crescimento da interdependência de todos os povos e países da superfície da terrestre” (Costa, 2011, p.46), para Santos (2003) a globalização ora é uma fabula, outrora é perversa. Segundo Costa (2011, p.48) “não se pode perder o caráter crítico na análise da globalização, visto que ela não chega da mesma forma a todos os espaços”. Já Santos (2003) afirma que é necessária outra globalização. Charlot (2007) apresenta a globalização como fenômeno econômico, político e socioeconômico que tem poucos efeitos sobre a escola, mas que surtiram efeitos nas novas lógicas da década de 80 e na progressão ideológica do neoliberalismo.

O neoliberalismo, com certeza, está progredindo na área da educação. Já existe em muitos países, inclusive no Brasil, um verdadeiro mercado da educação. “Empresas privadas são contratadas pelos Estados para dirigir escolas públicas, com a ideia de melhorar a eficácia das escolas” (Charlot, 2007, p.132), observa-se a existência do ingresso das multinacionais nas escolas, oferecendo inúmeros serviços. Não tem como abordar os efeitos da globalização sobre a educação, sem falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e a OMC. Esses organismos tomam decisões conforme os interesses dos países que os financiam. É preciso entender que por atrás das organizações internacionais, existe o poder do capital internacional. Que vem impondo nos países do Sul, uma política neoliberal.

Aqui no Brasil, por exemplo, a nova BNCC impõe as ideias do neoliberalismo, ao sugerir que as escolas estimulem o empreendedorismo. Exemplo disso, é que as escolas estaduais na Bahia vêm fazendo parcerias com Sebrae<sup>2</sup>. Os professores passam

---

<sup>2</sup> Significa: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Disponível em: <[https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais\\_adiciona](https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adiciona)

por uma formação e depois reproduzem nas aulas, a ideia de que todos podem ser empreendedores.

O quarto fato refere-se aos movimentos que aceitam a abertura mundial, sem por isso concordar com a lógica neoliberal da globalização. Estamos falando do movimento para a solidariedade da espécie humana. É um movimento desenvolvido pelos Fóruns Sociais Mundiais, incluindo o Fórum Mundial de Educação e as Nações Unidas, com Educação para todos e o programa do milenário (Charlot, 2007).

Segundo esses movimentos o problema não é a globalização, e sim o neoliberalismo que se acomodou como via única dos processos globalizantes. Se a educação é “um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida” (Charlot, 2007, p. 135), somente a educação pública de qualidade pode garantir o direito de todos (a) à educação. A sociedade globalizada vem tratando o saber como recurso econômico, mas para isso requer uma sociedade instruída e uma educação socialmente referenciada.

### **Considerações finais**

Nesse sentido, compreende-se que, muitas vezes as políticas públicas educacionais são deliberações impostas pelo Estado à população, numa proposta de elevação de uma perspectiva enviesada de qualidade educacional. As políticas públicas estão centradas na gestão flexível com intensa sensibilização para o controle de qualidade educacional, na qual prioriza a intensificação do trabalho e na contratação temporária de professores.

Neste contexto, o REDA vem contribuindo para intensificação da precarização das condições do trabalho docente, pois os professores estão sujeitos ao desemprego, a mudanças constantes de local de trabalho, à instabilidade na carreira, à falta de materiais e recursos de trabalho, a doenças laborais e à deslegitimação da sua

---

is/o\_que\_fazemos#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20Brasileiro%20de%20Apoio,e ntidade%20privada%20sem%20fins%20lucrativos>. Acesso em: 11 ago. 2021.

profissão. O REDA, por atender as demandas do mercado neoliberal, é um contrato temporário com várias limitações trabalhistas, a exemplo dos baixos salários docentes, o que representa a falta de investimento na educação.

Ressalta-se que as discussões até aqui sobre as condições de trabalho e de saúde dos profissionais sujeitos aos contratos temporários não está descolada das condições dos trabalhadores em geral. A lógica capitalista é pautada na exploração do trabalhador, nesse sentido, os servidores efetivos também estão sob risco, com sobrecarga de trabalho, com condições laborais bastante precárias.

Não se pode negar que as novas lógicas socioeconômicas (qualidade, eficácia e territorialidade) estão cada vez mais presentes no meio educacional. A eficácia tem relação com os avanços tecnológicos. Através da comunicação em rede é possível estudar pelos celulares em ambientes virtuais. Assim, o território é ocupado, reordenado para atender as necessidades do mundo do trabalho. Nesse jogo de interesse, os professores contratados são os mais vulneráveis ao desemprego estrutural.

A subcontratação de docentes pelo REDA vem contribuindo para manter as instituições educacionais em funcionamento, sobrecarregados de aulas, atividades complementares e dispondo de poucos direitos trabalhistas, sem nenhuma estabilidade na carreira. O REDA entre outros contratos temporários, salva e condena as instituições educacionais, pois a Administração Pública do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação (SEC) vem usando o REDA de maneira ampla e irrestrita no sistema educacional, não priorizado a qualidade e nem a eficácia do ensino.

Portanto, essa investigação apresenta o REDA como Política Pública Educacional que merece atenção da sociedade civil e dos poderes, executivo, legislativo e judiciário, no sentido de fortalecer os espaços de enfrentamento e resistência contra essa intensificação do trabalho precarizado, pois se entende que o trabalho do (a) professor (a) tem que atender plenamente a satisfação das necessidades educacionais de um país e de seus cidadãos.

## Referências

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. **CLACSO**, Consejo Latino americano de Ciências Sociales: 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BAHIA. **Lei 6403 de maio de 1992**. Disponível em: <[BAHIA. \*\*Lei nº 6677 de 26 de setembro de 1994\*\*. Disponível em: <\[http://www5.tjba.jus.br/juizadosespeciais/images/pdf/legislacao/LEI\\\_6677\\\_94-ESTATUTO\\\_SERVIDOR\\\_PUBLICO.pdf\]\(http://www5.tjba.jus.br/juizadosespeciais/images/pdf/legislacao/LEI\_6677\_94-ESTATUTO\_SERVIDOR\_PUBLICO.pdf\)>. Acesso em: 01 dez. 2020.](https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85542/lei-6403-92#:~:text=%22Art.,Quadro%20do%20Magist%C3%A9rio%20P%C3%BAblico%20Estadual%22.></a>. Acesso em: 11 ago. 2021.</p></div><div data-bbox=)

BAHIA. Lei nº 9528 de 22 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-9528-de-22-de-junho-de-2005>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BALL, S. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG, 2014.

BRAND, U. Estado e Políticas Públicas: Sobre os processos de transformação. In: DILGER, G. *et al.* **Descolonizar o imaginário: Debates pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

BRASIL. **Lei 5540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20feito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *In: Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, nº 4, p.129-136, out/dez, 2007.

CHAUI, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais! São Paulo, 9 de maio de 1999. Disponível em: <[http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena\\_Chauí\\_Universidade\\_Operacional.doc](http://www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc)>.

COSTA, G. B. A. **A dimensão socioambiental da educação do campo em Vitória da Conquista - BA**. São Cristóvão, 2011.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

LOBO, L. F. N. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. **Revista Florestan**, Florianópolis, Ano 1, 2014. n. 2. Disponível em: <<http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/issue/view/4>>.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In: Ed. Soc.* Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr., 2006.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, Â. M. de B. O Trabalho Docente e a Política Educacional Brasileira pós 1990 na Agenda Política das Organizações Internacionais: BANCO MUNDIAL, UNESCO E CEPAL. *In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 17, p. 269-289, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)>.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MARX, K. **O capital**. vol.1. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2002.

OSBORNE, B. P. **A precarização do trabalho docente: a figura do professor substituto na Universidade Federal do Amazonas**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação Brasileira**. São Paulo: Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)>.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *In: Revista de Educação PUC*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun., 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan/abr., 2007.

SILVA JUNIOR, J. A. da; OLIVEIRA, I. F. de. A Contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia. *In: Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 6, n. 1, p.86-105, jan./abr. 2019.

SOUZA, É. V; COSTA, G. B. A. As condições de trabalho dos professores de geografia no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) durante pandemia do coronavírus. *In: Revista Pegada*, v. 21, n. 2, mai./out., 2020.

SOUZA, É. V; COSTA, G. B. Atuais condições de trabalho dos professores no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA): uma reflexão geográfica. *In: Cenas Educacionais*, Caetité-Bahia - Brasil, v.5, n.e13055, p.1-24, 2022.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade. *In: Revista da Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia*, 2002.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *In: RBP AE*, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr., 2007.



**PARTE II**  
**ATRAVSSAMENTOS NAS**  
**LINGUAGENS**



## CAPÍTULO VIII

### TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: O CASO DA UNEB – CAMPUS VI

Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho

O curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – Campus VI – Caetité, foi implantado em 1992 sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia pelo Decreto n.º 7.406, de 13 de agosto de 1998. Dentro da comunidade caetiteense, tanto a Instituição quanto o curso, desempenham um grande papel na formação de professores e na manutenção de valores educacionais e culturais expressivos para a cidade.

A partir do Projeto Político Pedagógico, o curso prevê a formação de profissionais da educação para atuar em sala de aula com a pesquisa histórica, processos inovadores e preservação de aspectos da área enquanto ciência, sendo parte dela: o patrimônio histórico-cultural, seja material ou imaterial, e a própria memória. Considerando esses aspectos inerentes ao fazer docente, esses profissionais, munidos dessas habilidades, podem atuar, ainda, em outras atividades e espaços não formais, a exemplo de museus, arquivos etc. A missão de ensino do curso, é apresentada como a de:

[...] promover a compreensão, pelos graduandos das demandas sociais das comunidades que estarão inseridos enquanto sujeitos, capacitando-os para o entendimento do processo de construção/reconstrução do conhecimento (UNEB, 2013, p. 57).

Aqui, cabe a compreensão do direito à aprendizagem e do desenvolvimento de saberes, a partir dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A construção desses conhecimentos

deve se desdobrar na autonomia do sujeito, no crescimento humano, no reconhecimento de seu papel no seu espaço e tempo, aspectos pontuados no capítulo anterior. Para esse profissional cabe, ainda, uma formação que seja capaz de construir um domínio de concepções históricas, teóricas, metodológicas e pedagógicas para o exercício docente e técnico, frente a produção de conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico do curso traz subsídios que nos ajudam a entender em qual concepção a formação, no curso, está embasada. O texto aponta para uma organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando as transformações do mundo e, sobretudo, do espaço onde ocorre a oferta. Aqui, fala-se de flexibilidade no currículo, aspecto direcionado a possibilidade de reformulação e adequação das práticas, “com vistas à atualização, incorporando as novas tendências e abordagens na produção do conhecimento histórico” (UNEB, 2013, p. 125).

Na articulação das áreas, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História considera vários aspectos que direcionam para um entendimento de como pensar a formação profissional dos licenciandos. Desse conjunto de aspectos, suscitamos dois em especial: o primeiro implica numa formação que transcende a ideia de divisão entre teoria e prática, considerando o alinhamento de eixos para uma capacitação próxima à totalidade do profissional; o segundo, diz respeito a autonomia dos sujeitos, professor e aluno, na escolha de conteúdos que contemplem as necessidades de formação para as necessidades específicas do tempo presente.

Assim, o currículo se organiza a partir de três eixos formadores, que se desdobram em áreas de conhecimento, essas áreas, redistribuem a oferta de produção através dos componentes curriculares que são cursados ao longo dos oito semestres, conforme Anexo I, quando ofertado de modo regular, ficando a saber:

Eixo 1. Conhecimentos Científico-culturais: Responsável pelo fomento de saberes particulares ao campo da historiografia, se divide nas áreas: Fundamentação Teórico-metodológica (450h);

Cultura Documental e Patrimonial (120h); Brasil (420h); América (180h); Europa (390h); Ásia (60h); África (150h) e Pesquisa Histórica (180h), equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso;

Eixo 2. Formação Docente: Compreende o eixo sobre o qual recai a responsabilidade pela construção de competências e habilidades referentes as práticas, metodologias e técnicas do exercício docente, sendo as áreas: Conhecimentos Pedagógicos (255h); Laboratórios de Ensino de História (405h) e Estágio Supervisionado (405h).

Eixo 3. Atividades Complementares: Com uma carga horária de 200 horas, este último não dispõe áreas e respectivamente de disciplinas, sendo caracterizado como espaço de livre exercício e escolha do discente para o desenvolvimento de atividades de caráter científico, cultural e acadêmico. Compreende essas atividades a participação em: eventos; oficinas; minicursos; projetos de ensino, pesquisa e extensão; produção e apresentação de trabalhos científicos, entre outros.

A partir dessa apresentação, observa-se que está presente na estrutura do curso analisado, uma questão recorrente nas grades dos cursos de licenciatura ofertados no Brasil. A carga horária dos eixos e áreas de conteúdo específicos superam as horas dedicadas às áreas de formação pedagógica, aspecto que denuncia uma atenção maior na construção desses conhecimentos, em detrimento dos conhecimentos de didáticas e práticas de ensino. Para Silva (2002), esse tipo de constatação denuncia uma esfera de favorecimento, onde os conteúdos conceituais são postos em primeiro plano, deixando em segundo, os procedimentais e atitudinais referentes ao trabalho docente. Assim, por vezes, o currículo privilegia a apreensão de informações e conhecimentos científico-culturais, identidade dos cursos de bacharelado, marginalizando a compreensão e a construção de competências para o fazer docente.

Neste interim, os conhecimentos pedagógicos são postos, por vezes, como aqueles que se aprendem com a prática, sendo marginalizados por alguns agentes no processo de formação de

professores. Entretanto, ainda que seja possível construir com a prática, diversos conhecimentos, o alinhamento e formação previa é essencial para garantir o sucesso da construção desses saberes. (Zabalza, 2004). Com o entendimento da missão do professor e da configuração do seu exercício, espera-se:

que o professor domine o 'conhecível', que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito (Meirieu, 1998, p. 41).

Assim, o estudo entorno dos currículos, se apresenta como um forte instrumento desestruturante, capaz de promover uma ruptura dessas amarras e discursos enraizados dentro dos cursos de licenciaturas.

### **As TICs no currículo**

Mediante o estudo do Projeto Político Pedagógico do Curso, foi possível diagnosticar um cenário geral da estrutura e oferta, localizando onde estão inseridas as TICs na organização curricular. Conforme listado, o texto apresenta a documentação que orienta sua construção e, alguns desses, apresentam diretrizes para a produção do conhecimento e a tomada das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. A exemplo, a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior nos cursos de Licenciatura de graduação plena.

A partir das orientações do documento citado e outros, o PPP do curso de história, estabelece uma proposta de formação que visa a construção de diversas competências e habilidades, entre elas: "conhecer e saber analisar e/ou utilizar distintas fontes de pesquisa,

linguagens, *recursos tecnológicos* nas diferentes dimensões da sua atuação profissional” (UNEB, 2013, p. 103, grifo nosso).

Nesta perspectiva, analisou-se as propostas para a construção de conhecimentos dos três eixos, com foco ao diagnóstico de espaços de formação para o uso de tecnologias. Entretanto, ainda que o Projeto Político Pedagógico proponha uma articulação entre os eixos, a separação entre eles, conforme apresentado anteriormente, acentua a construção de conhecimentos específicos nas respectivas áreas e de modo pouco articulado às demais.

Assim, constatou-se que o Eixo 01 - Conhecimentos Científico-culturais trata de questões do campo da historiografia e não foi identificado, nas ementas, indicadores de estudos relativos ao papel das TIC no ensino. Em contrapartida, observou-se um direcionamento dessas questões para o Eixo 2 – Formação Docente, onde a construção de conhecimentos de ordem pedagógica, foi depositada, quase que exclusivamente.

Adiante, para o Eixo 03 - Atividades Complementares, entre diversas questões, é previsto o “aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino” (UNEB, 2013, p. 203). Entretanto, a efetivação desse conhecimento, transcende a documentação e “controle” do curso, e isso ocorre, pelo entendimento de como se configura o eixo. O PPP estabelece a natureza das atividades complementares como: eventos, minicursos, oficinas, entre outras. Sendo estas atividades ofertadas sob demanda, pela própria instituição, mas também por tantas outras, não é possível, ao projeto pedagógico, prever as abordagens das atividades, dos conteúdos e discussões. Ainda recai sobre essa configuração, o aspecto do livre exercício, onde os licenciandos possuem a liberdade para escolher quais atividades e espaços formativos vão trilhar para integralizar a carga horária.

Assim, desdobra-se a partir desse momento, a análise em torno das áreas e componentes curriculares, integrantes do Eixo 2 – Formação Docente, onde se constatou, conforme dito, elementos de discussão relativos às TIC.

Conforme elucidado, o referido eixo se subdivide em três áreas do saber: Conhecimentos Pedagógicos; Laboratórios de Ensino de História e Estágio Supervisionado. Cada uma dessas áreas articula seus conhecimentos, de forma a contribuir com os processos de formação pedagógica do professor. Dentro das citadas áreas, apenas a de Laboratórios apresenta indícios e espaços definidos para discussão do objeto e conceitos relacionados. Ainda que as demais tenham condições de ampliar essas discussões, a partir de seus conteúdos programáticos, não foram localizadas referências diretas que direcionem para o entendimento da existência de práticas. Neste interim, é importante pontuar que as discussões em torno das TIC, enquanto elemento de estudo, deve transcender a ideia de ser feita do modo isolado a uma disciplina específica, mas ser continua, dado os aspectos da formação do profissional. Assim, observa-se a seguir, a área de Laboratórios de Ensino de História, mas também, as outras duas, apontando suas possibilidades de exploração.

Com carga horária de 405 horas, a área é composta por dez componentes curriculares, sendo obrigatório ao colegiado, a oferta de oito deles para a integralização do curso. Segundo o projeto,

Sistematiza e exercita a prática pedagógica no ensino de História e os recursos e procedimentos de construção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação-reflexão-ação. Desenvolve atividades de reflexão sobre a prática de ensino, a reinterpretação dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, a produção e utilização de material didático relacionado à área desse conhecimento (UNEB, 2013, p. 227).

Na perspectiva teórica, dentro do eixo, a área de LEH é a que mais alinha processos de ensino-aprendizagem com ênfase às tecnologias, enquanto recursos para o ensino de história, e a única a apresentar uma “disciplina dedicada” a este objeto. Ainda que pensado anterior à promulgação da BNCC e outros documentos do

tempo presente, o projeto estabelece uma proposta com vistas há algumas tecnologias e as mídias audiovisuais.

Neste processo, observa-se o componente, “Laboratório de Ensino de História I”, por exemplo, prevendo, em sua ementa, a exploração do uso do cinema (filmes) na construção e no entendimento do conhecimento histórico. Com 60h de duração, a disciplina se apresenta com o objetivo de estudar o cinema como fonte e objeto da História e ao mesmo tempo, o uso dessa mídia/instrumento como metodologia em sala de aula.

O conteúdo programático direciona a um entendimento de cuidado para a compreensão do instrumento/recurso, destacando: os processos de estudos dos gêneros fílmicos; a aplicação no ensino-aprendizagem de história, com orientações metodológicas para seu planejamento e execução em atividades práticas. Contudo, ainda que oriente para caminhos de produção de conhecimentos, a bibliografia posta como referência, prevê um espaço maior ao estudo e compreensão do cinema com desdobramentos à pesquisa histórica. No pouco espaço reservado às práticas de ensino, observa-se, um direcionamento para a tomada do cinema e vídeo como fio introdutório às discussões a serem produzidas em sala de aula. Sendo, na sua maioria, documentos pensados nos anos 80 e 90 do século XX, aborda-se o uso do vídeo para a apresentação de conceitos e fatos históricos, que por vezes recaem numa perspectiva de reprodução de informações.

No presente, as discussões em relação ao vídeo transcendem a ideia de reprodução de informações e consumo de mídia, convidando, professores e alunos explorarem o campo e os recursos na produção e difusão dos seus saberes. Sendo igualmente importante pensar o recurso enquanto objeto de estudo e para o ensino, o referencial bibliográfico aponta sinais de desencontros com os novos referenciais.

Adiante, é na disciplina Laboratório de Ensino de História III, com carga horária de 60 horas, que temos indícios de uma atenção para o objeto tecnologias num aspecto do digital. Na concepção do texto, o componente:

[...] desenvolve atividades de reflexão sobre a prática de ensino, a reinterpretção dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, a produção e utilização de material didático relacionados à área desse conhecimento (UNEB, 2013, p.313).

Entre as linhas da ementa, fala-se no conteúdo programático de um “estudo de alternativas metodológicas para o ensino-aprendizagem da História”. Essas alternativas estariam alinhadas ao “uso das novas linguagens culturais”, nos processos de ensino da disciplina e entre o conjunto de linguagens mencionadas, estaria; a Informática.

No copilado de textos e livros previstos na bibliografia básica e complementar, destacam-se alguns autores do campo do ensino de história e história da educação, a saber: Fernando Seffner e José Alberto Baldissera (1997); Martha Abreu e Rachel Soihet (2003) e Circe Bittencourt (1998; 2005). Essa última é a única a trazer considerações importantes quanto às tecnologias, em um aspecto do digital, para a disciplina, através da obra: “Ensino de História: fundamentos e métodos”, prevista na ementa e, publicada pela editora Cortez, em 2005. Segundo a autora,

Os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à ‘cultura das mídias’. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (Bittencourt, 2005, p.107).

Nesta perspectiva, a autora nos direciona para uma reflexão em torno das tecnologias enquanto método utilizado na produção da aprendizagem e construção dos conhecimentos históricos. As questões que se levantam giram em torno das novas gerações e sua interação diária com as mídias tecnológicas e o acesso volátil as informações disponibilizadas por essas. Aqui, fala-se dos computadores, dos videogames, além da televisão e cinema,

compreendendo que esses alunos se sentem estimulados a partir desses instrumentos, carecendo do professor, uma instrução técnico/pedagógica para adoção desses recursos como métodos de ensino.

Ao mesmo tempo, que estimula a tomada de tecnologias nas atividades docentes, a autora, pontua que não há uma proposta de ruptura com metodologias consolidadas, mas o alinhamento com as de ordem tecnológica para responder as demandas recentes dos novos cenários de aprendizagem. Para isso, o professor precisa construir a consciência de que as novas tecnologias não são “inimigas” nos processos educacionais e, em tempo, desenvolver habilidades para a tomada delas, em sala de aula, de forma crítica (Bittencourt, 2005).

Uma vez constatado a ausência de discussões semelhantes nos demais textos da bibliografia, passa-se à última disciplina do eixo, onde foi diagnosticada a proposta para a temática. Fala-se última, pois embora, o eixo disponha de outras sete disciplinas, nenhuma delas oferece, a partir dos seus objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e espaços e referenciais para discussões em torno do objeto.

Aqui, o componente curricular “Laboratório de Ensino de História V”, com carga horária de 45h, surge como o maior espaço de fomento a discussão do objeto tecnologias digitais da informação e comunicação. O texto que descreve a ementa, prevê que a disciplina, “estuda e possibilita a práxis de ensino de história a partir do uso das linguagens, especialmente a informática na educação” (UNEB, 2013, p.316). Entre as linhas dos objetivos, na interpretação deste pesquisador, percebe-se uma proposta de tomada das TIC, numa perspectiva didático-metodológica, que estaria alinhada às questões dos novos currículos escolares. Essa proposta, em um provável cenário de sucesso, estabeleceria a disciplina como o maior instrumento de formação docente para o uso dos recursos tecnológicos dentro do PPP do curso.

