

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Desafios e possibilidades em múltiplos contextos



Organizadores:

Joelson de Sousa Morais

Cristiane Dias Martins da Costa

Lucinete Fernandes Vilanova

**Formação docente e práticas pedagógicas:
desafios e possibilidades em
múltiplos contextos**

**Joelson de Sousa Morais
Cristiane Dias Martins da Costa
Lucinete Fernandes Vilanova
(Organizadores)**

**Formação docente e práticas pedagógicas:
desafios e possibilidades em
múltiplos contextos**

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.

Joelson de Sousa Morais; Cristiane Dias Martins da Costa; Lucinete Fernandes Vilanova [Orgs.]

Formação docente e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades em múltiplos contextos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 189p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-899-3 [Impresso]

978-85-7993-900-6 [Digital]

1. Formação docente. 2. Prática pedagógica. 3. Desafios. 4. Múltiplos contextos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: João Daniel e Antonio Gabriel

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2022

AGRADECIMENTOS

- **À Profa. Dra. Franciele Monique Scopet dos Santos**



(Profa. do Departamento de Educação do Campo – Universidade Federal de Rondônia-UNIR)

Querida Fran, como a chamamos carinhosamente. Lhe agradecemos imensamente por ter aceito participar na elaboração do prefácio deste livro e ter manifestado sua disponibilidade para tal. Ficou primoroso e potente o prefácio, que muito nos honra e nos felicita. Ao mesmo tempo, reiteramos sua participação agradecendo pelos contundentes serviços e trabalho realizado no curso de Pedagogia e em todo o campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó, pelo tempo em que esteve conosco entre 2016 a 2021, com contribuições na formação de professores/as, bem como pelas sementes plantadas em amizades e emoções compartilhadas com suas experiências durante esse processo. Essa obra representa também um legado que acreditamos você ter imprimido suas marcas e contributos nessa obra. Você não poderia ter ficado de fora, certamente. O nosso abraço afetuoso em nome dos/as organizadores/as, dos/as autores/as, docentes da UFMA/Codó e de todos/as que neste livro direta ou indiretamente estão e contribuíram para que pudesse ser publicado.

- **A João Daniel e Antonio Gabriel**



Querido João Daniel, sua participação foi fundamental e significou um divisor de águas, com seus contributos na elaboração do desenho que se tornou a capa do livro. Foi um presente para nós abrilhantando cada vez mais a obra. Ficamos felizes por termos descoberto esse seu talento como estudante no curso de Pedagogia da UFMA/Codó durante nossas aulas e agradecemos com muito afeto e carinho você estar conosco nesse projeto que vem agora se consolidar num sonho meu, seu, nosso. Parabéns

querido. Você arrasou, ou como você diz, achamos a capa do livro “tendência”! (risos).



E você Antonio Gabriel, ficamos honrados por ter aceito fazer parceria com João Daniel na conclusão da imagem/arte da capa do livro. O design dado, junto com a pintura e os traços que compuseram a obra que hoje se tornou a capa deste livro ficaram super originais e belos pela sua participação. Muito obrigado querido por ter se juntado a nós nessa obra, o que é de grande valia e fortalecimento do coletivo, com sua partilha.

Diante do exposto e com reflexos potencialmente significativos na arte da capa, vale a pena finalizamos trazendo outros olhares que foram elogiados com base na narrativa de Diany Akiko Lee, que é responsável pela diagramação dos livros da Pedro & João Editores, a quem agradecemos afetuosamente seus contributos nesse processo. Segundo ela nos respondeu via e-mail quando encaminhamos a imagem da capa, com a seguinte narrativa: *“Noossaa, fiquei encantada com esta arte, ela é lindíssima!! Por favor, se aprovada, depois me passe os nomes de quem fez a criação para creditarmos na ficha. A arte é muito original, delicada e achei linda demais!! (Narrativa de Diany, 22/07/22)”*