A partir do enunciado, observa-se, em primeiro plano, a proposição de um trabalho que transcende a instrumentalização do

professor, recorrente nos currículos de graduação e suas disciplinas que se propõem a formação para o uso das tecnologias. Nesta perspectiva, alinha-se o estudo do objeto “ensino de história e seus recursos” que culminaria com uma práxis mediada pelas linguagens. Assim, no processo de construção das discussões, a disciplina prevê sete conteúdos programáticos, a saber:

1. Ensinando na Era da Informação.
2. Educação e uso do computador.
3. As concepções de Ensino de História.
4. A sala de aula e o espaço de conhecimento.
5. Educar pela pesquisa.
6. Conceito de Conteúdo.
7. Definição de Habilidades e competências (UNEB, 2013, p. 316).

Esses conteúdos, se articulam fortemente com a bibliografia básica apresentada que trata de temas significativos e que possibilita fundamentar discussões pertinentes. Todo o referencial é construído a partir de escritos da última década do século XX, fruto dos primeiros estudos e experiências em torno da temática. Entretanto, os textos carregam abordagens significativas e que se fazem presentes em nosso tempo, abordando aspectos correlacionados à informática e educação; tecnologias educacionais; educação a distância e metodologias de ensino.

Destaca-se entre o pequeno referencial de cinco livros, a obra: *Informática Educativa*, do professor Ramon de Oliveira, publicada pela editora Papyrus em 1999. Em seu texto, o autor, contextualiza os processos de políticas de informática nos cenários educativos, em especial, os de introdução dos computadores nas escolas públicas do Brasil. Neste contexto, realiza uma dupla abordagem frente a capacitação de professores, quando examina o que chama de “prática pedagógica comprometida” e a “capacitação em Informática Educativa”. Em tempo, a obra, se propõem orientar para a utilização do computador no ensino, ainda que o faça de modo tímido.

Frente à proposta dos materiais, as questões apresentadas possibilitam aos estudantes da disciplina “Laboratório V”,

construir processos de discussões em torno da temática. Entretanto, assim como em todos os outros componentes, onde foram diagnosticados espaços de discussão, carecem de referenciais atualizados, para a construção de saberes que direcionem para cenários atuais.

Ainda no componente, observa-se duas questões de ordem pedagógica e que merecem atenção. Frente a outras disciplinas, que abordam linguagens/recursos e que estão dentro do eixo, a carga horária atribuída a essa é inferior. Neste aspecto, recai o questionamento se o tempo dedicado aos processos seria suficiente para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos e ainda, instrucional, junto aos licenciandos.

Em paralelo, observa-se, ainda, que a disciplina não aborda apenas as tecnologias digitais, aqui apresentadas como informática, mas outras linguagens como sugere o texto da ementa e o referencial complementar. Nesse último, apresentam-se livros e documentos que não estão diretamente relacionados à temática, a exemplo de: *Televisão e racimos*, de Joel Zito Araujo (2000); *Imitação da ordem: as pesquisas sobre televisão no Brasil*, de Alexandre Bergamo (2006) e *História da América através dos textos*, de Jaime Pinsky (1989). A previsão desses referenciais, ainda que não ateste, sugere a possibilidade de cenários com direcionamentos para outras abordagens, a depender do docente alocado para o exercício da disciplina.

Esgotada a análise dos componentes da área de Laboratórios, passa-se a área; Conhecimentos Pedagógicos. Com uma carga horária de 255 horas, a mesma apresenta sete disciplinas dispostas na matriz curricular. No percurso formativo o discente precisa cursar cinco dos componentes curriculares a fim de alcançar a integralização do curso. O texto da área indica que os conhecimentos construídos:

Analisa as relações entre sociedade/educação/escola. Enfoca a prática pedagógica escolar enquanto prática social específica, contemplando a perspectiva da pluralidade cultural. Discute os fundamentos sócio-político-epistemológicos da educação na

formação do profissional de História e na construção da identidade docente, bem como as relações fundamentais do processo de trabalho docente: pesquisa/produção do conhecimento; sujeito/objeto/construção de conhecimento; ensino/aprendizagem; teoria/prática; professor/aluno, aluno/aluno. Reflete sobre a formação do indivíduo: ludicidade, inteligência, sensibilidade, considerando as diferentes situações socioeconômicas, de inserção cultural, de origem étnica, de gênero, de religião e aquelas provenientes da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais (UNEB, 2013, p. 227).

Nesta percepção, ao observar os aspectos inseridos intrinsecamente, no texto que descreve a área, haveria, pois, espaço para a discussão e fomento de práticas direcionadas à construção de habilidades para o uso de tecnologias no ensino. Essas questões se apresentam diariamente no fazer docente na produção de conhecimento, no ensino/aprendizagem, na ludicidade e inteligências múltiplas.

Ao debruçar sobre as ementas das disciplinas, encontramos terreno fértil que possibilita a introdução da temática dentro da sala de aula. Entre as sete disciplinas, os componentes curriculares “Políticas Educacionais I e II”, por exemplo, trazem em seus objetivos a análise da “organização do trabalho docente nos seus aspectos teóricos e metodológicos” (UNEB, 2013, p. 302). Ao mesmo tempo, propõem a “discussão dos paradigmas de formação dos profissionais da educação” (UNEB, 2013, p. 304). Em um mundo, onde as tecnologias se apresentam ora enquanto instrumento, mas também metodologia, conforme discutido anteriormente, cabe pensar que aqui essas discussões se fazem pertinentes.

Entre os conteúdos programáticos listados que colaborariam para esse fomento, destacam-se o estudo da: “2.4. A LDB, os PCN e o ensino de História”, documentação que apresenta questões relativas à tomada das TIC nos cenários educacionais; “3. Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade”, quando pensamos a cultura escola e as influências das tecnologias em seu contexto; entre outros.

Entretanto, nada de efetivo é encontrado na bibliografia básica ou complementar que sinalize a promoção dessas discussões, o que impossibilita atestar, quando ofertada a disciplina, a existência de estudos que contribuam para a formação de professores com foco nas tecnologias. Em tempo, sabemos da autonomia do professor, a frente das disciplinas, em escolher outros materiais de apoio para suas aulas, mas compreendemos que a bibliografia apresentada nas ementas é instrumento inicial de referência para o desenvolvimento das atividades na graduação.

Ainda na área de CP, o componente curricular “Didática” é outro que permite vislumbrar questões de ordem de formação tecnológica, a partir da ementa. O texto explana nos seus objetivos, o compromisso de fomentar uma análise crítica dos processos de planejamento e de instrumentalização para o ensino (UNEB, 2013, p. 306). Entretanto, do mesmo modo que as disciplinas de Políticas Educacionais, o componente não apresenta entre os conteúdos programáticos, referência ao objeto “Tecnologias de Comunicação e Informação”. Entretanto, dentro do que é estipulado, enxerga-se espaço e necessidade para o fazer. Como referência, toma-se o conteúdo programático: “3. Como se produz o conhecimento”. Na perspectiva do que já foi apresentado, sabemos que o uso de tecnologias, quando bem empregadas, fornece mecanismos para o fomento de conhecimentos significativos ao homem. Diversos estudos do final do século XX e início do século XXI, buscaram compreender como se dá a produção de conhecimento, através de metodologias e instrumentos tecnológicos. Assim, tendo o licenciando o acesso a esse tipo de discussão e entendendo as dimensões da aprendizagem através das tecnologias, poderia, este profissional, se sentir estimulado a empregar, no exercício de seu trabalho, práticas com o uso de tecnologias.

Ademais, as disciplinas Corporeidade na Educação, bem como, Psicologia I e II, também não apresentam em suas ementas quaisquer referências diretas a conteúdos programáticos que sugiram a existência de discussões no âmbito tecnológico. Entretanto, assim como nas disciplinas de Políticas Educacionais e

na de Didática, essas outras dispõem de espaços para esses estudos, dado os saberes correlacionados. A exemplo, nas disciplinas de Psicologia, os estudos em torno dos objetos: “Inteligência e aprendizagem”; “Linguagem e Comunicação”; “Lúdico na aprendizagem”; “Como aprendemos o mundo que nos cerca”, entre outros previstos na ementa, perpassam aspectos intrinsecamente ligados às tecnologias nos processos educativos.

De igual forma, os conhecimentos a serem construídos, previsto na disciplina, a partir de diversos teóricos da Psicologia, se desdobram no entendimento dos processos de aprendizagem do homem e respectivamente dos potenciais das TIC. Nesta perspectiva, temos o estudo das teorias de desenvolvimento cognitivo, a exemplo do construtivismo com Jean Piaget e Lev Vygotsky, com a perspectiva sociocultural. Segundo Kripka *et al.* (2020),

Apesar de a teoria de Piaget não considerar a exploração do uso de recursos tecnológicos digitais no processo de desenvolvimento cognitivo, sua abordagem cognitivista/construcionista impulsionou adaptações teóricas ou práticas, idealizadas em pesquisas posteriores, que permitiram explorá-los nos processos de aprendizagem. [...] Também se percebe uma aproximação dessa abordagem com a concepção sociohistórica proposta por Vygotsky, uma vez que concebe que o conhecimento se constrói pela interação do sujeito com o meio em que vive por meio de atividades mediadas por instrumentos simbólicos. O computador seria um dos artefatos mediadores utilizados pelo professor em atividades propostas para o ensino (Kripka *et al.*, 2020, p.10).

Nesta perspectiva, ainda que não aborde questões relativas às tecnologias, entender como se processa o conhecimento, é essencial para construir pontes significativas nos processos de ensino-aprendizagem, com o uso desses recursos. As teorias difundidas no campo da Psicologia Educacional, compreende que crianças, jovens e adultos aprendem a partir das interações com o mundo e seus pares. Na atualidade, entretanto, essas trocas ocorrem, sobretudo, nos cenários virtuais e a partir de instrumentos digitais, sendo

importante pensarmos como construir e estar com nossos alunos, nesses espaços.

Neste aspecto, o professor do presente se edifica como facilitador de aprendizagem na trajetória de desenvolvimento humano, aspecto que também aparece como conteúdo programático da disciplina apresentada. Sua missão, ressignificada pelo novo tempo, exige, também, a renovação da *práxis*, uma vez entendido que os sujeitos constroem conhecimentos e interagem com a informação com novas formas.

Ademais, observa-se a última área do eixo, Estágio Supervisionado. O espaço de produção de saberes, corresponde a 405h do curso e é dividido em quatro componentes curriculares, sendo respectivamente: Estágio Supervisionado I; II; III e IV. Aqui, articulam-se discussões teóricas e atividades práticas em espaços não formais, através de oficinas e minicursos e, dentro da Educação Básica. As experiências de observação e regência de sala de aula, são possibilitadas através das parcerias entre Universidade e unidades escolares dos municípios que abarcam a região de Caetité.

Os desdobramentos das práticas representam ensaios para a prática docente e exercício da produção dos saberes históricos através dos diversos espaços nos quais o profissional atua. Na proposta do PPP, os discentes têm a oportunidade de conhecer o *locus* de trabalho e o cotidiano de ações, vivenciando a cultura escolar na perspectiva de educador. Sobre o estágio, Pimenta e Lima (2004, p. 45) nos esclarece que “[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. De igual modo, o PPP do curso colabora com a ideia de que o momento perpassa a prática, mas é, sobretudo, espaço para discussões em torno da *práxis* pedagógica (UNEB, 2013, p. 211).

Neste processo, são construídas relações colaborativas e trocas de saberes entre os profissionais em exercícios e os licenciandos, haja visto que os discentes dos cursos aprendem no aspecto da formação inicial, mas também levam para a escola e demais espaços, conhecimentos edificados dentro da academia. Em tempo,

são atividades das disciplinas, ciclos de debates, onde estágios, professores, diretores e outros agentes se organizam em processos formativos e, seminários internos com a socialização de experiências entre os alunos em suas turmas.

Numa visão, orientada pelas transformações de mundo, nos últimos 20 anos, imagina-se os cenários educativos encontrado por esses licenciandos no exercício do estágio. Como é sabido os dispositivos tecnológicos são objetos inseridos nas escolas, seja através de políticas públicas ou a através das mãos dos próprios alunos. Numa cultura escolar modificada pelas interações do mundo externo e suas demandas digitais, os licenciandos precisam compreender a conjuntura do mundo e dos fatos específicos do universo educacional, identificando as relações existentes para assim, pensarem seus projetos de ensino-aprendizagem.

Sendo um espaço tão importante, a disciplina precisa auxiliar neste processo de identificação e bom emprego dos recursos tecnológicos, a fim de lidar com os desafios que esperam esses educandos na sala de aula. Segundo o PPP, os desdobramentos das atividades de estágio direcionam a capacitação dos futuros professores, sujeitos que precisam atuar na indicação de material pedagógico e seleção de metodologias com foco na construção dos conhecimentos. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio carrega esse aspecto de fomentar o “[...] estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender” (Pimenta; Lima, 2004, p.55).

Dando seguimento, observa-se os conteúdos programáticos das quatro disciplinas do eixo ESH previstos, dentro das ementas. Em linhas gerais, os saberes se articulam e se desdobram conforme a oferta de cada um dos componentes, numa sequência linear e acumulativa. Ficam definidos os estudos: sobre formação docente e currículo; das legislações gerais de educação e específicas ao ensino de história; dos aspectos relativos a abordagens, procedimentos, métodos e linguagens; das competências e habilidades relativas aos conhecimentos históricos e necessárias à formação dos alunos na Educação Básica.

Entre os conteúdos apresentados, destacam-se, assim como nas disciplinas da área curricular de Conhecimentos Pedagógicos, aspectos cabíveis à inserção e fomento de discussões sobre as tecnologias. Em tempo, os instrumentos e recursos digitais transitarão de modo confortável e necessário, como ponto de pauta dentro dos assuntos, pois na realidade e exigências de diretrizes atuais se fazem intimamente ligados aos saberes propostos a serem construídos.

Entre os referenciais bibliográficos que orienta os processos de construção da disciplina, destacam-se textos e livros relativamente atualizados, frente a outras disciplinas. Na listagem dessa documentação, nenhum faz referência direta as tecnologias, embora o livro: *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, já identificado na disciplina de Laboratório em Ensino de História III, apareça novamente como indicação de leitura. No mais, a bibliografia básica e complementar, trata dos saberes elencados nos conteúdos programáticos, com a ausência, em primeiro plano, desse objeto.

Neste interim, a análise da documentação do curso apontou a tomada das TIC, como temática de estudo dentro de alguns componentes curriculares específicos. Assim, observou-se uma disposição das TIC como objeto de investigação que se apresenta como recurso e linguagem para o ensino de História, ainda que numa perspectiva de transmissão de informações. No tocante a essas disciplinas, constatou-se uma ausência de referenciais bibliográficos atualizados que permita transcender os cenários constatados. Ainda que traga importantes considerações, muitos desses materiais orientam para processos e tomadas das TIC que não atendem as demandas do tempo presente.

Acrescenta-se que, outras disciplinas apresentaram conteúdos que sinalizam a possibilidade de intervenções e construção de ricos espaços para a produção de conhecimento através dos conteúdos relacionados, entretanto sem evidências desse comprometimento em seus objetivos e referenciais bibliográficos.

Deste modo, essa investigação e análise do projeto político do curso, compreendeu uma tarefa importantíssima para o diagnóstico de possibilidades de práticas de ensino com vistas à formação de professores para uso de tecnologias da informação e comunicação. Com a constatação da existência de espaços, ainda que com os dilemas e limitações mencionadas, observa-se certa preocupação da instituição em atender algumas orientações previstas em documentos que regulamentam a formação de professores.

## Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRIPKA, R. M. L. *et al.* Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. **Amazônia. Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 16, n. 37, p. 39-53, 2020.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, R. de. **Informática Educativa**. São Paulo: Papyrus, 1999.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, A. de J. da. **Relações entre formadores, professores e adolescentes: análise de objetos no labirinto a sujeitos da educação**. 2002. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## CAPÍTULO IX

### O DISPOSITIVO MÓVEL COMO RECURSO METODOLÓGICO NA SALA DE AULA DURANTE E APÓS AS AULAS REMOTAS

Leila Gracielle de Castro Paes  
Wiara de Freitas Araújo Reis Gomes  
Eliana Márcia dos Santos Carvalho

#### Introdução

No cenário atual, a rápida evolução tecnológica tem sido objeto de intensos debates, destacando-se como um catalisador para melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas. Somado a isso, os avanços tecnológicos trouxeram inúmeros benefícios que continuam a impactar positivamente a humanidade, proporcionando maior facilidade e produtividade em várias esferas da vida cotidiana.

No campo profissional, a tecnologia se tornou uma aliada indispensável, permitindo que trabalhos complexos sejam realizados de forma mais eficiente e com maior precisão. Dentre algumas vantagens, a automação, inteligência artificial, análise de *big data* e outras soluções tecnológicas têm impulsionado a produtividade em setores como indústria, comércio e serviços. Além disso, outro ponto relevante é que a conectividade global e a disponibilidade de informações, em tempo real, capacitaram profissionais a tomarem decisões mais informadas e estratégicas.

Já no âmbito pessoal, a tecnologia revolucionou a forma como nos comunicamos, interagimos e nos divertimos. Neste âmbito, as redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas de vídeo chamadas aproximaram pessoas de diferentes partes do mundo, rompendo barreiras geográficas e culturais. Ainda, neste contexto,

o acesso à informação em larga escala, por meio da *internet*, democratizou o conhecimento e empoderou indivíduos para aprenderem sobre os mais variados assuntos.

Na área da saúde, a tecnologia tem desempenhado um papel crucial no diagnóstico precoce, tratamento e prevenção de doenças. Avanços em telemedicina, dispositivos médicos inteligentes e análise de dados têm contribuído para melhorar a qualidade e eficácia dos cuidados de saúde, salvando vidas e aumentando a expectativa de vida da população.

Quando direcionamos esses recursos tecnológicos para a área da educação, percebemos a grande relevância que a *internet* tem para a introdução aos conhecimentos, possibilitando o alcance de mais conhecimentos para o meio educacional e para o desenvolvimento das aprendizagens diversas.

Partindo para o espaço escolar, em especial a sala de aula, compreendemos que os recursos tecnológicos são grandes aliados para o desenvolvimento das aulas. Nos dias atuais vimos diversos autores como por exemplo: Moran (2013), Kenski (2012), Horn e Staker (2015), Bacich, Neto e Trevisani (2015) entre outros, falando sobre a sua relevância para esse meio, como os docentes podem desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos a sua aprendizagem mediadas por diversos recursos.

Durante as leituras, percebemos o desenvolvimento de diversas estratégias de ensino, como por exemplo, o uso de aplicativos, plataformas, *softwares* entre outros, que tornam as atividades mais dinâmicas e divertidas. Para o uso dessas estratégias temos alguns recursos tecnológicos, como o *tablets*, *smartphones* e *notebooks* que facilitam esse método de ensino. Para Moran (2013, p. 30):

As tecnologias digitais móveis promovem mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line*, juntos e separados. Na educação a distância, permitem o

equilíbrio entre a aprendizagem individual e a colaborativa, de forma que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, da forma mais flexível e adequada para cada aluno.

Como destacado na citação, os dispositivos móveis são recursos tecnológicos que possibilitam aos professores e alunos uma aprendizagem dentro e fora do espaço físico escolar, permitindo assim, que o seu uso seja feito de qualquer lugar e a qualquer momento.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta uma análise sobre o uso do dispositivo móvel como recurso metodológico na sala de aula durante e após o período de aulas remotas decorrentes da pandemia de COVID-19, e justifica-se pela relevância do uso do dispositivo móvel nos dias atuais, visto que, esse recurso está sendo usado pela grande maioria dos professores e alunos para o desenvolvimento das aulas remotas. Além disso, tem como objetivo principal: investigar a efetividade e a percepção de professores e alunos em relação ao uso do dispositivo móvel como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem durante o contexto das aulas remotas, bem como avaliar seu impacto na eficiência e qualidade do processo educacional.

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, resultado de consultas a diversas fontes acadêmicas, periódicos científicos e publicações relevantes que abordam o tema. Nas próximas seções veremos mais sobre esse dispositivo móvel, a importância do seu uso nas aulas durante e depois da pandemia do COVID – 19, e como os professores podem utilizá-lo como recurso metodológico durante as suas aulas no espaço físico escolar ou fora dele.

## **2. O dispositivo móvel**

Segundo o *Jornal Aliança*, em uma matéria publicada no dia 8 de março de 2019, com o título: “Os impactos que pode causar na sociedade e consequências do uso excessivo do celular”,

Vivemos em uma era em que é imprescindível a busca por conhecimentos. Hoje a Informação assume uma importância crescente, e uma necessidade para qualquer setor da atividade humana devido a tantas transformações que estamos presenciando. A cada momento, nos deparamos com novos conceitos e tendências e nos surpreendemos com a velocidade que eles estão ocorrendo e afetando nossas vidas como, por exemplo, a tecnologia que influencia todos os setores e meios sociais.

De acordo com a matéria vivemos um momento em que a busca por conhecimento se tornou uma necessidade vital em todos os aspectos da vida humana. A constante evolução da tecnologia e as rápidas mudanças nos conceitos e tendências estão moldando profundamente nossa sociedade e influenciando todos os setores da atividade humana.

A capacidade de se manter atualizado e adaptar-se a essas transformações é fundamental para o sucesso e a sobrevivência em um mundo cada vez mais dinâmico. O *Jornal Aliança* ressalta como a tecnologia desempenha um papel central nesse cenário, afetando todos os aspectos de nossas vidas e interações sociais.

Em se tratando dessa tecnologia, podemos destacar o aparelho celular que teve sua criação em abril de 1973, mas foi somente no ano seguinte, em 1974, que a população teve conhecimento dessa nova tecnologia. O comércio do celular, por sua vez, começou a se consolidar na década de 80, sendo Martin Cooper, um empregado da Motorola, o responsável por sua invenção (Renato, 2012).

Atualmente, os celulares têm se tornado uma parte intrínseca da vida de todas as pessoas, desempenhando diversos papéis, desde facilitar a compra on-line até possibilitar comunicações sem fronteiras, proporcionar entretenimento através de jogos variados e até mesmo auxiliar no ambiente de trabalho. Em relação a estes aparelhos, está cada vez mais comum observar crianças e adolescentes usando esses dispositivos eletrônicos com grande desenvoltura e naturalidade.

Desde a criação do primeiro dispositivo móvel com seu sistema operacional inteligente na década de 90, a tecnologia tem experimentado avanços significativos que permitiram aos aparelhos celulares se tornarem ainda mais sofisticados. Hoje em dia, esses dispositivos, conhecidos como *smartphones*, são verdadeiras ferramentas multifuncionais que revolucionaram a forma como a sociedade se comunica e interage.

Os *smartphones* oferecem um processamento de informações instantâneo, possibilitando acesso à *internet*, redes sociais, *e-mails*, aplicativos diversos, além de funcionalidades como GPS, câmeras de alta resolução, assistentes de voz e muito mais. Essa convergência tecnológica tornou esses dispositivos essenciais em diversas áreas da vida moderna, desde o trabalho e estudos até o lazer e entretenimento.

Além desses avanços, a expansão da conectividade móvel e o desenvolvimento de redes 4G e 5G permitiram que os *smartphones* se tornassem ainda mais versáteis, possibilitando uma comunicação instantânea e global, quebrando barreiras geográficas e culturais.

A evolução dos celulares para *smartphones* revolucionou a forma como vivemos e nos comunicamos, transformando esses dispositivos em verdadeiras extensões de nossas vidas. Neste sentido, os avanços tecnológicos contínuos continuam a moldar o futuro dos *smartphones* e, por consequência, a sociedade como um todo.

## 2.1 O dispositivo móvel e a educação

Por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas ao tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamentos dos conhecimentos em áreas específicas do saber (Kenski 2012, p. 45).

Kenski (2012) destaca que, apesar do uso crescente de computadores e *internet* nas escolas, o sistema educacional ainda

permanece marcado por características tradicionais, já que as aulas continuam sendo organizadas de forma seriada, com conteúdo limitados por um período de tempo determinado e restritas ao espaço físico das salas de aula. Ademais, a estrutura curricular é voltada para disciplinas individuais, mantendo um formato hierárquico e linear que enfatiza o aprofundamento do conhecimento em áreas específicas.

Essa observação ressalta a necessidade de repensar o modelo educacional, buscando integrar as tecnologias de forma mais significativa no processo de ensino-aprendizagem e adotando abordagens mais flexíveis e personalizadas. Entende-se que a utilização dos recursos tecnológicos pode permitir que a educação vá além dos limites tradicionais das salas de aula e proporcione experiências de aprendizagem mais abrangentes, interativas e adaptáveis aos diferentes estilos e ritmos de aprendizado dos alunos. É um chamado para que a tecnologia seja usada de forma estratégica para enriquecer o ensino, tornando-o mais conectado com as demandas da sociedade contemporânea e com as necessidades individuais dos estudantes.

O uso dessas tecnologias, na educação, gera muitos pontos positivos, mas também gera pontos negativos. A partir do ano de 1997, foi intensificada a inserção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nos espaços escolares, através das políticas públicas, com a criação dos laboratórios de informática nas escolas. Nesta época, os governos enviaram dinheiro para as escolas investirem em equipamentos, a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem. No entanto, somente a aquisição desses recursos não garante melhoria na educação.

Para Lucema (2016, p. 279), todo esse investimento não foi e nem será o suficiente, se levarmos em consideração os demais problemas existentes nas escolas.

Contudo, contrariando as expectativas governamentais, o investimento despendido na compra dessas tecnologias não tem surtido o efeito esperado na melhoria da qualidade da educação,

pois a utilização das TIC na educação está além da aquisição de tecnologias. Falta, dentre outras coisas, adequação da infraestrutura da escola, tanto no aspecto físico como também de melhoria da rede elétrica e da disponibilidade de conexão com a internet. Além disso, é preciso pensar na formação de professores, no currículo e na gestão da escola, que precisará desenvolver outras formas de interagir com os alunos frente ao uso das TIC.

Para a pesquisadora, apesar dos esforços governamentais em investir na aquisição de tecnologias educacionais, os resultados esperados em relação à melhoria da qualidade da educação ainda não foram alcançados. Dessa forma, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação vai além da simples aquisição de equipamentos e dispositivos.

Um dos principais obstáculos é a falta de adequação da infraestrutura das escolas para suportar o uso eficiente das TIC. Isso inclui não apenas a disponibilidade de computadores e acesso à *internet*, mas também a infraestrutura física, como salas de aula com recursos tecnológicos adequados e uma rede elétrica confiável.

Além disso, é essencial investir na formação dos professores para que possam utilizar as TIC de forma efetiva em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a capacitação docente é fundamental para que os professores saibam como integrar as tecnologias de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo aulas mais dinâmicas e interativas.

O currículo também precisa ser repensado para incorporar o uso das TIC de maneira transversal, integrando-as às diversas disciplinas e áreas do conhecimento. Neste processo, a gestão da escola também desempenha um papel crucial, buscando desenvolver estratégias e políticas que incentivem o uso responsável e inovador das tecnologias na educação.

Ainda nessa perspectiva, dos problemas frente à educação, podemos pensar nos dias atuais, frente a pandemia da COVID-19, quando o ensino passa do presencial ao ensino remoto emergencial. Conseguimos ver a mudança de opinião acerca do uso

dos dispositivos móveis nas aulas, em especial o celular, quando ele era considerado o vilão das salas de aulas e agora passou a ser o principal aliado para a educação.

Neste período, de isolamento social, o *smartphone*, virou a nova sala de aula, e é com ele que uma boa parte dos estudantes continuam tendo acesso aos seus conteúdos escolares. As atividades em sua grande maioria são enviadas para os alunos por diversas plataformas, mas, a principal delas é pelo aplicativo do *WhatsApp*.

Para Lucena (2016, p. 287),

O trabalho com as TIC na educação potencializa a produção de saberes construídos de forma coletiva e colaborativa, utilizando as redes sociodigitais. Essas redes são formadas por sujeitos que se comunicam, interagem, relacionam-se e desenvolvem produções colaborativas nos ambientes virtuais; ou seja, que estão imersos na cultura digital e na cultura da mobilidade.

Essas ferramentas tecnológicas possibilitam esse contato entre os educadores e os educandos, através dos grupos do *WhatsApp* é possível que eles conversem e tirem suas dúvidas sobre as atividades propostas.

Contudo, sabemos que nem todos os alunos têm o acesso a um celular para participar das aulas, receber suas atividades, tornando as aulas neste formato do ensino remoto emergencial excludente para alguns.

De acordo com uma pesquisa que vem sendo feita desde o ano de 2012, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), tendo como apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e outras instituições,

4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam a internet exclusivamente pelo

celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia.

Esses dados foram divulgados no mês de junho do ano de 2020, na busca por entender como os jovens brasileiros utilizam a *internet*. De lá para cá, podemos concluir que o acesso não era e ainda continua não sendo para todos, o que vem dificultando para os alunos, a continuidade dos seus estudos nesse período pandêmico em que estamos vivendo.

## **2.2 O dispositivo móvel como recurso metodológico**

Antes da pandemia, o uso do aparelho celular dentro da sala de aula era, de certa forma, proibido pelas escolas e professores. Outro fator interessante é que os Regimentos das redes escolares frequentemente alertavam os alunos a não levarem seus dispositivos móveis para sala, embora essa regra, muitas vezes, era desobedecida, resultando em impasses durante as aulas.

No artigo escrito pelos autores Nagumo e Teles (2016) que tem como título “O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos”, mostra uma pesquisa feita com estudantes de vários lugares do Brasil sobre o uso do celular em suas escolas. Eles analisaram, também, alguns Regimentos disponíveis na *internet* de várias escolas:

Além das leis, existe a proibição ao uso do celular por parte dos regimentos escolares. Para compreender melhor este tema, foi realizada uma busca na internet com os termos ‘regimento escolar’ e ‘norma escolar’. Foram analisados 21 regimentos de escolas do ensino fundamental e/ou médio, sendo 5 particulares, 5 municipais e 11 estaduais. Em síntese, os regimentos analisados se referem às leis para justificar a proibição ao uso dos celulares na escola; indicam que a escola não se responsabiliza pela perda de aparelhos eletrônicos pessoais nesse local; proíbem o uso não só para alunos como para professores; e estabelecem forma de punição para o descumprimento dessa regra. Os alunos, em geral, informaram que

as escolas proíbem o uso durante as aulas e liberam nos intervalos, sendo esta especificidade constatada em apenas um dos 21 regimentos analisados (Nagumo; Teles, 2016, p. 363).

Os autores apresentam uma pesquisa realizada para compreender as proibições relacionadas ao uso do celular nas escolas. Foram analisados 21 Regimentos de escolas do ensino fundamental e/ou médio, incluindo escolas particulares, municipais e estaduais. Nesta pesquisa, os resultados da análise revelaram algumas características comuns nos Regimentos: a) A proibição ao uso dos celulares é justificada com base em leis e normas escolares; b) Os Regimentos estabelecem que a escola não se responsabiliza por perdas ou danos de aparelhos eletrônicos pessoais no ambiente escolar; c) A proibição do uso de celulares se aplica não apenas aos alunos, mas também aos professores; d) Os Regimentos preveem formas de punição para aqueles que descumprirem a regra de não usar o celular na escola.

Em geral, os alunos relataram que as escolas proíbem o uso do celular durante as aulas, mas permitem o uso nos intervalos. No entanto, essa especificidade foi constatada apenas em um dos 21 Regimentos analisados.

Essa pesquisa destaca também a abordagem adotada pelas escolas em relação ao uso do celular, mostrando a predominância da proibição e as medidas tomadas para garantir o cumprimento dessa regra. Dessa forma, as informações fornecidas pelo estudo podem auxiliar na compreensão das políticas escolares relacionadas à utilização de dispositivos móveis e suas implicações no ambiente educacional.

Percebemos que o uso do celular, nos anos anteriores, não era bem visto no meio educacional, pois, existem regras dos Regimentos analisados pelos autores que proíbem o seu uso. Além das análises desses Regimentos, o ponto de vista dos alunos em relação a essa regra também foi destaque.

Muitos desses alunos que contribuíram para essa pesquisa relataram a falta do uso dos dispositivos móveis de forma pedagógica:

Houve uma pergunta específica no questionário que buscava identificar se algum professor já realizou atividade didática que aproveitasse os aparelhos móveis dos alunos. Houve apenas duas respostas afirmativas de estudantes que mencionaram que podiam utilizar o celular para tirar ou acessar fotografias relacionadas ao trabalho escolar. A fotografia pode ser trabalhada tanto como forma de linguagem quanto como forma de registro. Sua utilização já sugere uma atualização desses professores em dialogar com uma juventude cada vez mais exposta a imagens. Trabalhar para que os alunos entendam como ocorre a criação de imagens pode dar mais criticidade na leitura do mundo audiovisual (Nagumo; Teles, 2016, p. 364).

Com o avanço do uso da *internet*, os espaços escolares estão deixando de ser a única fonte de transmissão de conhecimento para os jovens. Neste sentido, é essencial que os órgãos governamentais responsáveis pela educação compreendam que os caminhos percorridos pelos alunos, em busca de conhecimento estão passando por grandes mudanças.

Os dispositivos móveis, devido ao seu tamanho portátil, ampliam seu potencial de uso e visibilidade no processo de aprendizagem mais personalizada. À medida que esses aparelhos tecnológicos continuam a crescer, eles disponibilizam uma vasta gama de informações de forma personalizada para cada indivíduo, permitindo uma aprendizagem ainda mais individualizada.

Essa transformação digital está redefinindo a maneira como os jovens aprendem e acessam informações e os dispositivos móveis possibilitam que o conhecimento seja adquirido em diversos contextos e ambientes, não se limitando apenas às salas de aula tradicionais. Assim, a aprendizagem personalizada proporcionada por essas tecnologias oferece aos alunos, a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e interesses de maneira mais autônoma e adaptada às suas necessidades específicas.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos benefícios proporcionados pelos dispositivos móveis na educação, é fundamental garantir o acesso equitativo a essas tecnologias para todos os alunos, evitando aumentar as desigualdades educacionais. O investimento em infraestrutura tecnológica e a formação adequada dos educadores são aspectos essenciais para aproveitar ao máximo o potencial dessas ferramentas no contexto educacional.

Segundo a Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel (2014, p.13):

Por exemplo, se um estudante aprende de forma visual e é interessado em mapas, informações históricas podem ser apresentadas em um atlas interativo, que pode ser manipulado em um aparelho de tela sensível ao toque. Um estudante com outras preferências de aprendizagem pode receber informações similares de forma totalmente diferente, como uma linha do tempo indicando eventos importantes, com links para vídeos de informação e documentos de fontes primárias. Com o tempo, a tecnologia pessoal irá replantar os modelos de educação de 'tamanho único'.

Os dispositivos móveis podem, hoje em dia, ser um rico recurso metodológico durante as aulas, faz-se necessário um bom planejamento utilizando esse instrumento de forma pedagógica.

A grande maioria dos celulares são *smartphones*, que disponibilizam funções que podem ser adaptadas para os planos das aulas, como por exemplo: câmeras, gravador de voz, mapas, além do acesso à *internet*.

Pensando na sua função mais ampla, até mesmo os aplicativos que dão acesso às redes sociais, como o *Facebook*, o *WhatsApp*, o *Telegram* etc., é possível que os professores possam planejar as suas aulas pensando, nesses aplicativos, como estratégia para chamar a atenção dos alunos e mostrá-los como utilizar, também o celular, para o seu estudo.

Neste contexto, os docentes podem criar grupos dentro desses aplicativos e mediar discussão, debates e fórum sobre uma

determinada temática, onde esses alunos teriam a função de dar a sua opinião sobre aquele assunto proposto pelo professor.

Este contato de fácil acesso com a *internet* permite que os alunos, durante o desenvolvimento dessas atividades, busquem fontes alternativas por meio do aparelho celular, para que tenham um maior embasamento nas suas participações das atividades desenvolvidas nos grupos das redes sociais.

### **3. Metodologia**

Para atingir o objetivo proposto de investigar a efetividade e a percepção de professores e alunos em relação ao uso do dispositivo móvel, como recurso metodológico na sala de aula durante e após as aulas remotas, bem como avaliar seu impacto na eficiência e qualidade do processo educacional, será empregada uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica.

A revisão de literatura é uma etapa essencial em pesquisas acadêmicas, pois permite ao pesquisador conhecer o estado atual do conhecimento sobre um determinado tema, identificar lacunas, tendências e fundamentar a construção do seu trabalho.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é essencial porque permite ao pesquisador abranger uma ampla variedade de fenômenos, muito além do que poderia investigar diretamente. Essa vantagem se torna especialmente relevante quando o problema de pesquisa requer dados dispersos geograficamente. Por exemplo, seria inviável para um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de informações sobre população ou renda *per capita*; no entanto, com acesso a uma bibliografia adequada, ele terá as informações necessárias sem grandes obstáculos. Além disso, a pesquisa bibliográfica é indispensável em estudos históricos, pois em muitas situações, a única maneira de conhecer os fatos do passado é através de dados bibliográficos.

Para este capítulo, realizamos uma busca sistemática de literatura em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos e outras publicações relevantes que abordem as temáticas

relacionadas ao uso do dispositivo móvel como recurso metodológico na educação, especialmente durante aulas remotas.

Através da revisão bibliográfica, serão identificadas tendências e boas práticas relacionadas ao uso do dispositivo móvel na educação, durante e após as aulas remotas. Serão destacadas abordagens metodológicas efetivas, estratégias de engajamento dos alunos e exemplos de casos de sucesso na incorporação dessas tecnologias no processo educacional.

#### **4. Considerações finais**

O uso dos *smartphones* como ferramentas pedagógicas tem o potencial de promover uma maior interação entre alunos e professores, permitindo que atividades educacionais sejam realizadas tanto dentro, como fora do espaço escolar. No entanto, é fundamental que os educadores estejam cientes da importância dessas ferramentas, reconhecendo que nem todos os alunos têm acesso a elas. Portanto, é responsabilidade dos professores considerar esses alunos em seu planejamento, garantindo que todos possam participar das atividades propostas.

Uma estratégia para lidar com essa questão é planejar trabalhos em grupo, de modo que os alunos que não possuam aparelhos celulares possam participar em colaboração com aqueles que têm acesso a esses recursos tecnológicos. Essa abordagem inclusiva garante que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e contribuir para as atividades, independentemente de suas condições de acesso aos dispositivos móveis.

É importante destacar que o uso dos *smartphones*, na sala de aula, requer preparo e conhecimento por parte dos docentes. Simplesmente permitir o uso indiscriminado desses dispositivos sem uma abordagem metodológica adequada pode não ser eficaz e até mesmo prejudicar o processo educacional. Portanto, é recomendado que os professores, em colaboração com a coordenação das escolas, planejem atividades que explorem o uso

dos celulares de forma lúdica, considerando a curiosidade e a motivação dos alunos.

Ao pensar de forma criativa e cuidadosa sobre como incorporar os smartphones no contexto educacional, os professores podem aproveitar o potencial dessas tecnologias para enriquecer o aprendizado dos alunos, pois o uso consciente e planejado dos dispositivos móveis pode contribuir para uma educação mais engajadora, colaborativa e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

## Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

JORNAL ALIANÇA. **Os impactos que pode causar na sociedade e consequências do uso excessivo do celular**. 8 de março de 2019. Disponível em: <<https://jornalalianca.com.br/2019/03/08/os-impactos-que-pode-causar-na-sociedade-e-consequencias-do-uso-excessivo-do-celular/>> Acesso em: 30 jun. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2012.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21<sup>a</sup> ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Rev. bras. Estud. pedagogo**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago., 2016.

RENATO, F. A história dos telefones celulares. **Techtudo**, 26 de jun., 2012. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/06/historia-dos-telefones-celulares.html>> Acesso em: 17 jul. 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Revista RADIS (Ensp/Fiocruz)**, Rio de Janeiro – RJ, 07 ago. 2020. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/exclusao-nada-remota>> Acesso em: 08 mai. 2021.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>> Acesso em: 08 mai. 2021.

## CAPÍTULO X

### MÚSICA NA ESCOLA: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UMA FANFARRA ESCOLAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira  
Gabriela Silveira Rocha

#### **Introdução**

A música é uma forma de expressão humana que nos permite compartilhar e se conectar com os outros de maneira profunda e significativa. Segundo Penna (2012, p. 27) “a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa”. Para a autora, a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que possibilita ao indivíduo expressar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade, a autoestima, a motricidade, o raciocínio, além de possibilitar a valorização dos diferentes elementos da cultura.

Em algumas escolas, a música encontra espaço por meio de fanfarras, beneficiando o desenvolvimento artístico, cultural, social e emocional dos alunos. Neste estudo, investigamos a presença da música na escola através da Fanfarras do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira - FANCTEB, localizada no município de Caetité-BA, e os sentidos e significados dessa atividade na vida dos(as) estudantes, que vai além dos limites da sala de aula e contribui para a educação integral dos alunos.

A FANCTEB é um conjunto de músicos que tocam instrumentos de sopro e percussão, juntamente com outros grupos que desempenham diferentes funções, como pelotão cívico, porta-estandarte, corpo coreográfico, balizas, mór e comissão de frente.

Há 11 anos, a fanfarra se tornou uma referência cívica, cultural e social, levando cultura, música, arte e entretenimento para a população em apresentações cívicas, eventos sociais, religiosos e culturais, tanto no município, quanto em outras localidades próximas. A fanfarra é composta por alunos da escola, ex-alunos e estudantes de outras instituições de ensino das redes estadual e municipal. Durante esse tempo, tem conseguido agregar muitas crianças, jovens e adultos, mostrando sua importância para a comunidade escolar.

Diante disso, a presente investigação busca compreender qual é o sentido e significado da fanfarra para os estudantes e integrantes dessa atividade. Isso implica entender como eles percebem a importância e o impacto da fanfarra em suas vidas, bem como o papel que ela desempenha em sua formação cívica, cultural e social. Espera-se que esse estudo contribua para compreender melhor o papel da música e da fanfarra na vida dos integrantes, destacando seus aspectos positivos e fortalecendo sua importância como um meio de expressão cultural, formação de caráter e inclusão social. Isso poderá fornecer subsídios para aprimorar e valorizar ainda mais essa atividade dentro da comunidade escolar e em outras localidades.

## **2. Procedimentos metodológicos**

A abordagem qualitativa foi escolhida para esta pesquisa, a fim de explorar as percepções e experiências dos estudantes e integrantes da fanfarra sobre o objetivo do estudo. Foram utilizados questionários como instrumento de coleta de dados. Dos 75 integrantes da FANCTEB que receberam os questionários, 49 responderam, o que representa uma taxa de participação de 65,33%.

A *internet* e os seus recursos disponíveis foram fundamentais para a melhor execução da pesquisa. O uso de questionários online, por meio do *Google Formulários*, agilizou o processo de coleta de dados e permitiu que o estudo fosse conduzido de forma eficiente.

### 3. Referencial teórico

A música enquanto arte, linguagem e conhecimento, faz parte do processo educativo desde os primórdios da humanidade, sendo que na educação escolar, ela se apresenta desde a cultura clássica grega, como um princípio básico na educação de qualquer cidadão livre, contribuindo na organização social, construção de valores e na formação cultural do cidadão. A música, como instrumento pedagógico, pode remeter a diversos outros fatores constitutivos da prática musical, que podem contribuir para um desenvolvimento saudável dos estudantes. Para Correia,

[...] a música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino, assim como é usada para alimentar o ímpeto patriótico, ilustrando as tradições e datas comemorativas, bem como apresentando-se através das diversas manifestações artístico-culturais (Correia, 2010, p. 139).

O ensino de música, através da fanfarra escolar, foi inserido no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, como atividade extracurricular, em 12 de abril de 2012, num processo de democratização no acesso à arte, à cultura e ao conhecimento. Segundo Lima (2011),

A Fanfarra é uma atividade de sensibilização e exploração do som, junto com seus instrumentos de sopro, percussão e atividades rítmicas. Ela também busca explorar a percepção do esquema corporal, a coordenação motora, e a discriminação das formas musicais e coreográficas e auxilia no desenvolvimento físico-mental, social e emocional do educando. Desta forma, cada educando torna-se um ponto gerador do aprendizado, pelo sentido do

reconhecimento, identidade e satisfação, durante a realização de produções musicais e coreográficas propiciadas por uma Fanfarra (Lima, 2011, p. 20).

São múltiplas as aprendizagens produzidas pela fanfarra escolar em torno de um eixo comum, a aprendizagem musical. O conhecimento acontece a partir das práticas vivenciadas através da experimentação e a partir da interação entre os sujeitos participantes, numa troca mútua de saberes. Além disso, a fanfarra é uma atividade cultural que envolve música, dança e percussão, e pode ser uma ótima forma de incentivar a profissionalização dos participantes. Para Almendra Júnior (2014), tais agremiações,

[...] além de ser uma instituição de inclusão social, a banda de música também desenvolve aspectos de interação entre os alunos, de cooperação e socialização, de atuação no processo cognitivo, e permite uma profissionalização através dela. Pois, essas bandas formaram regentes, músicos profissionais eruditos e populares, músicos amadores, e músicos de bandas militares (Almendra Júnior, 2014, p. 04).

Sua natureza extrapola as questões de ordem pedagógica e ultrapassa os muros da escola ao criar possibilidades de diálogo com a comunidade, além de motivar e apoiar os talentos e habilidades musicais dos estudantes, dando-lhes oportunidades para inclusão no mundo do trabalho. Além de fortalecer valores coletivos, envolve estudantes de diferentes turmas, anos e escolas, afeta a escola na totalidade e produz efeitos positivos de interação entre escola e comunidade, ou seja, desperta interesses sobre o papel social que pode ser cumprido pela escola e promove a cidadania.

Para Correia (2010), a linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como um instrumento metodológico e pedagógico de significativa relevância, traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem. Sobre a interdisciplinaridade, Fucci Amato (2010) aponta que:

Antes que um slogan é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. [...] É uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo conhecimento é igualmente importante (Fucci Amato, 2010, p. 37, *apud* Fazenda, 2002, p. 8).

Desde a sua origem, a música é conjugada a outros campos do conhecimento humano, devido à sua complexidade, na fanfarra não é diferente, a interdisciplinaridade se constrói na interação entre os sujeitos, entre as diversas linguagens artísticas e na troca de experiências oriundas de diversos saberes. No caso da fanfarra, a abordagem interdisciplinar se dá pela necessidade de envolver conhecimentos e habilidades de diversas áreas, como Música, História, Física, Matemática, Artes Visuais, entre outras. Os integrantes da fanfarra precisam aprender a tocar instrumentos musicais, entender os diferentes estilos e gêneros musicais, conhecer a história e a evolução das fanfarras ao longo do tempo, coordenar movimentos corporais em sincronia com a música, dentre outras competências.

### **3.1 Os sentidos e significados da fanfarra escolar**

Ao analisar o trabalho desenvolvido pela fanfarra escolar, é fundamental considerar o ambiente social em que ela está inserida. A aprendizagem musical e o trabalho realizado pela fanfarra não ocorrem de forma isolada, mas sim em conjunto com outras experiências e elementos presentes nesse contexto social. Conforme Campos (2008):

[...] [os] significados [cognitivos e afetivos] não podem ser compreendidos como algo essencialmente intencional, pois vão depender dos princípios que os impulsionam e de como os componentes do grupo incorporam os valores e comportamentos determinados pela sociedade. E é esse contexto social que deve ser

considerado na análise do trabalho desenvolvido nas bandas e fanfarras, onde o aprendizado musical acontece concomitante a outros tipos de experiências (Campos, 2008, p. 107).

Dessa forma, entender as interações entre a fanfarra e seu ambiente social é essencial para uma análise mais abrangente de como o trabalho é desenvolvido, de que forma os membros do grupo assimilam os ensinamentos musicais e como eles incorporam os valores e comportamentos estabelecidos pela sociedade. Isso ajuda a compreender o papel e a influência da fanfarra dentro do contexto escolar e da comunidade em geral.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. (Brasil, 2018, p. 196).

Ao indagar a respeito dos sentidos e significados que a música produz para os estudantes, faz-se necessário diferenciar os conceitos entre significados e sentidos para explorar a diversidade de interpretações e perspectivas em relação à fanfarra, levando em consideração não apenas sua definição literal, mas também como ela é vivenciada, valorizada e significada pelos participantes e pela comunidade em que está inserida. Vigotski faz uma reflexão sobre a compreensão de sentidos, significados e discute as relações entre o pensamento e a linguagem.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável

que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2000, p.465).

O sujeito é capaz de construir sentidos a partir de suas experiências e do que ele aprende. Os sentidos são construídos de forma subjetiva e são compartilhados nas relações sociais. Cada pessoa tem suas próprias percepções e interpretações. O significado é construído socialmente através das interações com outras pessoas e da apropriação de símbolos culturais. O compartilhamento de sentidos nas relações sociais com a fanfarra escolar é importante para a formação da identidade e do senso de pertencimento. Dito isso, é de fundamental importância tornar o ensino da música, a partir da fanfarra, uma ação para além da aquisição de competência técnica; “ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (Arroyo, 2000, p. 19).

É fundamental haver uma aproximação mais coerente entre o significado social da fanfarra escolar e os sentidos dados a ela. A fanfarra não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa ou de entretenimento, mas sim como uma poderosa ferramenta de educação, inclusão social e formação cidadã que deve ser valorizada e incluída como parte fundamental do currículo escolar, recebendo investimentos, recursos e reconhecimento adequados.

### **3.2 Música, fanfarra e o currículo escolar**

Com a implementação do Novo Ensino Médio e a ênfase nas áreas de Ciências Exatas e de Tecnologia, os componentes curriculares relacionadas à arte e à cultura ficam em segundo plano, muitas vezes sendo consideradas secundárias ou dispensáveis. Isso compromete a formação dos estudantes e contribui para a diminuição da diversidade cultural no ambiente escolar. Na educação, a política neoliberal se materializa com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que regula o currículo da Educação Básica, com implicações para a

formação dos estudantes para o mercado de trabalho, em situação precarizada.

O componente curricular Arte está presente no contexto interdisciplinar do Novo Ensino Médio, e conforme a flexibilidade curricular orientada pela BNCC, este componente não é obrigatório nesta etapa, sendo possível que não se encontre no formato de uma “disciplina”. Desse modo, segundo a Lei n.º 13.415/2017, as escolas de Ensino Médio que ficam sob a responsabilidade dos estados, já não estão mais obrigadas a oferecer o ensino de Arte, este é obrigatório apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entretanto, para fins didáticos, a BNCC possibilita a inserção da Arte, como um componente curricular, tanto na parte da formação geral básica quanto nos Itinerários Formativos, nas Eletivas e atrelado ao Projeto de Vida.

A parte flexível do currículo se configura na forma de Itinerários Formativos, compostos por um “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino, que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018, Art. 6º, Inc. III). Desse modo, no que tange à Educação Musical e às práticas musicais, neste caso, a fanfarra escolar, pode ser contemplada a partir dos itinerários formativos, desde que demandada por parte da comunidade escolar, tomando como base os interesses dos estudantes e o protagonismo juvenil, na qual pode se consolidar, efetivamente, como princípio de flexibilização curricular.

Uma dessas possibilidades de liberdade de escolha dos estudantes diz respeito aos componentes eletivos, que são “unidades curriculares com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da Formação Geral Básica, seja dos Itinerários Formativos” (Brasil, 2018). Na legislação do Novo Ensino Médio, as escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho, de modo a

ampliarem e diversificarem seus repertórios de conhecimentos e a se conectarem com seu projeto de vida. Diante disso, apesar do enfraquecimento da música no currículo do Novo Ensino Médio, podemos nos sentir encorajados a dialogar no chão da escola, com reflexões sobre práticas possíveis de inserção da linguagem musical, através da fanfarra escolar, tomando como foco a sua relação com os jovens e o entendimento dos sentidos e significados envolvidos nessa relação.

Precisamos valorizar esta linguagem e sermos resistentes no tocante ao seu pertencimento no currículo escolar, uma vez que a BNCC e o Novo Ensino Médio nos conduzem para uma formação mais técnica e menos propedêutica, impulsionada pela política neoliberal, que contribui para a formação do homem produtivo, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

#### 4. Resultados e discussão

Entre os 49 integrantes da FANCTEB que contribuíram para esta pesquisa, é possível distinguir diferentes categorias, que incluem estudantes da escola, ex-alunos do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, estudantes de outras escolas e pessoas da comunidade.

**Tabela 1 - Integrantes da fanfara participantes da pesquisa**

<b>Integrantes</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Ex-alunos(as)</b>	18
<b>Alunos(as)</b>	16
<b>Estudantes de outras escolas</b>	13
<b>Pessoas da comunidade</b>	2
<b>Total</b>	49

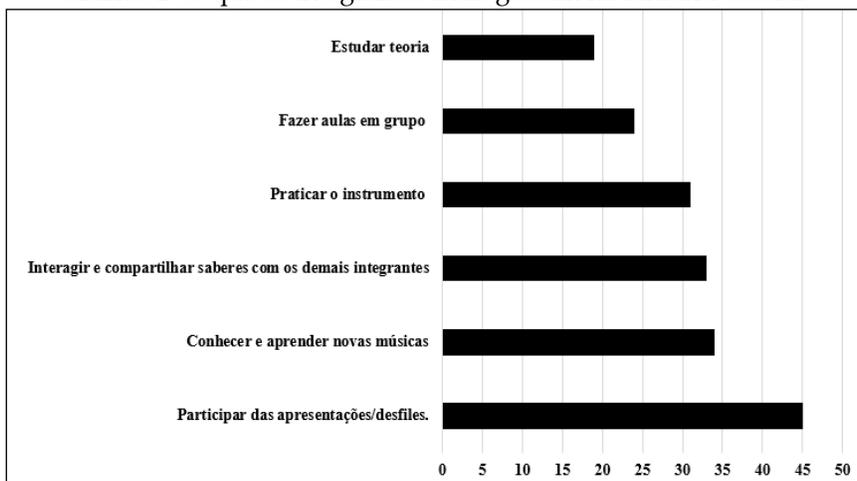
Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa (2022).

Perguntamos o que os motivou a participarem das oficinas. A maioria respondeu que foi por vontade própria, 20,4% respondeu que foi por convite de amigos, uns (20,4%), por incentivo da escola

e 6,1% alegaram outros motivos. Dos participantes da pesquisa, 19 integrantes possuem familiares que já participaram ou participam da fanfarra, sendo este um possível fator de motivação para terem entrado na oficina. O processo educacional e o incentivo à aprendizagem musical, demandam tempo e dedicação e quando família e escola estão em sintonia, os resultados obtidos são muito mais satisfatórios.

Os estudantes da fanfarra, dentro de uma escola pública, vivem experiências de convívio, interação e compartilhamento de gostos. Além disso, trazem consigo seus conhecimentos históricos e vivências pessoais, o que permite trocas de experiências e ampliação de conhecimentos. Ao perguntar-lhes sobre o que mais gostam na fanfarra, a maioria (91,8%) afirmou que gosta de participar das apresentações e desfiles.

**Gráfico 1-** O que os integrantes mais gostam na fanfarra escolar



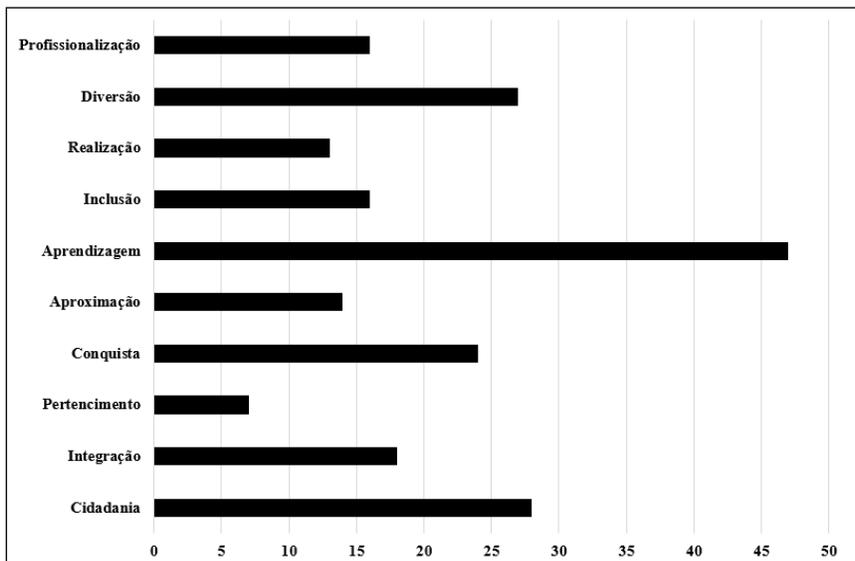
Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa (2022).

Como podemos perceber, os significados que a banda exerce na vida dos sujeitos não se limitam aos conteúdos musicais, apontam também para a interação e a troca de saberes entre os integrantes. Mas, sobretudo, em se apresentarem em diversos eventos cívicos, religiosos e culturais, dando-lhes a oportunidade

de conhecer outros lugares, cidades, pessoas e culturas. Nas apresentações os alunos se sentem valorizados e motivados, uma vez que têm a oportunidade de representar a escola e, assim, serem protagonistas prestigiados por suas famílias, colegas, professores, autoridades e comunidade, de modo geral. Neste sentido, a FANCTEB se torna um eixo entre a Escola e a Comunidade, se projeta para fora dos muros da escola, possibilitando aos seus integrantes várias oportunidades de aprendizagem e socialização.

Quanto à participação no grupo, 100% dos integrantes afirmaram que a FANCTEB trouxe mudanças para as suas vidas. Dentre as palavras que definem a participação de cada um, 47 participantes (95,9%) revelaram que é aprendizagem, pois é através dela que os alunos adquirem conhecimentos musicais e desenvolvem suas habilidades individuais e coletivas. Em seguida aparecem outras palavras bastante significativas para o grupo, tais como: cidadania, diversão, conquista, integração, profissionalização, inclusão, aproximação, realização e pertencimento. Esses dados revelam que a fanfarra é um espaço social e educativo, que além do ensino e a aprendizagem de música, possibilita o desenvolvimento de múltiplos aprendizados e habilidades não musicais, como a formação para a cidadania.

**Gráfico 2-** Palavras que definem a participação dos integrantes na FANCTEB



Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa (2022).

Quando lhes foram questionados como eles se sentem na fanfarra e se a participação deles faz diferença para o grupo. Dos participantes da pesquisa, 01 integrante respondeu: *“às vezes, acho que sim, às vezes, acho que não mudo nada ali”*; 01 integrante destacou que atualmente não está muito ativo nas atividades do grupo, então a sua participação não faz muita diferença; e, outro, destaca que a sua participação também não faz a diferença porque *“a fanfarra é como um robô e os integrantes são as peças desse robô cada integrante tem uma função na fanfarra”*. Entretanto, 46 sujeitos responderam que a participação de cada um faz a diferença no grupo, e possuem um sentimento de felicidade e bem-estar como integrantes. Abaixo, destacam-se algumas de suas respostas:

**Quadro 1-** Sentimentos de pertencimento na fanfarra

Integrantes	Como você se sente na fanfarra? Acha que sua participação faz a diferença para o grupo?
Integrante 11	Entre várias pessoas do grupo eu consigo me destacar com meu instrumento, na verdade a fanfarra é o único lugar que eu me destaco na sociedade, é lá que eu sei que a minha participação faz diferença, não só eu, mas todos fazem diferença em nosso grupo musical.
Integrante 35	Me sinto integrante de um time, uma família, onde posso aprender e ajudar. Há muito empenho investido de todos envolvidos, seja desde os ensaios às confecções de uniformes, busca por patrocínio, fornecimento de espaço e tudo que precisamos etc. Minha participação, sem dúvida, soma forças ao grupo, seja musicalmente, tocando nos ensaios ou desfiles e também como integrante pra colaborar com o que precisar ser feito.
Integrante 45	Me sinto muito bem. Sinto acolhimento e pertencimento à um grupo que considero uma segunda família!
Integrante 48	Eu me sinto em casa, acolhida, sinto em família. Eu acho que a minha participação faz sim diferença ao grupo.
Integrante 49	Compreendo que a minha participação na fanfarra foi um processo válido para a minha construção pessoal. E enxergo a minha participação como positiva na FANCTEB.

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa (2022).

O sentimento de pertencimento é um sentimento de identificação com a fanfarra escolar, onde os estudantes se reconhecem como membro deste grupo. Este sentimento implica a filiação de uma ideologia essencial para a construção da identidade do indivíduo, que pode levar o sujeito a adquirir novos valores, atitudes, crenças e modos de agir. O sentimento de pertencimento carrega consigo acolhimento, oferece identidade coletiva e reforça o eu individual. De acordo com Amaral:

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. A

sensação de pertencimento significa que precisamos nos sentir como pertencente a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar (Amaral, 2006, s/p).

Pertencer a FANCTEB é permitir, verdadeiramente, ser tocado e tocar as outras pessoas. É uma evolução coletiva. É a partir desse sentir, desse processo de se constituir socialmente e de ser constituído, que o sujeito cria uma identidade e, apoiado nela, passa a se envolver coletivamente dentro deste grupo, sentindo-se parte dele e lutando pela sua sobrevivência, pela sobrevivência de sua cultura, bem como da construção da sua memória coletiva. As relações estabelecidas na fanfarra escolar propiciam um desenvolvimento satisfatório que os integram se conectam para proporcionar sentimentos de pertencimento, uma vez que entre as oficinas/aulas, ensaios e apresentações a fanfarra também proporciona o posicionamento crítico-reflexivo, o trabalho em equipe, a valorização do outro, o respeito ao próximo e o desenvolvimento do protagonismo.

Todos os sujeitos da pesquisa revelaram os seus sentimentos em participar da FANCTEB e a partir das suas respostas foi possível compreender qual o significado que este grupo tem em suas vidas, a exemplo de algumas respostas no Quadro 2:

**Quadro 2 - O significado da FANCTEB para os seus integrantes**

Integrantes	O que a FANCTEB – Fanfarra do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira significa para você?
Integrante 9	Um trabalho onde levamos música e felicidade ao povo.
Integrante 22	Meu refúgio. É lá que sempre me renovo e me desenvolvo cada vez mais como um ser humano. Ademais, lá é o lugar que mais me senti acolhido no mundo, não há julgamentos, distinções ou preconceito com ninguém. Todos somos iguais e respeitados.

Integrante 27	A Fanfarra faz parte do meu desenvolvimento social, então não tenho palavras para descrever o que ela significa pra mim.
Integrante 29	Significa "Lar", pra mim é uma segunda família.
Integrante 32	A fanfarra significa pra mim um espaço onde me sinto acolhido por cada integrante e professor. A fanfarra é minha segunda família, pode-se dizer que a fanfarra é o lugar onde consigo ter a tranquilidade de saber que ali, naquele lugar, nessa família só tenho a ganhar e aprender cada dia mais.
Integrante 35	Significa um grande passo na minha vida musical, mas também minha vida social. Experiência musical com instrumentos e também com amizades construídas ao longo da convivência. Além de contribuir com a sociedade, encantando como trabalho social e musical, e mostrando exemplo de trabalho em equipe.
Integrante 45	Para mim a FANCTEB significa uma força musical pulsante que vem resistindo aos obstáculos e buscando não ser perdida ou esquecida pelas pessoas. Um espaço de integração, educação, aprendizagem, disciplina, união, participação e trabalho coletivo. Uma família onde há respeito entre os integrantes e afeto verdadeiro entre os integrantes. A própria música nos ensina a lidarmos dessa forma com o próximo e é por isso que somente aqueles que aprendem esses valores permanecem na fanfarra. Com o tempo, a fanfarra vai criando base. E a base da fanfarra são as pessoas que um dia entraram, tiveram experiências com a música e aprenderam sobre os valores que ela nos ensina.
Integrante 49	Costumo definir a Fanfarra como um movimento sociocultural e artístico e um mecanismo transformador.

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa (2022).

A maioria das respostas, são de integrantes que estão há mais tempo na fanfarra, e que estabeleceram laços sociais fortes no grupo. A participação na FANCTEB depende, geralmente, da

vontade de cada sujeito e de interesses comuns, existindo uma intencionalidade no ato de participar, de aprender, de trocar saberes e de compartilhar sentimentos e situações que intervêm no grupo. Os integrantes consolidam relacionamentos e processos identitários, que lhes permitem constituir a fanfarra escolar numa segunda família. Ao longo dos anos vão fortalecendo os laços de amizade e o poder que as conexões sociais têm, trazem sentimentos de pertencimento e qualidade de vida.

Os integrantes revelaram que a fanfarra traz diversas contribuições em suas vidas, relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, a partir da análise e discussão dos dados, pudemos perceber que a FANCTEB proporciona momentos marcantes na vida dos seus integrantes através de suas viagens e apresentações, dos momentos de confraternização, das aulas de teoria e prática, das produções coreográficas, entre outras circunstâncias que promovem experiências e aprendizados significativos aos músicos, bailarinos/as, dançarinos/as que dela participam.

A fanfarra se configura como uma prática socializadora que converge para a interiorização de novos papéis sociais entre os integrantes, promovendo a autoestima, o sentimento de igualdade e motivação. É necessário destacar a importância da construção crítica de sentidos e significados à realidade para manter um pouco do domínio de um mundo em constantes mudanças. Segue abaixo, um infográfico que ilustra os sentidos e significados da FANCTEB percebidos nas respostas dos seus integrantes:

**Figura 1-** Sentidos e Significados da FANCTEB



Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa de campo (2022).

É crucial termos uma compreensão mais empática em relação à presença da música nas instituições de ensino, ao passo que também é fundamental reconhecermos a importância das experiências dos alunos nesse contexto e os significados que a fanfarra possui para eles, tais como inclusão, fomentação de laços familiares, integração social, sensação de acolhimento, diversão e contribuição para a transformação da sociedade e da cultura.

Faz-se necessário a valorização e incentivo dessa atividade no ambiente escolar a fim de fortalecer o processo pedagógico e ampliar as oportunidades de aprendizagens significativas que tendem a afastar cada vez mais nossos jovens do mundo da marginalização, das drogas e dos problemas socioemocionais que muitos estão enfrentando, como a ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos. Vale acrescentar que a fanfarra colabora para a destituição de práticas discriminatórias impregnadas na sociedade, pois auxilia no rompimento dos preconceitos através da liberdade de expressão, igualdade de direitos e oportunidades dentro do espaço escolar, contribuindo

assim, para a construção de uma sociedade em que prevaleça o respeito à diversidade, à criatividade e ao processo artístico e cultural. A fanfarra, sendo este ponto de encontro, aberta a todas as formas de expressão, precisa ter um lugar no currículo escolar, de forma planejada e contextualizada que contribua significativamente para uma educação integral e de qualidade, com um espaço para a experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento dos estudos.

Nesta perspectiva, o Produto Educacional proveniente dessa pesquisa consistiu em um “Guia de Curricularização da Fanfarra Escolar”, para auxiliar as escolas que oferecem Educação Integral, em tempo integral, na elaboração e implementação do Novo Ensino Médio. Nesse guia, apresentamos um conjunto de orientações e recomendações que visam orientar o desenvolvimento da estrutura curricular e a construção dos Itinerários Formativos. Fornece um suporte para que as escolas possam integrar a fanfarra como componente curricular, contribuindo para uma formação mais abrangente, inclusiva e significativa para os(as) estudantes.

### **Considerações finais**

A participação na fanfarra escolar proporciona aos integrantes uma formação humana que vai além dos conceitos meramente curriculares. A integração dos estudantes à fanfarra trouxe transformações significativas em suas vidas, modificando suas perspectivas, ampliando suas habilidades e reverberando em suas relações pessoais e sociais. A fanfarra escolar é um espaço de aprendizagem que vai além da música e da performance. Ela envolve trabalho em equipe, disciplina, compromisso, respeito, superação de desafios e valorização da diversidade. Os integrantes têm a oportunidade de vivenciar esses valores e adquirir importantes aprendizagens.

Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de respeitar e ouvir o outro, de contribuir para um objetivo comum. Além disso, a FANCTEB

proporciona aos seus integrantes uma maior autoconfiança e autoestima. Ao desfilar pelas ruas da cidade e se apresentar em um evento, esses estudantes experimentam o reconhecimento e aplauso do público, o que contribuiu para a confiança em si e em suas capacidades. A fanfarra escolar também influenciou positivamente a relação dos(as) estudantes com a escola e com o ambiente educacional. Ao se sentirem parte de um grupo, de uma comunidade, eles(as) se sentiram mais motivados a frequentar as aulas, a desenvolver suas habilidades acadêmicas e a se engajar nas atividades escolares.

A formação humana proporcionada pela fanfarra teve um impacto notável não apenas nos integrantes, mas também em toda a comunidade escolar. O envolvimento com a FANCTEB contribuiu para a construção de um ambiente de união, cooperação e valorização das habilidades e talentos individuais. A integração dos estudantes teve um papel fundamental em sua formação, ultrapassando os limites do currículo tradicional e promovendo mudanças profundas em suas vidas.

Dessa forma, nosso estudo tem como principal objetivo promover a inclusão do ensino de música como um componente essencial no currículo da educação integral, integrando-o de forma efetiva à proposta pedagógica da escola. Além disso, pretendemos estabelecer uma base sólida para futuras pesquisas que valorizem a educação musical por meio das fanfarras escolares, e também abordem as questões curriculares relacionadas a essa prática. Levando em consideração as recentes mudanças legislativas que tornaram a música não obrigatória e reduziram o foco das artes nas escolas, o nosso objetivo é que esta pesquisa também possa servir como referência para novos estudos e investigações no campo da educação musical. Assim, buscamos ampliar a visibilidade das fanfarras como catalisadoras de novas formas de aprendizagem em diferentes contextos, diante dos desafios atuais enfrentados no ensino básico.

## Referências

- ALMENDRA JÚNIOR, W. P. **A banda de música na formação do músico instrumentista profissional de São Luís/MA**. Monografia (Graduação em Música) - Universidade Federal do Maranhão, Curso de Música, 2014. 81p. Disponível em: [http://musica.ufma.br/ens/tcc/25\\_almendrajunior.pdf](http://musica.ufma.br/ens/tcc/25_almendrajunior.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.
- AMARAL, A. L. Pertencimento. **Dicionário dos direitos humanos**. 2006. Disponível em: <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.%20php?page=Pertencimento>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 5, p. 13-20, 2000.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 15 mai. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105\\_18\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 abr.2021.
- CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p.103-111, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/264>. Acesso em 10 mai. 2022.
- CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 127-145. Editora UFPR, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11848>. Acesso em 05 jun. 2022.
- FUCCI AMATO, R. C. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/224>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LIMA, R. I. **Educação Musical:** a cultura da fanfarra e as contribuições da música para o desenvolvimento das potencialidades do educando. Trabalho de Conclusão. 2011, 77 p. Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José, USJ. 2011. Disponível em: <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC-ROSANA-ISABEL-LIMA.pdf>.

Acesso em 19 mai. 2021.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino.** 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre. Sulina, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



**PARTE III**  
**ATRAVESSAMENTOS NO**  
**ENSINO E NA HISTÓRIA**



## CAPÍTULO XI

### FORMAÇÃO LEITORA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>

Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira

#### Introdução

A leitura literária é uma prática que transcende o simples ato de decifrar palavras em uma página. Ela é uma jornada que nos transporta para universos paralelos, onde personagens ganham vida e emoções fluem como rios. É um mergulho profundo na mente do autor, uma viagem através das palavras e metáforas que compõem uma narrativa, e uma oportunidade de explorar questões humanas complexas de uma maneira única.

Essa leitura pode ser constituída de uma forma interativa e significativa, ou seja, que promova o letramento literário. Ao pensarmos na leitura literária interativa, remetemo-nos a Certeau (2011), que defende o leitor como um sujeito ativo, com autonomia na construção de sentidos do texto lido a partir do seu cotidiano. Para o autor, “a leitura é um aspecto parcial do consumo, mas fundamental” (Certeau, 2011, p. 239), por ver nela um ato de criação presente nas ações diárias de homens e mulheres, leitura como relação social que determina o indivíduo.

E foi pensando nessa leitura modificadora de vidas, que realizamos este estudo no Colégio Clemente Rodrigues Teixeira, Caculé-Bahia, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar as práticas de leitura literária utilizadas

---

<sup>1</sup> Este texto é resultado da Dissertação de Mestrado orientada pelo professor Wilson da Silva Santos e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Linguagens – PPGLS.

pelos professores de Língua Portuguesa da já mencionada turma, e, posteriormente podermos analisar como as aulas de leitura literária eram trabalhadas na escola; como os alunos percebiam essas aulas; qual o entendimento do professor sobre a leitura literária; como os alunos se viam enquanto leitores. Após coletadas as respostas, através de questionários on-line, elaboramos uma sequência didática básica e, com o apoio do Governo Municipal, criamos uma casa da leitura na comunidade onde o Colégio investigado se encontra. Casa essa que, além de atender aos alunos, estava aberta para toda a população e contava com um acervo literário inicial de 539 obras.

As oficinas, inicialmente pensadas para a aplicação da sequência didática básica, no espaço escolar e na casa da leitura, não foram possíveis porque as aulas presenciais haviam sido suspensas, devido ao momento pandêmico pelo qual passou o Brasil e o mundo no ano de 2019-2021, ocasionado pela Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus. Nesse cenário, optamos, então, por aplicar os questionários supracitados, aos professores de Língua Portuguesa, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos, de forma on-line.

A sequência foi elaborada a partir duas narrativas, o romance *Jane Eyre* e conto homônimo ao livro *Entre a espada e a rosa* (1992), numa perspectiva de dialogismo ou intertextualidade. Essa concepção de leitura engendrada como uma prática interativa, dialógica, assumida por Mikhail Bakhtin, pondera as interrelações construídas pelos sujeitos por meio da linguagem. A linguagem é entendida como produto do contexto, seguindo as normas da comunidade linguística em que está inserida. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 95), [...]

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que

compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

As palavras, ou mensagem são carregadas de ideologias, crenças, valores, para que possa ocorrer a comunicação em uma determinada sociedade linguística. Orlandi (2012, p. 21) complementa da seguinte maneira: “concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral”. Para a autora, a linguagem é o resultado das interações sociais em várias situações cotidianas. Todas as ações humanas são mediatizadas pela linguagem, por isso a produção social e linguística é constante e contínua. Daí, a importância do professor em sala de aula capaz de desenvolver nos alunos a compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual e ainda estimular a criticidade a respeito da mulher na sociedade, sua luta por equidade, tema central das obras bases da sequência didática.

## **2. O professor mediador do processo**

O papel do professor na formação do leitor literário é de grande importância para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes. A leitura literária não é apenas a decodificação de palavras em uma página, mas sim uma experiência enriquecedora que permite aos leitores explorar mundos diferentes, perspectivas diversas e emoções profundas. O professor desempenha um papel crucial nesse processo, pois é responsável por orientar, inspirar e motivar os alunos a se tornarem leitores literários ávidos e críticos. Neste processo ocorre a leitura numa perspectiva de letramento literário. O letramento deve ser, de acordo com Cosson (2014b), necessário e primordial na escola da atualidade. Desse modo, o professor deve ter seu papel de mediador competente da leitura. A ele cabe a função de estimular, no aluno, a busca do conhecimento através da leitura literária, despertando, assim, o senso crítico, a autonomia e uma ação reflexiva sobre si mesmo e o mundo.

Neste sentido é fundamental que o professor também seja um bom leitor. Ao demonstrar seu próprio amor pela leitura, seja através da escolha de livros, compartilhando suas experiências de leitura ou simplesmente fazendo da leitura uma parte visível e valorizada de sua vida, o educador inspira os alunos a seguir o exemplo. A paixão pela leitura é contagiante, e quando os alunos veem que seu professor valoriza a literatura, eles são mais propensos a se tornarem leitores dedicados.

Além disso, ele desempenha um papel importante na escolha de textos literários adequados para os alunos. Isso envolve selecionar obras que sejam apropriadas para a faixa etária e o nível de habilidade dos estudantes, bem como desafiadoras o suficiente para estimular o crescimento literário. O professor também pode apresentar uma variedade de gêneros literários e autores, expondo os alunos a diferentes estilos e culturas, enriquecendo assim sua compreensão do mundo por meio da leitura. Ele ensina o aluno a ler. Diante disso, em consonância com Marisa Lajolo, vale ressaltar que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (Lajolo, 2004, p. 7).

Nesse sentido, entende-se que, além de despertar no aluno o gosto pela leitura, é preciso despertar nele a capacidade de sensibilidade com o texto e atribuir significado. Conforme sugere Freire (2005), a leitura deve ser realizada através de um:

processo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler que não esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2005, p. 11).

Na visão de Freire, a leitura de mundo de cada um é fator importante para despertar o gosto e prazer pela leitura da palavra,

considerando seu tempo, seu modo de vida, hábitos, cultura e costumes. Antes mesmo de aprendermos a ler, já estamos em frequente contato com a leitura através de uma linguagem não verbal e aperfeiçoando nossa criticidade.

Um formador de leitores não apenas apresenta livros aos alunos, mas também os orienta na análise crítica da literatura. Isso envolve discutir temas, personagens, simbolismo e contexto histórico, ajudando os alunos a compreender as camadas mais profundas de uma obra. Através de discussões em sala de aula, análises de texto e reflexões escritas, ele incentiva os alunos a pensar criticamente sobre o que estão lendo, desenvolvendo suas habilidades analíticas e interpretativas. Ele é um guia que abre as portas para mundos literários, enriquecendo a vida dos estudantes e capacitando-os a compreender e apreciar a riqueza da literatura ao longo de suas vidas, com viés ao letramento literário. Esse letramento concentra na compreensão, apreciação e interpretação da literatura como uma forma de arte e expressão cultural.

## **2.1 A escolarização da leitura literária: desafios e possibilidades**

A literatura é uma forma de expressão artística e cultural que utiliza a palavra escrita para criar obras de ficção, poesia, ensaios e diversos outros tipos de textos. Ela desempenha um papel fundamental na transmissão de ideias, emoções, reflexões e experiências humanas ao longo da história. A literatura não se limita apenas a entreter, mas também serve como uma janela para compreender a complexidade da condição humana, explorando temas como amor, identidade, sociedade, política, moralidade e muito mais.

Ela não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de arte que permite aos autores explorar a linguagem de maneira criativa e inovadora. Incorpora elementos como estilo, estrutura, ritmo e simbolismo para criar narrativas e poesias que podem inspirar, desafiar e emocionar os leitores. Através da literatura, os autores podem criar mundos imaginários,

personagens cativantes e narrativas envolventes que nos transportam para diferentes épocas e lugares, ou nos fazem refletir sobre questões atuais.

No contexto escolar, a promoção da leitura literária se torna ainda mais relevante, pois é através dela que os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes mundos, ampliar seu vocabulário, desenvolver o senso crítico e se conectar com as emoções e experiências humanas. No entanto, essa prática enfrenta desafios e oferece possibilidades que merecem nossa atenção.

Um dos principais desafios da escolarização da leitura literária é a concorrência com outras formas de entretenimento, como a televisão, videogames e as redes sociais. A crescente digitalização da sociedade tem levado muitos jovens a se afastarem dos livros em favor de dispositivos eletrônicos. Isso exige que educadores e pais se esforcem para tornar a leitura literária atraente e relevante para as novas gerações, mostrando que os livros podem oferecer experiências tão envolventes quanto outras mídias. As obras selecionadas pelos docentes e mediadores de leitura devem levar os alunos ao desenvolvimento das potencialidades reflexivas, para isso, as atividades de leitura devem ser acompanhadas de perto, a fim de ensinar aos leitores o significado das estratégias das práticas de leitura abordadas, para entender e ressignificar os sentidos do texto, porque “[...] A literatura leva-nos à prática da inquietude. Uma inquietude positiva [...] porque não descamba no desânimo, e porque estimula o pensamento e a sensibilidade” (Perissé, 2006, p. 79, 82).

Outro desafio é a diversidade de perfis de leitores dentro da sala de aula. Alguns estudantes podem ter um interesse natural pela leitura, enquanto outros podem encarar os livros como uma tarefa árdua. É importante que os educadores adotem abordagens diferenciadas, oferecendo uma ampla variedade de textos que atendam aos interesses e níveis de habilidade de seus alunos. Além disso, é fundamental que os professores sejam modelos de leitores, demonstrando entusiasmo e paixão pela literatura. A motivação que o professor desperta nos alunos é um dos passos da sequência didática proposta por Cosson (2014b). Segundo o autor, a

motivação é o momento de conquistar o aluno para a leitura e prepará-lo para o primeiro contato com a obra.

A formação de leitores críticos também é um objetivo essencial da escolarização da leitura literária. Os alunos devem aprender a analisar os textos de forma aprofundada, compreendendo não apenas a trama, mas também os elementos literários, como simbolismo, personagens e estilo do autor. Isso promove o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, habilidades valiosas em todas as áreas da vida.

Além disso, a literatura é uma ferramenta poderosa para promover a empatia, uma vez que os leitores podem se colocar no lugar dos personagens e compreender suas experiências e sentimentos. Concomitante a todas a esses benefícios proporcionados pela leitura literária, ela ainda estimula a criatividade e a imaginação, convidando os leitores a visualizarem cenários, personagens e situações. Essa capacidade de criar imagens mentais pode enriquecer a experiência de leitura e desenvolver habilidades de visualização.

Para enfrentar os desafios e aproveitar as possibilidades da escolarização da leitura literária, é fundamental que educadores, pais e a sociedade como um todo reconheçam o valor da literatura na formação das gerações futuras. É necessário investir em bibliotecas escolares bem equipadas; daí a criação da casa da leitura; promover a literatura local e global, e incentivar a leitura em casa. Com esforços coletivos, podemos superar os desafios e garantir que a leitura literária continue a enriquecer a vida das pessoas e a enraizar-se como uma prática fundamental na educação, como orienta o letramento literário.

### **2.3 O letramento literário como (re)significação das aulas de leitura**

O termo "letramento literário" enfatiza a importância não apenas de ser capaz de ler e escrever, mas também de desenvolver

habilidades críticas e sensibilidade para apreciar a riqueza e a profundidade das obras literárias.

O exercício do letramento literário no ambiente escolar justifica-se por ser uma prática social da linguagem e incentiva o debate permanente sobre cultura sob a ótica e valores dos jovens leitores. Destarte, Colomer (2007, p. 29) enfatiza que através do letramento literário o professor tem condição de “[...] desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo”. Assim, por meio da leitura de texto literário é possível a troca de experiência e produção de diálogos e o letramento, todavia não basta somente propor. Um dos caminhos para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que elas nascerão.

A literatura é um espaço de linguagem que permite essa vivência. Como mencionado anteriormente, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]” (Cosson, 2014b, p. 17). O letramento literário proposto por Cosson é uma ferramenta que nos convida para uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios de realização da leitura literária. Segundo o supracitado autor,

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (Cosson, 2014b, p. 12).

É uma prática de leitura que conduz o aluno a compreender e dar significados aos textos lidos, é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Refere-se à compreensão e ressignificação do texto, com motivação do professor, nas aulas de leitura, e que

ultrapasse as paredes da sala de aula, despertando no aluno, o desejo de realizar leitura em todos os ambientes e com muito mais frequência, o que poderá contribuir na formação de valores destes alunos e professores já que “a leitura literária conduz a indagação sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (Cosson, 2014, p. 50).

### **3. Análise da experiência**

Para a realização dessa pesquisa, contamos com o apoio da professora de Língua Portuguesa, da turma investigada. Os questionários direcionados a ela, versaram sobre a sua visão em relação à leitura literária, suas práticas metodológicas e pedagógicas com esse tipo de leitura literária e o seu perfil de leitura.

Em síntese, a professora se define como leitora literária assídua, pois entende que, quando o professor demonstra seu próprio comprometimento com a leitura, serve como modelo para seus alunos, mostrando que a leitura é uma atividade valiosa e enriquecedora ao longo da vida. E, de acordo com a professora, desenvolve atividades prazerosas de leitura esporadicamente, em suas aulas, escolhendo obras literárias que favorecem a paixão e a criticidades nos alunos.

Para a professora, o principal desafio em se formar leitores na atualidade é a distração constante oferecida pelas mídias sociais e pela *internet* em geral. A atenção fragmentada pode prejudicar a experiência de leitura profunda e reflexiva. Além disso, a disseminação de informações falsas e a falta de regulamentação on-line podem afetar a credibilidade das obras literária. Outra dificuldade apontada pela professora é falta de um local adequado para leitura literária, bem como a falta de acervo para essa realização.

Os outros sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano, do ensino fundamental. As perguntas feitas a eles, versaram sobre seu gosto pela leitura, frequência de leitura, preferência de leitura etc.

Segundo os estudantes, eles até gostam de ler, não o fazem com maior frequência porque se distraem muito nas redes sociais e, outras vezes, os textos literários fragmentados que são trabalhados em sala de aula não são tão atrativos.

Para os alunos, deveriam ser trabalhadas algumas obras mais atuais e que fossem condizentes com sua realidade. Deveriam ter ação, mistério, suspense, romance e desafios. A leitura deveria ser de forma prazerosa, dinâmica e com práticas que saíssem um pouco dos muros da escola. Os alunos também entendem que falta um espaço e acervo para uma boa prática de leitura literária.

Pensando na superação desses desafios, elaboramos uma proposta de intervenção que pode auxiliar os professores e alunos a descobrirem que as mídias digitais oferecem novas oportunidades para explorar e apreciar a riqueza do mundo literário. Para a superação do outro desafio, criamos um segundo produto desta pesquisa: a casa da leitura “Eliane Duarte”.

## **4. Os produtos da pesquisa**

### **4.1 A Sequência Didática Básica**

As sugestões de propostas aqui apresentadas como produtos desta pesquisa procuram atender a uma necessidade, em nossa opinião, urgente e importante, a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Entendendo a importância da literatura como um instrumento no processo de formação leitora. De acordo com a BNCC:

Dentro da área das linguagens, portanto, uma das maiores mudanças apresentadas e que vem ao encontro a essa problemática, está na ênfase no ensino da literatura, considerando-se o pressuposto de que o texto é uma prática social, tornando-se a centralidade no processo de formação dos sujeitos (Brasil, 2016, p. 92).

Daí, a relevância do ensino da literatura, a formação integral do sujeito. O texto como poderosa ferramenta de prática social. Diante disso, apresentaremos duas propostas de produtos. A primeira proposta é uma sequência didática básica direcionada aos professores de Língua Portuguesa, para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental. Não objetivamos apresentar uma receita, tampouco um modelo pronto e acabado de atividades para serem reproduzidas pelo professor, mas apresentar uma sequência de atividades que pudesse ajuda-los para a prática do letramento literário, por considerar o leitor um sujeito de sua própria aprendizagem, ao lhe dar oportunidade mais do que um contato com a literatura, mas levá-lo a refletir, posicionar-se de maneira crítica diante do texto literário. Sobre isso, Cosson (2014b) afirma que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2014b, p. 120).

Entendendo que o letramento literário é uma jornada que nos leva a explorar o mundo das palavras de maneira mais significativa e enriquecedora, escolhemos para compor a sequência didática, o romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, porém, por estar projetada para o 9º ano do ensino fundamental, sugerimos aos alunos a leitura da versão traduzida e adaptada por Miécio Tati, por se tratar de uma adaptação para o público infantojuvenil. Ainda, entendendo a importância de refletirmos sobre a intertextualidade presente nos textos, utilizamos também o conto “Entre a Espada e a Rosa”, de autoria de Marina Colasanti. Ambos textos apresentam uma visão crítica das limitações e expectativas impostas às

mulheres na época, enquanto ao mesmo tempo destacam a busca das mulheres por independência, respeito e igualdade.

Essa intertextualidade desempenha um papel importante na formação do leitor literário, enriquecendo sua compreensão, apreciação e conexão com as obras literárias. Ela ajuda os leitores a contextualizar as obras dentro de uma tradição literária mais ampla, a explorar temas e significados mais profundos e a se tornarem leitores mais críticos e refinados nas escolhas das obras. Portanto, a intertextualidade é uma ferramenta importante para promover a literacia literária e a apreciação da literatura. A esse fenômeno, Bakhtin (1986) nomeou como dialogismo.

Acreditamos que as obras selecionadas para a intervenção, aqui proposta, possibilitam uma interpretação dialógica e a exploração da intertextualidade existente nas obras, ampliando e aprimorando a competência leitora. *Jane Eyre* de Charlotte Brontë foi adaptado por Miécio Tati, é um romance clássico que narra a vida e as experiências de uma jovem órfã chamada Jane Eyre. A história se desenrola na Inglaterra do século XIX e é uma jornada emocional que explora temas de amor, identidade, moralidade e emancipação feminina.

Jane Eyre é criada por parentes distantes que a tratam de maneira cruel, relegando-a à posição de criada na casa deles. Ela sofre inúmeras dificuldades e adversidades, mas sua determinação e inteligência a ajudam a superar esses obstáculos. Quando Jane se torna governanta na mansão Thornfield Hall, ela conhece o misterioso e enigmático Sr. Rochester, o proprietário da casa. Uma relação complexa e apaixonada se desenvolve entre eles, apesar das diferenças sociais e das sombras do passado de Rochester.

A narrativa também explora o segredo sombrio que envolve Thornfield Hall e a verdade chocante sobre a figura enigmática que vive lá. À medida que o mistério é revelado, Jane se encontra em uma encruzilhada moral que testa seus princípios e sua independência. *Jane Eyre* é um romance que desafia as convenções sociais da época, especialmente no que diz respeito ao papel da

mulher na sociedade vitoriana. Heroína forte e independente, busca seu próprio destino, desafiando as expectativas de sua época.

Ao longo da história, os leitores são levados a refletir sobre questões profundas relacionadas ao amor, à moralidade e à busca da identidade. A adaptação de Miécio Tati captura a essência dessa obra-prima da literatura, proporcionando aos leitores uma experiência cativante e emocional que continua a ressoar através dos séculos. Com resiliência e inteligência, a protagonista recusa-se a desempenhar um papel preestabelecido por uma sociedade patriarcal. Jane luta para sair das amarras da sociedade machista.

Nesse sentido, sensibilizar os alunos para discutir as relações de gênero no passado e no presente significa promover o letramento literário, sobretudo, se isto vier associado a uma questão que também é pertinente a todos os alunos, meninos ou meninas, de maneira dialógica.

A segunda obra escolhida foi o conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti. Neste conto, somos apresentados a uma personagem notável, cuja resiliência e força emocional são aspectos centrais da narrativa, com notável habilidade para se adaptar às situações difíceis e continuar avançando, apesar das dificuldades que a vida lhe impõe. A personagem não se deixa abalar pela espada que paira sobre sua cabeça, mas sim encontra força na beleza e na fragilidade da rosa. Isso representa a capacidade da personagem de encontrar esperança e significado mesmo em meio à adversidade.

No início da trama, somos apresentados à sua situação de vulnerabilidade, onde a espada representa a ameaça constante de perigo e o medo que a cerca. No entanto, a rosa simboliza sua resiliência e a capacidade de encontrar beleza mesmo nas circunstâncias mais adversas.

A resiliência da personagem é ainda mais evidente quando ela enfrenta desafios pessoais e emocionais. Ela não desiste diante das dificuldades, mas encontra maneiras de se adaptar e superar os obstáculos em seu caminho. Sua determinação e capacidade de se recuperar de momentos difíceis são admiráveis e inspiradoras.

Além disso, a rosa também simboliza a capacidade da personagem de encontrar beleza e amor nas situações mais inesperadas. Mesmo cercada de perigos, ela consegue descobrir momentos de ternura e conexão emocional que a ajudam a enfrentar as adversidades com coragem e dignidade. É uma história que celebra a capacidade humana de se adaptar, resistir e florescer, independentemente das circunstâncias adversas. No dialogismo desta intervenção encontramos personagens fortes e determinadas, que desafiam as normas sociais e se recusam a serem submissa às figuras masculinas em suas vidas. Elas buscam o respeito e a igualdade, mesmo quando isso as colocam em posições desafiadoras. Optar por uma sequência didática visa tratar a leitura não somente como decodificação de signos, mas abrir caminhos para o letramento literário do aluno.

O Quadro 1, a seguir, auxiliará na melhor compreensão das etapas da sequência didática básica a ser desenvolvida na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tal como ele está na Dissertação da qual se originou esse capítulo.

**Quadro 1 - Sequência Didática Básica**

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO	
Definição	Momento em que o professor levanta questionamentos, posicionamento e outros aspectos relacionados ao texto a ser estudado, “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2014b, p. 54).
Objetivo	Motivar o aluno para o primeiro contato com os textos <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë (Adaptação de Miécio Tati), e “Entre a Espada e a Rosa”, de Mariana Colasanti, despertando e incentivando o interesse pela leitura literária.
Tempo estimado	3 horas/aula
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização de cenários com temáticas das obras a serem lidas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de imagens representativas de mulheres de vários tempos;</li> <li>• Questionamentos orais acerca das mulheres das imagens;</li> <li>• Leitura e análise do poema “Mulher Fenomenal”, de Mário Quintana;</li> <li>• Leitura, audição e análise das músicas: “Desconstruindo Amélia”, de Pitty; “Maria Maria”, de Milton Nascimento; “100% Feminista”, de Mc Carol e Karol Conka;</li> <li>• Socialização das impressões dos alunos sobre o conteúdo das músicas;</li> <li>• Produção de um cartaz com frases e ilustrações dos alunos sobre o tema: o papel da mulher na sociedade.</li> </ul>
<b>2ª ETAPA: INTRODUÇÃO</b>	
Definição	Esse é momento em que as obras e autores são apresentados aos leitores. O professor deverá evitar fazer a síntese da história e fornecer somente informações básicas sobre a obra, para que o aluno não perca o interesse nas descobertas no processo de leitura. “Chamamos de introdução à apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2014b, p. 57).
Objetivo	Apresentar uma contextualização da vida e obra das escritoras Charlotte Brontë e Marina Colasanti, ressaltando sua importância na literatura.
Tempo estimado	2 horas/aula
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das obras e das autoras, utilizando suas biografias e imagens;</li> <li>• Condução dos alunos ao laboratório de informática para realização de pesquisa sobre as autoras;</li> <li>• Apresentação de elementos paratextuais de <i>Jane Eyre</i>: capa, contracapa, lombada. Título, prefácio, glossário orelhas, dados biográficos e bibliografias;</li> <li>• Explicação sobre a estrutura do conto “Entre a Espada e a Rosa”;</li> </ul>
<b>2º INTERVALO DE LEITURA</b>	

Texto: Romance	<i>Jane Eyre</i>
Tempo estimado	5 horas/aula
Objetivos	Analisar o retrato emancipador e empoderado da personagem <i>Jane Eyre</i> , no contexto patriarcal da primeira metade do século XIX na Inglaterra.
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dos elementos estruturais de um romance;</li> <li>• Promoção de um olhar direcionado para <i>Jane Eyre</i>, personagem de mesmo nome do livro;</li> <li>• Leitura e análise do conto de fada <i>A Bela e A Fera</i>;</li> <li>• Estabelecimento de relações entre o enredo de <i>Jane Eyre</i> com o enredo do conto de fada <i>A Bela e A Fera</i>.</li> <li>• Debate das principais características do clássico <i>Jane Eyre</i>;</li> <li>• Debate sobre o papel da mulher na sociedade, sentimento de resiliência e empoderamento;</li> <li>• Produção de um poema sobre a temática trabalhada.</li> </ul>
<b>3º INTERVALO DE LEITURA</b>	
Texto: Conto e Romance	“Entre a Espada e a Rosa” e <i>Jane Eyre</i> Após a leitura integral das obras
Tempo estimado	6 horas/aula
Objetivos	Estudar a intertextualidade entre as obras
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o dialogismo presente entre as obras;</li> <li>• Exibição e análise da versão fílmica de <i>Jane Eyre</i>;</li> <li>• Análise comparativa entre a obra literária e a versão fílmica de <i>Jane Eyre</i>;</li> <li>• Listagem das características comuns e divergentes entre o livro e o filme, em slides;</li> <li>• Listagem de semelhanças e divergências entre <i>Jane Eyre</i> e “Entre a Espada e a Rosa”;</li> <li>• Questionamentos orais;</li> <li>• Produção de uma peça teatral, baseada nas obras, e apresentação no pátio da escola, ou no pátio da casa da leitura.</li> </ul>
<b>4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO</b>	

Definição	A interpretação é a etapa em que os indivíduos, fazendo inferências, podem “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p. 64).
Objetivos	Efetivar o processo de leitura.
Recursos	Objetos para os cenários, papel, cartazes, livros, slides.

## 4.2 A Casa da Leitura Eliane Duarte

Como um outro produto desta pesquisa, registramos a criação da Casa da Leitura Eliane Duarte, na comunidade onde está inserida a escola pesquisada. Após levarmos esta pesquisa ao governo municipal, de imediato começou a reforma do prédio onde seria a Casa da Leitura e deram início às compras do acervo literário. Esse espaço configura-se como local propício para o desenvolvimento cultural e educativo dedicado à promoção da leitura e do acesso à literatura. Ela pode desempenhar um papel fundamental em várias dimensões na localidade, contribuindo de diversas maneiras para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Inicialmente, tem um acervo de 539 obras literárias, adquiridas com recurso da prefeitura.

No entanto, sabemos que o livro por si só raramente forma leitores. Julgamos ser necessário um mediador de leitura que entenda a proposta de fazê-la de forma dialógica, onde educador e educando possam construir conhecimentos a partir de leituras de clássicos, adaptações dessas obras e leitura de *best-sellers*. Local onde alunos possam fazer inferências, descobrir e redescobrir histórias. Nesse contexto, “o pensar do educador só ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (Freire, 1989, p. 62).

Acreditamos que a literatura precisa ser presença constante na escola e na casa da leitura, no Ensino Fundamental II, para que, assim, o aluno possa desenvolver não só o gosto pela literatura, como também usufruir de todas as possibilidades que essa manifestação cultural e artística possa lhe oferecer.

## Considerações finais

A leitura é considerada um instrumento que busca a construção de um sujeito-leitor-crítico, capaz de constituir sentidos na relação que interliga linguagem e mundo. Essa relação é permeada pela ideologia, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito. Ao longo deste trabalho, exploramos como a leitura de obras literárias enriquece nossa compreensão do mundo, promove a empatia, desenvolve habilidades cognitivas e linguísticas e contribui para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, sugerindo uma sequência didática com viés ao letramento literário e intertextualidade, com detalhes em cada etapa de sua execução, inclusive atividades para serem desenvolvidas na Casa da Leitura, criada a partir desta pesquisa.

As oficinas para aplicação dessa sequência, na turma do 9º ano do Ensino fundamental não foram possíveis, pois as aulas presenciais haviam sido suspensas, devido ao momento pandêmico, causado pelo novo Coronavírus, pelo qual o mundo estava passando durante os anos de 2019-2020, período em que a pesquisa foi desenvolvida.

Sabemos que formar leitores literários nos dias de hoje é um desafio complexo devido a uma série de fatores que impactam prática de leitura e a apreciação da literatura. Um desses fatores é a Tecnologia e distrações digitais. Isso foi analisado em um dos questionários aplicados aos estudantes e professora, durante a realização da pesquisa.

Um outro motivo citado pelos alunos em relação à falta de estímulo para a leitura se dá pelo fato de serem obrigados a lerem textos fragmentados que não condizem com seus anseios e que têm como objetivo, a resolução de um exercício de fixação ao final da aula. Enfatizamos, com isso, o papel vital que os professores desempenham na formação do leitor, pois não apenas ensinam as habilidades de leitura, mas também inspiram, orientam e ajudam os alunos a se tornarem leitores ávidos e pensadores críticos. Apesar da professora ter respondido ao questionário on-line

dizendo que seleciona as melhores obras para serem lidas, e, que o problema maior da falta de uma prática leitora é a falta de acervo literário e um espaço apropriado para realizá-la, o que também foi mencionado pelos alunos. Esse foi um dos motivos pelos quais foi criada a Casa da Leitura.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para um processo de leitura pautada no letramento literário para outros professores. A leitura da literatura precisa ser trabalhada de maneira a incluir o aluno no processo de interação autor-texto-leitor, a fim de que saibam fazer uso social dessa leitura e da escrita. Que seja a mola propulsora para o empoderamento daqueles que a sociedade deixa à margem, especialmente a mulher. Por fim, esperamos ter contribuído de alguma forma com os estudos e as pesquisas que se interessam pela leitura literária enquanto ferramenta importante na formação de leitores no Ensino Fundamental II.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.
- CERTEAU, M. de. Introdução geral; Ler: uma operação de caça. *In: A invenção do cotidiano*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 37-51; 236-248.
- COLASANTI, M. Entre a espada e a rosa. *In: COLASANTI, M. Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.
- COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: pra viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** SP: Global, 2009.
- TATI, M. **Jane Eyre.** Baseado na obra de Charlotte Brontë. Rio de Janeiro: Ediouro, 1971.

## CAPÍTULO XII

### O ARQUIVO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ellen Santos Barbosa  
Antonieta Miguel

Papai, então me explica para que serve a história (Bloch, 2001).

#### Introdução

Com essa questão curiosa, o historiador francês da Escola dos Annales<sup>1</sup> Marc Bloch, inicia a discussão do seu livro *Apologia da História Ou o Ofício do Historiador*, o autor elucida a importância da investigação dos fatos para chegar a um conhecimento, para isso deve haver o contato com fontes diversas, sempre questionando-as.

A historiografia francesa, amplia a noção de documentos oficiais e então ao se debruçar sobre o passado o pesquisador utiliza vestígios históricos, sejam eles de origem material ou imaterial. Portanto se faz presentes fontes diversas como: imagens, filmes, fontes orais, fontes arquivísticas, registros escolares e religiosos, obras de arte e uma série de outros documentos que possam permitir o acesso ao passado dando visibilidade não mais a história única, contada pelos “grandes homens”, mas trazendo à tona as várias histórias cotidianas de pessoas “comuns” (Pereira; Seffner, 2008).

O Ensino de História é objeto indispensável nesse debate, afinal as discussões levantadas após a Escola dos Annales, coloca o professor como mediador do conhecimento e através das funções cognitivas, o estudante estabelece a aprendizagem histórica. As diversas fontes históricas apresentadas aos alunos pelo professor,

não servem como material ilustrativo, mas como um dispositivo de interpretação e construção do pensamento histórico critico-reflexivo.

A fonte histórica é onde se apoia o conhecimento científico, é a “ponte ao passado” como aponta Ragazzani (2001). Ao colocar o estudante em contato com a fonte, o professor não deve ter por objetivo transformá-lo em um historiador, mas, o interesse deve ser a necessidade do estudante em desenvolver através da cognição histórica, situada na ciência de referência e a partir de suas ações cotidianas, uma relação com o passado que faça sentido no seu presente, é um estímulo a suas reflexões (Schmidt,2006).

Abordarei nesse capítulo, um estudo que pretende estabelecer novos questionamentos, direcionando a reflexão acerca do uso dos arquivos escolares para o Ensino de História. Os arquivos guardam fontes preciosas para a História da Educação, pois elucida desde as práticas escolares, até mesmo o cotidiano da comunidade. Medeiros esclarece que:

[...] O arquivo escolar será conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (Medeiros, 2004, p.2).

O objeto da pesquisa foi escolhido após investigação de revisão de literatura a respeito dos arquivos escolares, dessa forma observei que os resultados são relevantes, no entanto, estão sempre vinculadas a discussões sobre preservação do arquivo, técnicas de uso, classificação, formas de salvaguardar os documentos e legislação. Entretanto, muito pouco se debruça sobre o seu uso como uma alternativa de ensino didático pedagógico, ou de análise historiográfica.

O objetivo desse texto é elucidar o potencial dos arquivos-escolares como produtor de conhecimento histórico, ressaltando como é importante que a Formação Docente esteja comprometida em conhecer, produzir e evidenciar a cultura escolar.

Para tanto esse capítulo se estrutura de forma que apresente inicialmente um diálogo sobre os arquivos-escolares como objeto importante no Ensino de História, nesse tópico, elucido a Cultura Escolar como formadora de conhecimento científico genuíno. E, logo após, discuto sobre a Formação Docente, ressaltando as dificuldades encontradas pelos professores em propor uma aula didática, onde o estudante possa desenvolver o conhecimento histórico, e por fim, retomo as questões referentes ao uso dos arquivos atrelado ao Ensino de História.

## **2 O lugar dos arquivos-escolares na cultura escolar: caminhos teóricos e metodológicos**

O pesquisador, na ânsia por encontrar respostas para suas perguntas utiliza as fontes como ponto inicial de investigação para o conhecimento histórico. Dessa forma, vão aos arquivos e a outros lugares para que as encontrem. As fontes históricas constituem o “ponto de partida para toda operação historiográfica” (Barros, 2020).

Portanto nesse texto, utilizo a pesquisa historiográfica, que se debruça nas fontes históricas. Para essa pesquisa me apoio na área da Educação, e como método científico utilizo a pesquisa de análise bibliográfica, que se destaca ao possibilitar que o pesquisador dialogue com inúmeros teóricos através de leituras criteriosas, expondo diversos questionamentos, divergências, inferências, de forma que novos estudos possam existir (Sgarbi *et al.*, 2022).

O primeiro passo para esse estudo é compreender como funcionam os arquivos escolares. Segundo Medeiros (2004), os arquivos podem ser públicos ou privados e guardam uma gama de documentos diversos, esses documentos quando produzido em setores de órgãos públicos, a níveis estaduais, federais, municipais, ficam sobre a salvaguarda do poder público, se os documentos forem produzidos por pessoas físicas ou jurídicas, será um arquivo privado, na falta desses sujeitos o arquivo privado passa a ser público.

Os arquivos escolares podem ser vistos da mesma forma, os arquivos privados são protegidos por lei assim como os arquivos

públicos. Medeiros (2004), o denomina como arquivo privado de interesse público, sendo que o poder público recolhe toda documentação caso a escola privada seja extinta. O autor classifica os arquivos em: correntes, intermediários e permanentes, ele salienta que

Um regimento interno de uma escola, enquanto estiver em vigor, será documento corrente, pois será consultado frequentemente. Documentos escolares de alunos que concluíram primeiro ou segundo grau, durante algum tempo serão documentos intermediários, pois poderão ser consultados para informações. Históricos Escolares de alunos, após algum tempo como documentos intermediários serão preservados de forma permanente em razão do valor histórico, probatório e informativo (Medeiros, 2004, p.4).

Mesmo sendo do meu interesse estudar os arquivos enquanto material pedagógico, ele geralmente é usado para encontrar documentação antiga dos indivíduos, como por exemplo, documentos que comprovem a escolarização, a fim de conseguirem diplomas, ingresso em universidades, aposentadorias, entre outros motivos.

Esses documentos comprobatórios são importantes para questões pessoais, mas não servem apenas para esse fim, eles podem ser usados para pesquisas de caráter historiográfico e também para outros tipos de análise, como por exemplo, para averiguar evasão escolar, reprovações, práticas escolares, processos avaliativos etc.

E, dessa forma compreendemos que os arquivos-escolares têm ganhado espaço nos estudos sobre a cultura escolar, pois salvaguarda objetos históricos que permitem o seu estudo. Claro que a cultura escolar não deve ser considerada apenas e somente como uma categoria analítica da História da Educação, mas deve ser vista como um dispositivo de ruptura com o que era pregado anteriormente.

Historicamente, essa categoria foi criada para romper com uma perspectiva do saber universitário, enxergando a escola como produtora de conhecimento. A passagem do saber científico para o

saber escolar, coloca a escola como construtora de uma cultura própria desenvolvida por atores sociais dentro do cotidiano das instituições.

Segundo salienta o pesquisador francês André Chervel, através das discussões sobre disciplinas escolares, a escola não se restringe a “transmissão de saberes, ou de iniciação as ciências de referências [...]”, e ainda reforça que o ensino da escola, como a gramática, não é reproduzido mecanicamente, mas que “historicamente, ela foi criada pela própria escola, na escola e para a escola” (Chervel, 1990, p. 181).

O conceito de transposição didática discutido por sociólogos como Michel Verret e Yves Chevallard, nas décadas de 70 e 80, procura compreender o movimento feito por um objeto do saber, desde sua elaboração científica, até o saber que é ensinado na escola.

Dessa forma, compreendemos que esse conceito não se limita apenas ao deslocamento do saber científico para o saber escolar, mas se alicerça em um processo de transformação própria, podemos enxergar a escola como produtora e difusora de cultura (Polidoro; Stigar, 2000).

Os autores acima, salientam que a passagem do saber científico para o saber ensinado não os coloca numa posição hierárquica, mas de transformação, por exemplo:

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. A cada transformação sofrida pelo conhecimento corresponde, então, o processo de Transposição Didática. Essa transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar – para ser ensinado pelos professores e aprendido pelos estudantes – significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibilidades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante (Polidoro; Stigar, 2000, p. 03).

As formas de lidar com os diferentes saberes coloca o professor como um mediador didático. Os autores salientam que uma das maiores funções da escola é a de “transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade”, mas para isso, deve haver a decodificação ou transposição dos ensinamentos científicos no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma o professor utiliza diversos instrumentos pedagógicos, como por exemplo, os livros didáticos, com linguagem própria para aquele público (Polidoro e Stigar, 200, p. 05), considerando ainda que o papel da escola é, também, o de motivar a produção de conhecimentos.

Quando pensamos a cultura escolar como ferramenta importante para compreender as dinâmicas escolares, percebemos que é a partir do processo de transmissão e de produção de conhecimentos que ela se forma. A cultura escolar não é apenas um conjunto de ideias, Ione Celeste Souza a ressalta “como um conjunto de vivências dos sujeitos da educação, enfocando suas experiências enquanto expressão de interesses, aliança, conflitos, disputas, vitórias, e porque não, derrotas” (2008, p. 163).

Considera-se que a cultura escolar deve ser sempre analisada a partir das relações conflituosas ou pacíficas de um determinado tempo histórico, Dominique Julia (2001) diz que nenhuma normatização é passiva, ela gera conflitos, pois há sempre um conjunto normativo que regula as práticas e as condutas.

Então, dessa forma, perguntarmos: Quais os modos de se fazer e pensar a educação? Entendemos que a docência tem uma forma de se colocar, a escola (gestores, funcionários) tem uma forma e os discentes também, a cultura escolar é constituída de forma particular a partir dos seus sujeitos e, de forma cultural, a partir da cultura religiosa, política ou popular. Dominique Julia a descreve como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas

ou simplesmente de socialização) Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (Julia, 2001, p. 10).

O autor chama atenção ao conjunto de práticas diárias como as brincadeiras infantis, e até mesmo o momento de intervalo dos alunos, salientando que as práticas e normas são características pessoais importantes para poder entender o cotidiano escolar, inclusive os modos de pensar e agir no interior de cada sociedade, sua religião, seus ritos, questões políticas e ideológicas, são aspectos que contribuem para que as instituições sejam consolidadas como produtoras de saber e de identidade pedagógica.

Luciano Farias Filho (2004) coloca, que estudar os arquivos-escolares através das reformas educacionais não é o bastante para compreendermos sobre a História da Educação, é necessário se debruçar nos estudos particulares do cotidiano escolar, e muito do dia-a-dia, de uma época escolar podemos compreender através dos arquivos escolares.

Farias Filho (2004), ao refletir sobre as ideias de Dominique Julia (2001) aponta que o historiador pode “fazer flecha com qualquer graveto”, pois a partir do estudo dos documentos escolares, como fez Julia, ao estudar o *Ratio Studiorum* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), pôde perceber que a cultura escolar estava atrelada à incorporação de hábitos e comportamentos. No caso do *Ratio Studiorum*, estava voltada aos preceitos religiosos, não era apenas um lugar de aprendizagem, havia uma visão ideológica.

Viñao Frago (2001) entende cultura escolar como tudo o que acontece no interior da escola, não sendo esses fatos, acontecimentos neutros:

Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen (Frago, 1995, p. 69).

O autor salienta que a Cultura Escolar é composta por ideias, corpos, objetos, condutas, modos de se pensar, mas que acima de tudo são elementos que moldam e que definem. O espaço escolar, segundo ele, é uma construção social, assim deve estar atrelado às formas ou por que não dizer, fôrmas de quem habita aquele ambiente. Portanto é imprescindível que o acesso aos arquivos seja aberto e democrático, principalmente, para professores e pesquisadores, afinal, quando se limita ou inviabiliza as fontes de pesquisa novas narrativas não virão à tona, perdemos com isso a possibilidade de construção do conhecimento histórico.

Um dos problemas enfrentados pelos professores no Ensino de História é o desinteresse dos estudantes por conteúdos que não fazem parte do cotidiano. No próximo tópico, trataremos a respeito da Formação Docente, com o objetivo de refletir sobre possíveis causas do desinteresse dos estudantes e compreender fontes presentes nos arquivos, contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico.

### **3. Formação docente: uma discussão atual**

Ao estudar a formação do profissional em História é possível compreender os problemas enfrentados por essa área do conhecimento. Embora fosse interessante e necessário que os estudos acadêmicos fossem articulados com o ensino em sala de

aula, nem sempre é isso que acontece, afinal o trabalho entre pesquisador e o professor é visto de forma separada.

Margarida Maria Dias de Oliveira em sua tese *O Direito ao Passado: Uma discussão necessária à formação do profissional de História* (2003), apresenta um estudo ainda muito atual a respeito das dificuldades enfrentadas pelos profissionais de História. Para a autora alguns dos problemas encontrados no ensino escolar, começam de fato na formação acadêmica do profissional, e pode ser um dos motivos do desinteresse dos alunos referente às aulas de História.

Oliveira relata que sempre observou como era difícil obter a atenção e interesse dos alunos, a autora descreve algumas experiências que teve como professora na Paraíba, a partir de 1985. Ao estudar a respeito das Civilizações antigas, percebia um certo desinteresse por parte dos estudantes, afinal a realidade que viviam era outra bem diferente daquelas demonstradas nos livros didáticos.

Eles enfrentavam a seca e os problemas que advém dela, além da violência de sua localidade, os estudantes não se sentiam acolhidos, não havia algo que os ligasse ao conteúdo, a final as preocupações eram outras. Ainda hoje, como professora de História, do ensino fundamental, ouço indagações como: “Por que estudar sobre isso? Vai me ajudar em quê? O professor se sente incapaz e procura constantemente metodologias que atraíam a atenção dos estudantes.

Oliveira salienta a dificuldade do professor, pois mesmo se vestindo de uma roupagem menos tradicional (ligado a interpretação dos fatos, através de questionamentos e críticas) ficava muitas vezes refém da história factual (ligado a datas, localidade e personagens), a autora afirma que a história factual é importante, mas, quando há uma preocupação com a formação do conhecimento histórico, do contrário é apenas uma forma conteudista de passar conhecimentos, sem compromisso com o ensino aprendizagem (Oliveira, 2003).

A autora critica as discussões a respeito do ensino de História, feitas pelas instituições acadêmicas. Para ela, se resume quase sempre na crítica ao tradicionalismo, mas após diversas pesquisas de campo com professores em exercício, Oliveira apontou um

caráter inovador quanto às metodologias usadas por parte dos profissionais, entretanto, os indicativos de insucessos dos vestibulares ainda não podiam ser explicados.

Foi quando percebeu, que o problema poderia estar na formação dos professores que vão despreparados para as salas de aula, não há uma metodologia que explica o como ensinar e o que ensinar, as disciplinas pedagógicas que deveriam interligar teoria e prática (metodologia) estavam/estão desconexas, ou seja, a formação pedagógica ficava distante da formação específica. Com isso, a autora aponta uma hipótese do problema:

o que está ausente nesse debate, é a composição de parâmetros para a formação do cidadão brasileiro e que estes parâmetros, embora só sejam possíveis com informações que provêm da pedagogia e da psicologia cognitiva, não podem se dar a partir exclusivamente delas, mas a partir do conhecimento histórico (Oliveira,2003, p. 270).

Esses parâmetros colocados pela autora seriam recomendações para o ensino. Oliveira destaca como parâmetros

1º parâmetro, o princípio de que o conhecimento histórico deve promover a capacidade do aluno/futuro cidadão se localizar e localizar outros indivíduos, grupos, no tempo e no espaço. [...] Como segundo parâmetro, a interligação com a realidade – que dita os objetivos – e a formação adequada ao professor para que seja capaz de definir esses objetivos da escola, e do ensino do conhecimento que ele possui. [...] A necessidade de humanização da História, como terceiro parâmetro, colocar vida na História, retirar as explicações formais que encaixam em teorias as realidades várias, retirando da realidade histórica não só os homens, mulheres e crianças, mas a historicidade dessas sociedades [...]. Outro parâmetro é a necessária articulação do ensino da História, de acordo com a maturidade intelectual adquirida pelos seres humanos ao longo do seu crescimento [...] (Oliveira, 2003, p. 271 - 273).

Quando Oliveira problematiza a respeito da maturidade intelectual como último parâmetro, ela traz os estudos de Emília

Viotti da Costa (1963), onde a historiadora compreende a maturidade do estudante como algo importante para o aprendizado, ela afirma que na infância o ensino mítico é o que mais chama a atenção do estudante, no ensino fundamental o estudante é guiado pelas histórias de aventuras, historiografia greco-romana, e ao chegar nos últimos anos do colegial, ele estaria apto para discutir sobre os processos econômicos e sociais, estabelecer relações entre passado e presente e compreender metodologias ligadas ao ensino científico.

Essa problematização é importante, pois nos mostra diversos caminhos para a construção de metodologias que sejam eficientes para a produção do conhecimento histórico. Dessa forma é importante considerar que as pesquisas em torno a formação de professores estão crescendo, mas ainda há muito o que avançar, isso porque a temática ainda é tratada para áreas da Pedagogia. É sabido que a inserção do profissional de História no campo educacional deve ser eminente, a formação do pensamento histórico depende da aprendizagem histórica.

Afinal, “Qual o passado a que todo cidadão tem direito?” (Oliveira, 2003, p.90). Esse passado fica refém e aquém dos livros didáticos estabelecidos pelos PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares). Mas, espera-se que o profissional de História seja capaz de formar o cidadão construtor do conhecimento histórico, esse é aquele que “compreende, interpreta e está pronto para atuar no seu mundo” (*Ibidem* p. 274). Esse cidadão deve ser capaz de conhecer o passado e questioná-lo. O ensino de História deve proporcionar aos estudantes, a possibilidade de estabelecer o conhecimento histórico de forma individual e coletiva, afinal, todos temos direito ao passado.

Dessa forma, compreendemos que os processos educacionais são sempre objeto de críticas e discussões, afinal a educação foi fundamental para a formação e consolidação das diversas sociedades. Portanto, os estudos a respeito de um ensino pedagógico de caráter menos tradicional e mais crítico estão cada vez maiores, de toda forma, é possível problematizar sobre permanências consideradas por muitos estudiosos como formas

ultrapassadas de se ensinar, sem responsabilidade com a construção do conhecimento (Rolim, 2009).

O uso dos livros didáticos como manuais do saber, foram apontados por Rolim (2009), como de uso frequente dos professores, alguns dos docentes observados pelo autor faziam uso de textos auxiliares, uma forma encontrada para irem de encontro com o ensino tradicional e propor aos alunos uma abordagem isenta dos “possíveis erros”, ou desencontros dos livros didáticos (Rolim, 2009, p. 2).

O autor considera essa técnica como uma forma de romper com o conhecimento pronto e ideológico, possibilitando ao educando uma leitura através das “entrelinhas”, agindo de forma crítica. A formação de professores segundo Nóvoa (1992) não deve ser baseada somente em números (de cursos, conhecimentos e técnicas), mas deve ter característica crítico-reflexiva.

Gadotti (1991) acredita que é possível identificar a educação articulada à conscientização crítica, dessa forma, o educando vai superando as ideologias presentes no saber. Para o autor, mesmo que a educação esteja ligada à dominação o educador deve fazer com que a “liberdade triunfe” (Gadotti, 1991, p. 35).

Esse discurso é realmente muito satisfatório de ouvir, o professor, ao terminar a graduação se ver pronto para colocá-lo em ação nas escolas por onde irá atuar, no entanto quando se depara com a prática há sempre muitos problemas a serem enfrentados.

Quando falamos em problemas, podemos destacar por exemplo, as deficiências nos processos formativos, que segundo Tardif (2009) é dispersiva, onde os professores acabam sendo incentivados a perpetuar o uso de ensinamentos tradicionais e métodos costumeiros, além de serem resistentes a reformas educacionais, muitas vezes, por falta de financiamento e até mesmo de tempo disponível para se dedicar ao ensino, o autor aponta que o profissional fica refém a sua própria classe, o que acaba interferindo na profissionalização e conseqüentemente os levam a “proletarização do trabalho docente”.

O objetivo desse ensaio não é dizer o que deve, ou não, ser feito pelo educador, ou até mesmo criticá-lo ao ponto de propor uma nova forma de trabalhar, mas de abrir possibilidades dentro do próprio cotidiano. Tardif (2002) salienta que um bom professor desenvolve seu saber através dos saberes práticos, ou seja, no cotidiano com os alunos. Segundo Nóvoa (1992), o docente deve partir de suas experiências para formar sua identidade enquanto professor. As experiências cotidianas influenciam abertamente a atuação profissional do docente.

Através do estudo da cultura escolar, podemos investigar as singularidades presentes em cada instituição de ensino, essa cultura escolar faz parte de um conjunto de categorias envoltas na História da Educação, como os saberes docentes e práticas educativas, utilizamos os arquivos escolares pois o mesmo guarda a vida prática do ambiente investigativo.

#### **4. Os arquivos escolares e o Ensino de História**

A partir de 1990, com as crescentes ideias da História Cultural, a busca por novas possibilidades de fontes deu notoriedade aos arquivos escolares. O arquivo escolar aparece como um objeto importante para a Cultura escolar e conseqüentemente possibilita os estudos cotidianos das instituições escolares.

Mas, como se dar a aproximação do educando com as fontes históricas? Para tanto, o professor é peça chave como sujeito principal em fazer essa mediação didática, uma das formas mais eficazes é colocando o discente em contato direto com fontes. Com essa afirmação, quero inferir a respeito do uso dos arquivos escolares no cotidiano escolar, visto que os arquivos guardam fontes primárias que fazem parte da história dos educandos e de sua comunidade.

Os arquivos escolares possibilitam ao profissional docente, um contato com a história de sua profissão. Medeiros (2003) afirma que:

[...] nos documentos, estão memórias individuais e coletivas da educação. Não toda, é claro. Mas também não só memória, mas memórias: Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. Que tinta é aquela? Por certo uma daquelas obtidas com receita, que passou de professor a professor, ou de pai a pai, de aluno a aluno, antes da disseminação da tinta industrial (Medeiros, 2003, p. 6).

Destaco o uso dos arquivos, não apenas como material didático para o desenvolvimento do pensamento histórico do estudante. Mas, sobretudo, pode e deve ser usado como fonte nas discussões sobre a História da Educação, afinal os arquivos guardam as práticas pedagógicas, as atividades administrativas, as metodologias desenvolvidas no ensino, todas essas questões são fatores importantes para as investigações do ensino-aprendizagem, objeto indispensável para a História da Educação.

Pensando nisso, Ruckstadter e Tanno (2016) discutem a questão patrimonial atrelada às instituições escolares. As autoras destacam a importância das escolas municipais e estaduais criarem arquivos escolares para preservar suas memórias, sejam elas de uma perspectiva material como também imaterial, e criticam o descaso das instituições públicas e privadas com a questão documental.

Segundo Barbosa (2020), os arquivos, sobretudo os escolares, possuem certa invisibilidade, um exemplo disso é a forma como são armazenados, em locais insalubres propícios a fungos a umidade e ao tempo, então os documentos que deveriam ser uma forma de acessar o passado ficam no esquecimento, no chamado “arquivo morto”, essa denominação é como muitas vezes referem-se aos arquivos tidos como permanentes.

Bonato (2005) elucida a respeito do tempo de vida desses documentos, o autor aponta que os primeiros documentos a serem descartados pelas instituições escolares são os cadernos de alunos, planos de aula e diários de classe, exatamente a documentação que nós historiadores defendemos como peça importante para a

historiografia, essas fontes possibilitam a reconstrução do cotidiano escolar, mesmo que produzida de forma intencional, isto é, sem consciência de obtenção de material historiográfico.

Em contrapartida, documentos como “Diários Oficiais” que não fazem parte das produções escolares, já que são produzidos pelo poder público, não podem ser descartados e as escolas os acumulam. Bonato (2005) faz uma crítica contundente, ele afirma que a maneira como funcionam as regras para a temporalidade dos documentos escolares, excluem e desprezam uma história social responsável por atestar a vida cotidiana de um “cidadão não ilustre”, dessa forma, o que prevalece muitas vezes, é a versão “oficial” dos fatos.

Um dos principais objetivos para a utilização de patrimônios educacionais no ensino de História é “estimular as habilidades necessárias para que o aluno compreenda que a disciplina não é apenas decorar fatos”, mas deve dar possibilidade para discussões, e não apenas reproduções de questões históricas alheias à realidade do educando (Pereira, 2017, p. 03).

A Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991, decreta que é dever do Poder Público salvaguardar a documentação presente nos arquivos de instituições públicas e privadas, como incentivo à cultura, ao direito de informação e de desenvolvimento científico (Brasil, 1991). O documento elucida a relevância do acesso aos arquivos no processo de promoção sociocultural, mas não é dessa forma que ocorre na prática.

Assim, muitas vezes, nós historiadores acompanhamos as fontes se perderem, isso porque os arquivos não são vistos como um lugar de memória viva, mas como um local que guarda objetos antigos, que por lei não podem ser descartados.

O uso dos arquivos escolares para o ensino de História é uma alternativa para colocar o educando como construtor de sua história, o arquivo faz parte do patrimônio educacional, ele salvaguarda fontes primárias que podem propiciar aos sujeitos a apropriação e valorização da sua herança cultural (Horta *et al.*, 1999).

É preciso dizer que o uso de documentos para o ensino de história não é novidade, essas discussões sempre foram latentes, mas não com um enfrentamento didático pedagógico, muitas vezes, o uso dos documentos se resume a um caráter simplista expostos em livros didáticos como material ilustrativo e não problematizado por uma abordagem histórica (Gonçalves, 2013).

Dessa forma, Gonçalves (2013) ressalta alguns pontos de contribuição do arquivo escolar para o ensino de História de forma menos tradicional, entre eles podemos citar as diversas faces de um fato histórico, explicando ao discente que não há verdade absoluta, os documentos que estão nos arquivos são “limitados e parciais”, ou seja, é necessário contrapor informações e utilizar outros registros que podem ser escritos, oficiais, iconográfico, orais, entre outros.

Os documentos são instrumentos ideológicos construídos para o futuro, como os monumentos históricos sobre a ótica de um sujeito que ocupa um espaço de poder, e por isso é necessário o rigor em recorrer a outros documentos para que o acesso à história não seja limitado e único. Pereira e Seffner (2008, p. 116) pontuam que:

[...]o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido.

O criar e recriar o que somos dentro da instituição escolar, resulta em uma série de registros, sendo eles burocráticos ou pedagógicos, como os cadernos de atividades, provas, atas, registros de matrículas, bilhetes, diários de classe, entre outros. O professor, ao se deparar com essa nova forma de ensinar precisa inteirar-se de metodologias que o ajudem a investigar e a problematizar o documento.

Essa fonte produzida no passado deve possibilitar ao educando um aprendizado no presente, para tanto o articulador deve ter em mente que aquele documento foi produzido dentro de um contexto

escolar, mas também está ligado à localidade e as questões históricas, sociais, econômicas, políticas e, em muitas vezes religiosas. O estudo do contexto histórico atrelado ao cruzamento de informações com outros registros, diminui as chances de o ensino de História estar ligado ao tradicional e ao reducionista (Gonçalves, 2013).

### **Considerações finais**

Esse ensaio teórico se iniciou com um questionamento retirado do livro do historiador Marc Bloch (2001), sobre a importância da história, a partir de então estabelecemos o estudo para suscitar as discussões e compreender em que medida a história, que para muitos está ligada à compreensão do passado, pode auxiliar nos aprendizados do presente.

Este texto teve como objetivo analisar e discutir a formação dos professores para o Ensino de História, elucidando o potencial dos arquivos escolares, como produtores de conhecimento histórico, ressaltando como é importante que a Formação Docente esteja comprometida em conhecer, produzir, e evidenciar a cultura escolar, conhecer a historiografia local é um grande passo em busca da nossa identidade.

A comunidade escolar torna-se um dos elementos responsáveis em salvaguardar a documentação dos arquivos escolares, no entanto não basta selecionar, catalogar, digitalizar fontes e estabelecê-las como um lugar de memória, é necessário dar uma finalidade a esse arquivo, se espera que o uso dos arquivos, como material didático pedagógico alcancem esta finalidade e que contribua para o ensino aprendizagem, aproximando o educando da sua história, dando visibilidade aos documentos produzidos por meio da cultura escolar.

## Referências

- BONATO, N. M. da C. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História de Educação**, vol. 5, num 2, p. 193- 220, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161079010.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990.
- COSTA, E. V. da. O problema da motivação no ensino da História. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, XII, USP, 1963.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GONÇALVES, N. G. Arquivos Históricos Escolares: contribuições para o ensino de história e a história local. **Sociedade Brasileira da História da Educação**. 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/singlefile.php?cid=42&lid=6601](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=42&lid=6601). Acesso em: 02 dez. 2022.
- HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.
- MEDEIROS, R. H. A. Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento. In: **Palestra proferida no III Colóquio do Museu Pedagógico**, 2003. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/ruy\\_medeiros2\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/ruy_medeiros2_artigo_0.pdf). Acesso em: 02 mai. 2024
- MEDEIROS, R. H. A. Arquivos escolares: breve introdução a seu conhecimento. **Revista HistedBR**, Campinas, n.14, jun., 2004, p.11.
- NÓVOA, A. Formação de professores. In: Nóvoa. A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NOVOA. A. **História da educação: Percursos de uma disciplina**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70653247.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OLIVEIRA, M. M. D. de. **O Direito ao Passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

OLIVEIRA, M. M. D. *et al.* **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, 15(28), 113–128, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>. Acesso em 04 de out. de 2022.

PEREIRA, R. Arquivos, Educação Patrimonial e Ensino de História: os benefícios e obstáculos dessas aproximações. *In: XXIX Simpósio de História Nacional*. 2017, Brasília. **Anais**, 978-85-98711-18-8. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490652935\\_ARQUIVO\\_Arquivos,EducacaoPatrimoniaeEnsinodeHistoria-osbeneficioseobstaculosdessasaproximacoes..pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490652935_ARQUIVO_Arquivos,EducacaoPatrimoniaeEnsinodeHistoria-osbeneficioseobstaculosdessasaproximacoes..pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.

POLIDORO, L. de F.; STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. Cibertologia. **Revista de Teologia & Cultura**, v. VII, n. 27, 2000.

RAGAZZANI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28, 2001.

RUCKSTADTER, V.; TANNO, J. **Patrimônio documental, arquivos e memórias**. UNICAMP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.cmu.unicamp.br/viiieminario/wp-content/uploads/2017/05/Patrim%C3%B4nio-documental-arquivos-escolares-e-mem%C3%B3rias-VANESSA-C.-M.-RUCKSTADTER-JANETE-LEIKO-TANNO.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SCHMIDT, M. A. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In: BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, I. C. Prover as Aulas, regular o Tempo: Uma leitura sobre cultura escolar na Bahia oitocentista. *In: LUZ, J. A. R.; SILVA, J. C. de A. (org.). História da Educação na Bahia*. Salvador: Arcadi, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. 5° ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

**TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.**

## CAPÍTULO XIII

### AVENTURA PELO CONHECIMENTO: PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERMEDIADAS PELOS ASPECTOS LOCAIS

Glaucinéia Pinto Cardoso

#### **Introdução**

O presente capítulo expõe parte dos resultados da Dissertação de Mestrado intitulada *Educação Especial na EJA: processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PGELS), na linha de pesquisa II - Ensino, Saberes e Práticas Educativas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo abrangeu o processo de aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência intelectual leve e moderado inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que são atendidos no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEC).

O caminho percorrido durante a escrita procurou explorar as questões de inclusão das pessoas com deficiência, as políticas da Educação Especial, a escolarização dos estudantes no atendimento educacional especializado. Neste percurso foi organizado o livro *Aventura Pelo Conhecimento*, como uma proposta facilitadora para a aprendizagem. O material elaborado é mais uma oportunidade para que os professores possam desenvolver as habilidades pedagógicas específicas, contribuindo para uma sociedade democrática que promova ações participativas e dialógicas.

## **Algumas reflexões sobre o resultado da pesquisa e a produção do produto educacional**

O contexto histórico educacional do qual fazemos parte está em contínua evolução e ao longo do tempo, exige cada vez mais ações inovadoras no campo inclusivo. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9394/96, e conforme estabelece, na seção V em seu Art. 37, a Educação de Jovens e Adultos “[...] é destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Quanto à Educação Especial, a mesma Lei, estabelece no Art. 58, ser a “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). O processo educacional dos estudantes com deficiência intelectual torna-se importante dentro do sistema educacional e tem como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para as pessoas que enfrentam desafios específicos, em função de suas limitações intelectuais. Frente às especificidades dos alunos, cabe aos docentes focar em aspectos que valorizem as habilidades e ofereçam suporte para o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e socioemocionais.

Com a junção da EJA e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), espera-se que melhore o acesso de todos à escola de qualidade, e que dessa união se consolide uma proposta inclusiva, que de acordo com a Constituição Brasileira (1988, p. 39-40) consiste em:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Neste contexto, as ações pedagógicas realizadas na EJA estabelecem relações entre educação e trabalho, de homens e mulheres que lutam para sobreviver e estar na escola, em um meio social altamente competitivo. São estudantes que sonham em conciliar os estudos e o trabalho, mas estão em um nível de aprendizagem “distante” da realidade traçada pelos índices nacionais, alguns direitos são negados à grande maioria e mesmo não alcançando, eles sobressaem realizando excelentes papéis de pais, mães, avós, entre outros. Se educam pela vida e na vida, por intermédio dos trabalhos, dos grupos sociais, enfim, são diversos e vivem na diversidade, produzindo seus conhecimentos e contribuindo no meio social.

Conforme a pesquisa, alguns alunos trabalham, exercendo a função de ajudante de oficina mecânica, agricultores, atuam nos serviços gerais, até mesmo por conta própria, usando carrinho de mão para entregar produtos na feira livre. Poucos conseguem receber o benefício do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e quando encontram a oportunidade de serem contratados por empresas locais, a família não autoriza, visivelmente percebe-se o receio do contato com outras pessoas, ou ainda, preocupação em deixar de receber o benefício para exercer uma profissão “incerta” para muitos.

Arroyo (2005, p. 30) afirma que “[...] esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social”. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a década de 1990, aguarda a promoção da educação baseada em assinaturas de declarações internacionais e da execução de leis e decretos. Mesmo assim, surgem muitos desafios, ao passo que os alunos considerados “diferentes”, diante de uma situação social voltada para competitividade, constantemente têm seus direitos negados, o que acarreta obstáculos ao ingresso no sistema educacional.

A tentativa de romper com esse hiato, se materializa na elaboração de um material didático que procura abarcar a realidade empírica dos alunos, onde a cidade de Caetité com suas peculiaridades históricas, geográficas e visuais foram explorados

com o uso das tecnologias digitais para promoção da leitura e da escrita dispostas, em um produto educacional, o livro *Aventura Pelo conhecimento*, de forma a facilitar, em especial, o aprendizado do aluno da EJA com deficiência intelectual moderada.

Explorar os recursos da cidade como fator transformador, implica em perceber variantes não apenas no campo da Geografia, mas também dos aspectos lexicais, visuais e sonoros. Quando surge a palavra cidade, imagina-se o espaço ocupado por pessoas, conseqüentemente sua localização como ponto de referência. O presente estudo vai além da localização ou história, ele procura olhar a cidade como elemento somatório para a aprendizagem dos alunos da EJA, público da Educação Especial, o livro consta de uma proposta educativa carregada de significados locais, explora o espaço como recurso didático.

Neste contexto, destaca-se Caetité, uma cidade localizada no Nordeste Brasileiro, na região Sudoeste do Estado da Bahia, há 645 quilômetros da capital do estado, Salvador, com uma população municipal de aproximadamente 52.012 pessoas, segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022). A cidade apresenta uma diversificada arquitetura, de formas, de gente, de problemas e de surpresas a cada metro quadrado, onde a troca de informações é possível e fortalece a sociedade de conhecimento em meio aos ensinamentos estampados em cada morador, na moda, nas faixadas, nos símbolos e tantos outros elementos. Este espaço transmite significados para a composição de textos mesmo quando os registros não venham em palavras escritas. Assim, a cidade é fonte da memória das gerações antepassadas, um lugar de infinitas possibilidades.

O livro *Aventura pelo conhecimento* possibilita uma exploração pelo educador, fazendo uso não somente do tema Caetité, mas engajando outras propostas em outras modalidades de ensino e explorando recursos digitais disponíveis na escola para a promoção da aprendizagem.

Para Bruzzi (2016, p. 480), as ferramentas da tecnologia junto à sala de aula

[...] favorecem novas formas de acesso à informação e comunicação, e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, criando novas concepções dentro da realidade atual, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas que facilitem as ligações necessárias a fim de atender ao novo processo cognitivo do século XXI.

O caminho para incluir as tecnologias na sala de aula implica em explorar o potencial interativo desta ferramenta com infinitas possibilidades, inclusive para melhorar o funcionamento do aspecto cognitivo das pessoas. É importante destacar que esta ferramenta não deve ser explorada como fonte principal de conhecimento, mas integrada aos conteúdos de forma interdisciplinar, na intenção de aprender pela intermediação.

Entende-se que a realidade construída é individual estabelecida por meio dos significados propostos, demonstrando como cada pessoa consegue “enxergar” o mundo e se relacionar com as coisas que as envolvem. Diante da realidade, o docente atuante no AEE tem, necessariamente, que exercer uma função relevante em meio aos obstáculos surgidos, de modo que possa sair em defesa da aprendizagem dos alunos, mostrar para a sociedade que eles são capazes de aprender e, concomitantemente, fazer com que as aprendizagens adquiridas promovam uma análise na busca por uma formação profissional que os tornem habilidosos em muitos aspectos.

A partir dos resultados obtidos, evidencia-se que dentre os cinco entrevistados, dois tem 12 anos de atuação, os demais 6, 10 e 11 anos de exercício do magistério, respectivamente, possuindo graduação inicial em Geografia, História, Letras e dentre eles, dois possuem Pedagogia como segunda graduação. De acordo com os participantes as graduações iniciais não ofereceram instrumentos necessários para que estes docentes pudessem atuar na Educação Especial. Os cursos de graduação, infelizmente, ensinavam aos profissionais o trabalho de maneira única, sem haver distinção entre alunos cegos, surdos ou com algum tipo de transtorno.

Seguindo este pensamento, o professor Arroyo (2013) destaca o além do ensinar, em que, na modalidade básica, fomos instruídos a “ser ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino” (Arroyo, 2013, p. 52).

É possível observar que os profissionais da Educação Especial, atuantes no CEEEC, buscaram cursos de formação na área de atuação. As especializações em conjunto com a Pedagogia e os cursos complementares forneceram a estes profissionais segurança no fazer pedagógico, o que é uma preocupação de quem ingressa nesta modalidade de ensino, pois o novo é sempre desafiante.

O trabalho no AEE e no ensino comum precisa ser visto para além de uma escola inclusiva, precisa viver o presente em sintonia com as inúmeras possibilidades do conhecimento, conjuntamente com as potencialidades de cada um, para exterminar a exclusão. Nestas proporções, cada aluno atendido no formato do AEE é analisado/entendido por meio de um plano individualizado, focando em suas necessidades/potencialidades, mediante perfil elaborado pelo professor. Este plano é um documento composto por uma “avaliação diagnóstica, abordando a situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora e escolar do estudante” (PPP - CEEEC, 2018, p. 23).

Quanto à possibilidade de investigar a inclusão dos alunos da EJA na Educação Especial, os professores responderam sobre os objetivos dos trabalhos realizados no AEE. O resultado foi sintetizado no quadro 1.

**Quadro 1 – Percepção de inclusão dos professores do CEEEC**

<b>Professor</b>	<b>Percepção</b>
<b>1</b>	Assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educativas e a construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos.
<b>2</b>	Construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos.

3	Eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação discente no processo educativo; assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educativas, construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos.
4 e 5	Eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação discente no processo educativo; assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educativas, construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos.
5	Ambiente com possibilidade de considerar a afetividade e partilhar experiências; eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação discente no processo educativo; proporcionar a diversidade; assegurar a todos os estudantes a igualdade de oportunidades educativas; construção de um ambiente que proporcione a educação inclusiva e a participação de todos; qualidade das relações no ambiente escolar; criação e valorização da socialização.

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

A relação de inclusão destacada pelos professores evidencia o respeito a este princípio estabelecido em leis, decretos e atitudes que orientam os procedimentos a serem realizados. Conforme os apontamentos apresentados, evidencia-se que as especificidades e necessidades de cada sujeito, em aprendizagem são alcançadas mediante a construção curricular de aprendizagem, ligada à um conjunto de habilidades, competências e saberes, guiado pelo diagnóstico do aluno, respeitando a sua história de vida. De fato, todo esse conjunto, quando valorizado, esgota as possibilidades de exclusão do indivíduo.

A pesquisa realizada no CEEEC aponta que cerca de 70% dos alunos do ensino regular da EJA demonstram ser independentes, pois frequentam as aulas sozinhos e utilizam vários tipos de meios de transporte. Esta é a realidade vivida por muitos, mas não se aplica quando se direciona aos alunos com algum transtorno intelectual, uma vez que o público considerado, neste estudo corresponde a pessoas com grau leve de transtorno que podem exercer atividades dentro de suas limitações, porém o apoio familiar não acontece como deveria.

O grupo ao qual pertencem esses alunos, é composto por famílias carentes, de baixo poder aquisitivo, sem uma profissão sólida para a garantia de sobrevivência. A realidade é percebida mediante contato com as fichas de matrícula e os documentos sobre o diagnóstico individual. Muitos relatam as dificuldades desde o nascimento dos filhos até a vida adulta.

Ao questionar sobre as profissões dos pais, 20% são filhos de feirantes e agricultores; a mesma porcentagem aponta como empregada doméstica e gari enquanto que 60% estão entre as outras profissões, dentre elas, ajudante de pedreiro, babás, diaristas, catadores de reciclagem e também aposentados.

A escolaridade dos pais, na maioria das vezes pode refletir nas condições socioeconômicas vividas pelos estudantes da Educação Especial e indicam que os problemas não são apenas pedagógicos, mas, também, de cunho social e político. Como já apontava Paulo Freire (1982), que a educação precisa acontecer de modo a estampar a transformação da sociedade. Consequentemente, o alunado do CEEEC faz parte deste contexto, a investigação revela a baixa escolaridade dos pais quanto às observações feitas pelos professores e registradas no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

Conforme relato dos professores, o atendimento pode acontecer em grupo ou individualizado, observando as especificidades de cada um, cujo tempo de duração pode ser de 4 horas (apoio pedagógico), distribuídas em dois dias, outras 2 horas são distribuídas nos atendimentos como Informática Educativa, artes e coral, com base na escolha do aluno, de modo que o horário do apoio pedagógico pode ser reduzido. Essas informações estão descritas no PDI de cada área do atendimento, quanto às atividades são personalizadas, observando as dificuldades, necessidades e potencialidades do aluno.

Quando se propõe entender o processo da leitura e escrita dos alunos com necessidades especiais, procura-se entender de forma abrangente vários aspectos, como os neurológicos, naturais, econômicos e políticos, estabelecendo uma correspondência entre

os sons e os sinais gráficos. Para que a leitura tenha significado concreto faz-se necessário que os símbolos (significantes) sejam compreendidos relacionando-os com aqueles que os simbolizam (significados).

Definir o aluno como capacitado para a leitura deve acima de tudo, entender este aluno como um ser que compreende o que está lendo, decifrando tais códigos linguísticos. Ciríaco (2020) faz uma definição para o processo da escrita, ao afirmar que “a escrita é uma forma de representação da linguagem oral; como tal, escrever também diz respeito a um ato de significar, de representar ideias, conceitos ou sentimentos, por meio de símbolos, mas de origem gráfica e não sonora” (Ciríaco, 2020).

As competências do letramento, no ponto de vista evolutivo, necessitam estar voltadas para a autonomia intelectual, com isso, proporcionam agir sobre a escrita com liberdade, para almejar as oportunidades da linguagem. Assim, o direcionamento de competências para a autonomia intelectual é o fator predominante para a EJA, que se destaca na Educação Básica e que precisa ser revista.

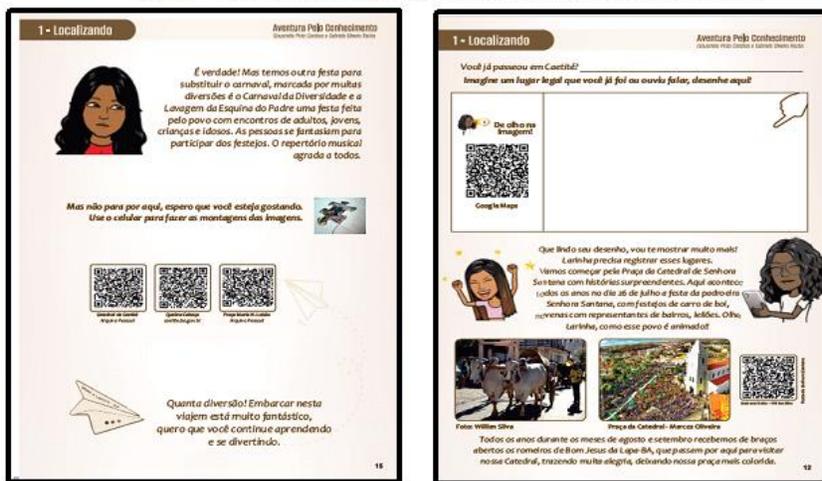
Diante do que foi exposto, fica evidente a importância de adentrar no mundo letrado e pensar na questão de que aprender a ler e a escrever é um direito de todos. Neste contexto, ao investigar sobre leitura e escrita dos alunos, para estabelecer quais as impressões dos professores diante das atividades propostas, em sala de aula, ficou evidente a grande dificuldade dos alunos para aprender a ler. Dentre os alunos pesquisados muitos não conseguem escrever seu primeiro nome, não escrevem ao menos palavras soltas, não fazem leituras por associações de imagens, uma pequena parcela consegue digitar no computador, quando o fazem, não executam de forma correta. Mesmo assim, existe mais interesse pela digitação do que pela escrita em tinta, já alguns preferem a busca na *internet*, usando o comando de voz, disponibilizado nas plataformas digitais.

As possibilidades trazidas pelas tecnologias tornam o indivíduo mais atuante perante à sociedade, mesmo não sabendo decifrar os mecanismos da leitura e da escrita, observa-se a existência de outras habilidades, visto que eles conseguem ter

acesso aos diversos conteúdos como vídeos e jogos, utilizando o comando de voz. Se há dificuldade na compreensão do texto em tinta, o sistema visual, em sua maioria, supre esta necessidade por ser favorável à compreensão, com isso, muitos conteúdos podem ser trabalhados por meio destes recursos. A tecnologia traz uma infinidade de possibilidades por meio de *softwares* sofisticados, de alto custo ou mesmo os mais simples e gratuitos, de fácil manuseio como programas que fazem leitura de textos.

No livro *Aventura pelo Conhecimento*, os recursos digitais foram explorados com o objetivo de criar estratégias pedagógicas que favorecessem a aquisição de competências leitoras intermediadas por mecanismos facilitadores, e conseqüentemente alavancasse a autoestima dos educandos com transtorno intelectual. Para tanto, os recursos históricos e visuais da cidade de Caetité foram expostos com um novo olhar, usando uma metodologia diferenciada, apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Páginas ilustrativas do Produto Educacional: *Aventura pelo Conhecimento*



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Diante das observações e de estudos realizados, evidencia-se momentos em que o educador vê as dificuldades e especificidades como “incapacidade” do estudante, o foco precisa ser direcionado

para as capacidades, de modo que sejam incluídas novas estratégias para o alcance dos objetivos. Conforme os professores, 80% dos alunos aprendem parcialmente e, 40%, às vezes, e participam oralmente das aulas. O aprendizado dos estudantes do CEEEC representa um total de 80%, caracterizado como uma aprendizagem parcial. Isso demonstra a necessidade de aplicar estímulos adequados, de modo que a incapacidade, em alguns aspectos cognitivos, não signifique que este aluno não possui habilidades em outras áreas.

No que concerne à garantia da aprendizagem destes alunos descritos, ressalta-se a importância da seleção dos conteúdos, os quais precisam ser diversificados, promoverem uma interação lúdica entre os estudantes para que a aprendizagem ocorra em conjunto com os aspectos culturais trazidos por cada um. Esse trabalho não é suprimido pelo livro didático, por ser um instrumento pronto e acabado e que não consegue atingir os aspectos locais pensados como material único, portanto, descarta as particularidades.

O interesse dos alunos evidencia a necessidade de estabelecer um compromisso com a temática, além de explorar estes recursos para auxiliar na formação interdisciplinar que considere cada canto da cidade como as memórias de um determinado lugar, que podem ser levadas para sala de aula, conseqüentemente, auxiliará no processo de letramento dos alunos.

Quando os informantes foram questionados sobre os interesses dos estudantes pela fotografia, 40% disseram que a maioria dos alunos se interessam, 20% não souberam responder e 40% disseram que a minoria tem interesse. A amostragem revela ser a fotografia um recurso pouco explorado na sala de aula, a ação de fotografar e ler fotos promove uma aprendizagem diferenciada, a releitura de locais frequentados pelos alunos quando apresentados pela fotografia podem percorrer várias dimensões, desde a leitura e escrita, até mesmo, o desenvolvimento cognitivo e motor. Contudo, Moran (1999, p. 5) explana o significado da imagem para a sociedade como mecanismo do fazer pedagógico,

o não mostrar equivale a não existir, a não acontecer. O que não se vê perde existência, um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se for mostrado somente com palavra. Muitas situações importantes do cotidiano perdem força por não terem sido valorizadas pela imagem.

A imagem precisa ser acoplada como suporte para o aprendizado das pessoas com transtorno intelectual, em conjunto com as palavras escritas ou oralizadas, mediante o uso das representações visuais para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que a escrita e todo processo até aqui apresentado, procura estabelecer uma nova forma de pensar a execução de metodologias diversificadas com possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, cuja intenção é alcançar a aprendizagem dos alunos da EJA inseridos na Educação Especial. Com o propósito de obter respostas sobre os questionamentos levantados nesta pesquisa, os informantes responderam acerca da aplicabilidade das tecnologias na sala de aula. Para a maioria existe, parcialmente um empecilho para inserção das ferramentas tecnológicas na sala de aula, assim o percentual chega a 80%, ao mesmo tempo, todos concordaram que são recursos que podem gerar benefícios na aprendizagem dos alunos.

Nas amostragens colhidas, tanto dos professores, quanto das análises dos relatos dos pais e apresentadas nas fichas de matrículas, foi possível identificar a variedade de recursos tecnológicos utilizado pelos alunos em casa. Segundo os professores, 80% conseguem usar em casa, desde o rádio, a televisão, o celular com e sem *internet*, sendo que estes também são os mais explorados pelos alunos, talvez pelo fácil acesso. Contudo, cerca de 20% dos alunos, uma pequena parcela, tem acesso a estes recursos tecnológicos em casa, o que evidencia defasagem. Essa problemática gera a exclusão digital, consequentemente, a desigualdade social entre as pessoas.

A Tabela 1, a seguir, descreve o cenário tecnológico dos alunos em questão.

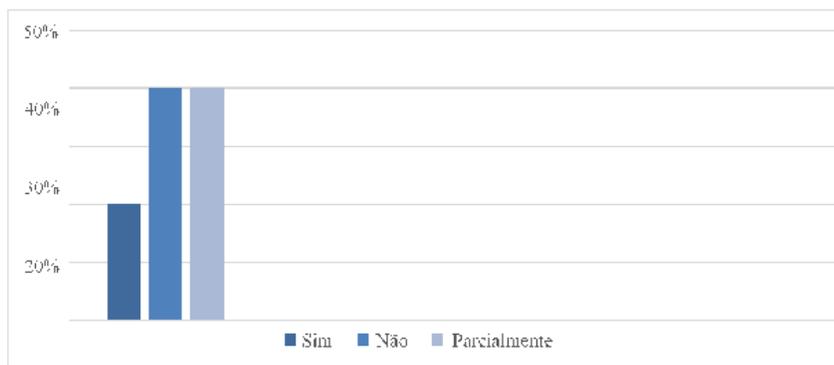
**Tabela 1** – Tecnologias utilizadas pelos alunos do CEEEC de acordo pesquisa realizada

Tecnologias	(%)
Rádio	80%
Computador/Notebook	-
Televisão	100%
Tv por assinatura	-
Tablet	-
Celular conectado à internet	60%
Celular sem internet	60%

Fonte: Pesquisa de campo (2022).

Elaborar um plano de aula que explore as tecnologias exige dos educadores e de toda equipe profissional, usar os mecanismos tecnológicos disponíveis na escola. Cabe à equipe pedagógica garantir ao menos o bom uso para promover uma aplicabilidade segura e consciente, assim, precisa disponibilizar recursos para todos.

**Gráfico 1** – Recursos disponíveis para professor/aluno



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

O Gráfico 1 aponta a disponibilidade dos recursos na escola para o professor e o aluno, cujo percentual apresentou uma

variação, ou seja, 20% acredita que não são suficientes, 40% acham que sim ou parcialmente. Diante disso, o CEEEC ainda não contempla professores e alunos quanto ao uso das tecnologias, se o contato é somente durante as aulas de Informática, o tempo ou a disponibilidade não abrange a todos.

Como aponta Cavalcanti (2012), o trabalho da sala de aula engajado pelas tecnologias exige dos professores uma certa responsabilidade, no sentido de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, ao valorizar os aspectos naturais e culturais em que vivem.

Cabe, atualmente, buscar um meio para fazer uso de recursos facilitadores da aprendizagem, seja ela intermediada pelo celular, rádio, televisão, computador ou quaisquer outros, desde que estejam ajustados com as condições de cada pessoa. A intermediação do conteúdo é tão importante quanto o meio de comunicação utilizado pelos professores, pois, só haverá o entendimento em todos os sentidos, se a mesma chegar ao aluno clara e objetivamente.

As análises realizadas junto aos professores, os diálogos, os questionamentos levantados, os estudos dos materiais sobre os alunos, leva-nos a refletir sobre a realidade do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, cujos sujeitos atendidos, nesta Instituição, alunos com transtorno intelectual, apresentam situações observadas em outros serviços educacionais. As possibilidades de acessibilidade destas pessoas no meio educacional apontam que a educação para estes alunos é exercida com comprometimento e seguem as bases legais, o que evidencia a preocupação dos educadores na atualização curricular.

Fica evidente a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos dentro da escola, mediante a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes de maneira que os tornem sujeitos visíveis no contexto social, os investimentos na sala de aula são necessários, como o uso de um simples *tablet* poderia facilitar o manuseio das atividades propostas. Um recurso enriquecedor são os jogos educativos que conseguem atrair os olhares e proporcionar o desenvolvimento cognitivo que pode ser

mediado por plataformas digitais gratuitas como: *wordwall*, *jigsawplanet*, *Potatoes*, *Edilim*, o *PowerPoint*, dentre outros.

Com estes artefatos o aluno tem a oportunidade de exercitar suas habilidades, simultaneamente, conhecer o espaço do qual faz parte, e mais importante, receber o jogo com praticidade de forma impressa ou digital, acessados pelos dispositivos. Os jogos permitem a criação de contextos que estão acima dos métodos tradicionais de ensinar, com isso, mobilizar o currículo de forma prática e significativa.

Por meio da gamificação, em conjunto com a criatividade dos educadores, o jogar com características educativas com recortes da cidade, acaba por gerar interesse nos estudantes, tornando-os estimulados quanto ao desenvolvimento. Assim, as tecnologias na Educação Especial ganham nova “roupagem”, por serem aplicadas com outros olhares e com técnicas apropriadas, de modo que cada aluno é único, portanto, as estratégias devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades individuais. A colaboração entre professores da Educação Profissional Tecnológica e da Educação Especial é fundamental para garantir uma experiência educacional inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

É sabido que toda essa discussão seria inválida se diante da realidade apresentada não fosse disponibilizado algo inovador para o ensino dos alunos da EJA, em especial, aqueles que procuram o atendimento educacional especializado.

### **Considerações finais**

As discussões sobre os resultados obtidos na pesquisa, englobam questões de grande valia no meio educacional, para que possamos estabelecer um olhar diferenciado na sala de aula. O aluno do Atendimento Educacional Especializado, em especial do Cento Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), necessita deste olhar no sentido de dar oportunidades para potencializar projetos a serem pensados e estruturados para que possam ajustar o aprendizado pelas tecnologias. O apoio e a valorização dos

profissionais da educação precisam ser intensificados, ao passo que a categoria clama por investimentos em todas as áreas, desde a formação profissional, até melhores condições salariais e trabalhistas.

Com o apoio ao qual almejamos, a educação alcançará o patamar positivo na qualidade e na valorização da aprendizagem de todos. Nesta proporção, o livro *Aventura pelo Conhecimento* surge como um desejo realizado, não apenas pela produção ou pela escolha do tema, mas pela contribuição desta produção no aprendizado das pessoas com deficiência, e ainda por disponibilizar aos professores um material ajustável.

Muitas ideias e estudos inovadores têm surgido para contemplar as classes estudantis, contudo, infelizmente tais ações não abrangem a sociedade em geral, sendo assim, é indispensável que novidades surjam, que as práticas pedagógicas ganhem espaços para alavancar as competências e habilidades mediante ações, em prol da inclusão dos menos favorecidos.

## Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Vera Barreto (coord.). Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRUZZI, D. G. **Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade atual**. 2016.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, M. B. **A educação frente as novas tecnologias: Perspectivas e desafios**. 2012. Disponível em: [escoladr Xavier de Almeida.blogspot.com/2012/02/educacao-frente-as-novas-tecnologias.html](http://escoladr Xavier de Almeida.blogspot.com/2012/02/educacao-frente-as-novas-tecnologias.html). Acesso em: 28 ago. 2021.

CIRÍACO, F. L. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: mar. de 2022

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 6ª edição, 1982.

FREIRE, P. **Como trabalhar com o povo**. Comunidade Eclesial de Base. São Paulo, 1982.

KARASINSKI, L. O que significa cada quadrado de um QR Code? **Blog Engenharia de Transmissão**, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LE MOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**. São Paulo: Paulus, 2010.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novoparadigma**. São Paulo: Memnon, 1997.

MAGALHÃES, E. de F. C. B. de. **Viver a igualdade na diferença:** a formação de educadores viado a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiaisno ensino regular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo:Moderna, 2005.

MARTÍNEZ, L.F.P. A pesquisa qualitativa crítica. *In: Questões sociocientíficas na prática docente:* Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no. **Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes.** COPEAD/SEED/MEC, Belo Horizonte e Fortaleza, 1999.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos:** um olhar sobre suatrajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia Experimental.** São Paulo: Forense, 1969.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Ana Luiza Salgado Cunha.** Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus-VI. Doutora em Educação (UFSCAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6780096540741535>.

E-mail: [ana.luiza@uesb.edu.br](mailto:ana.luiza@uesb.edu.br).

**Antonieta Miguel.** Pós-doutora em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB). Doutora em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia.

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9889-4257>

E-mail: [amiguel@uneb.br](mailto:amiguel@uneb.br)

**Carlos Roberto Moreira de Souza Marinho.** Mestre em Ensino Língua e Sociedade – Universidade do Estado da Bahia. [crmarinho@outlook.com](mailto:crmarinho@outlook.com). <https://orcid.org/0000-0002-1116-8613>.

**Denizar Rodrigo Barbosa.** Graduado em Física; Especialista em Docência; e Mestre em Ensino Linguagem Sociedade pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia; Técnico de Laboratório de Física da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Campus Bom Jesus da Lapa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB – Campus VI) e do Grupo de Pesquisa em Energias Renováveis do Oeste da Bahia, do(a) Universidade Federal do Oeste da Bahia (GPENOBÁ)

E-mail: [denizar.barbosa@ufob.edu.br](mailto:denizar.barbosa@ufob.edu.br).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5727-8036>,

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7255367398171468>

**Eliete Freitas da Rocha.** Mestrado em Ensino Linguagem e Sociedade - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI. Endereço eletrônico: elietefreitas9b@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7783109854866666>

**Ellen Santos Barbosa.** Orientadora Dra. Antonieta Miguel. Mestranda do curso de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade-UNEB CAMPUS VI. Professora de Instituição Privada. E-mail: [ellemsantosgbi@hotmail.com](mailto:ellemsantosgbi@hotmail.com). Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/0609659440952490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5887-6679>

**Érica Vieira Souza.** Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus-VI. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6845-7272>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1754299573623445>. E-mail: [erica\\_iga@yahoo.com.br](mailto:erica_iga@yahoo.com.br)

**Euvania Máira Silva Moura.** Licenciada em Pedagogia pela Unicesumar (2023). Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB, Campus VI (2022); Especialista em Geografia Física e das Populações (UCAM Pró Saber, 2017); Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - 2016), Campus VI; Professora Substituta do Colegiado de Geografia da UNEB, Campus VI. **Lattes iD:** <http://lattes.cnpq.br/0528938979232171> **Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0002-9321-7844>

**Gabriela Silveira Rocha.** Pedagoga, mestre e doutora em Geografia pela UFS. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, lotada no Colegiado de Geografia do Departamento de Ciências Humanas – DCH VI – Caetité; professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS). E-mail: [gsrocha@uneb.br](mailto:gsrocha@uneb.br)

Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-7891-756X>,  
lattes: <https://lattes.cnpq.br/2590981640109594>.

**Genilson Ferreira da Silva.** Doutor em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB. Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1968117262328413>

E-mail: [genilsonsilva@uneb.br](mailto:genilsonsilva@uneb.br)

**Glauber Barros Alves Costa.** Doutor em Educação (UFSCAR - 2019) com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa em Portugal (ULISBOA - 2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS -2011). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2004) e licenciado em Pedagogia pela Claretiano (Claretiano - 2018). Professor adjunto e coordenador do programa de Mestrado em Ensino (PPGELS) da UNEB campus VI. **Lattes iD:** <http://lattes.cnpq.br/7716686318910908> **Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>

**Glaucinéia Pinto Cardoso,** Professora da rede Estadual da Bahia,

E-mail: [neiacardoso8@gmail.com](mailto:neiacardoso8@gmail.com),

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7374887649024311>;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-1335>

**Jackeline Maria Almeida Novais.** Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus VI – Caetité.

**Marinalva Nunes Fernandes.** Possui Doutorado em Educação pela PUC/GO (2015), Mestrado em Educação pela PUC/GO (2011), Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1995). Na docência atua como Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de

Ciências Humanas, campus VI da Universidade do Estado da Bahia, vinculada a Linha II, Ensino, Saberes e Práticas Educativas, atuou na educação básica de 1986 a 2022.

**Márcio Oliveira D' Esquivel.** Possui doutorado em Programa de pós-graduação em Educação na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (2019) e mestrado em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2015). Possui graduação em Licenciatura Em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1996). Atualmente é coordenador OBMEP do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e professor titular da Universidade do Estado da Bahia.

**Marizete De Carvalho Cardoso Teixeira.** Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Professora articuladora da Educação Integral no Complexo Integrado de Educação de Caetitê (CIEC) e professora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI na Escola Municipal Manoel Lopes Teixeira. Participa dos Grupos de Pesquisa: Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH Campus VI - UNEB (GEPEGEO) e Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (UFRGS).

E-mail: zeteccct@hotmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3336350342908940>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9039-6675>.

**Monacita Pinto Reis.** Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://lattes.cnpq.br/8631667868871298>. <https://orcid.org/0000-0002-6110-145X>. Rua Garanhuns, nº 65 – Bairro São Gotardo – CEP: 47600-000 Bom Jesus da Lapa - BA.

**Tatiane Novais Brito.** Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia(2022.1) Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática, pela Faculdade Einstein (2017.2)-FACEI. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB (2016.2). Possui graduação em Pedagogia pela UNINTER -Centro Universitário Internacional. Atualmente é coordenadora da Educação do Campo e Integral no Núcleo Educacional de Avaliação e Formação-NEAF, Caetité-Ba e atuante como professora de Matemática no Centro Educacional de Ibiassucê Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Wilson da Silva Santos.** Doutor em Filosofia e História da Educação-Unicamp. Professor Titular A da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2310-1077>

E-mail: [wisanvc@yahoo.com.br](mailto:wisanvc@yahoo.com.br)

***Práticas Insurgentes: atravessamentos no ensino, nas linguagens e na história*** é um livro que reúne resultados de investigação de professores/as da Linha II, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade – PPGELS. Os textos reunidos constituem produções originais fruto do labor de pesquisadores oriundos da educação formal e também da educação informal que representam as diversas facetas da educação baiana.



ISBN 978-65-265-1418-4



9 786526 514184 >