SUMÁRIO

Por outras lógicas formativas da docência e das vidas humanas em cenários complexos: tecendo uma apresentação	9
Joelson de Sousa Morais Cristiane Dias Martins da Costa Lucinete Fernandes Vilanova	
PREFÁCIO	15
Franciele Monique Scopetc dos Santos	
1ª PARTE: ENSINO, FORMAÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTOS CURRICULARES EM CONSTRUÇÃO	
1.-Escritas de si e reflexividade em narrativas (auto)biográficas como metodologias de ensino na formação de professores	21
Joelson de Sousa Morais	
2.-Currículo e formação docente: um estudo de sua relação com as políticas educacionais e a importância de uma visão integradora para a construção do conhecimento profissional	45
Francimar Oliveira Miranda de Carvalho Lucinete Fernandes Vilanova Olinda Ferreira Araújo	
3.-“Afasta de mim esse cale-se”: políticas curriculares pela liberdade de ensinar e por vidas vivíveis nos currículos	63
Danilo Araújo de Oliveira Anderson Ferrari	

2ª PARTE: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

4.-Os contos de fadas nos anos iniciais: estereótipos e formação das identidades das meninas codoenses 83

Maria Nayara Oliveira Torres

Luís Henrique Serra

Kelly Almeida de Oliveira

5.-Matemática olímpica nos anos iniciais: novas aprendizagens 101

Arlane Manoel Silva Vieira

Aldineia Lima Costa

Jailly Felix Salazar

6.-Práticas pedagógicas na terra de Gonçalves Dias 113

Irislene Paiva Araújo Cunha

Kelly Almeida de Oliveira

3ª PARTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

7.- Alfabetização e letramento a partir da literatura afro- brasileira: uma experiência remota na Pestalozzi de Codó, Maranhão 127

Cristiane Dias Martins da Costa

José Carlos Aragão Silva

8.-A interculturalidade na educação escolar indígena: a perspectiva decolonial 145

Samuel Correa Duarte

9.-Ensino de libras para crianças surdas em tempos de pandemia no município de Codó/Ma 163

Sandra Maria Ribeiro Costa

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS 181

SOBRE OS/AS AUTORES/AS 183

POR OUTRAS LÓGICAS FORMATIVAS DA DOCÊNCIA E DAS VIDAS HUMANAS EM CENÁRIOS COMPLEXOS: TECENDO UMA APRESENTAÇÃO

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumento. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso.

(Jacques Rancière, 2018)

São com as provocativas reflexões tecidas pelo filósofo francês Jacques Rancière que disparamos o convite ao leitor para se deleitar com o conteúdo, a forma e a beleza dessa obra tecida por artesãos e artesãs do saber, da formação de professores/as e da educação, a qual se situa em um contexto de incertezas e esperanças de uma prática educativa significativa.

Um projeto que nasceu de muitas mãos, que se uniram e envolveram corpos, mentes e espíritos em um contexto pandêmico, caracterizado pelas incertezas da vida e a continuidade da espécie humana, mas perspectivado pela esperança, o desejo e a emoção que nos tocou, afetou e impulsionou a trilhar. Eis o contexto da história em que emergiu essa obra.

E o sonho nasce de outros possíveis criados, pensados e idealizados com os desejos, pulsações, emoções e todas as outras formas com que se praticam as sensibilidades, em lógicas outras que rompem com o instituído e se tecem práticas instituintes de formação no decurso da vida. Por isso, faz muito sentido pensarmos como tem nos provocado o insigne Ailton Krenak (2020), que em *Ideias para adiar o fim do mundo*, diz: “De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar para além dessa terra dura: o lugar do sonho” (KRENAK, 2020, p. 65).

O livro em pauta tematizado: *FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS* é um sonho que foi lançado pelos/as organizadores/as da obra

buscando envolver os/as docentes e estudantes dos cursos de licenciaturas do campus da UFMA/Codó, do qual emergiu tal dádiva e conquista.

Fruto de um esforço coletivo, envolvendo diferentes pessoas, de várias áreas do conhecimento, pensamentos diversos e projetos de vida e formação plurais e emergentes, o presente livro nasce como uma iniciativa dentro do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus VII – Codó (MA), iniciado no final do segundo semestre do ano de 2021 e concluído no primeiro semestre de 2022.

Desse modo, o livro traz textos de professores/as dos três cursos de licenciaturas que são ofertados no campus da UFMA/Codó, quais sejam: curso de Pedagogia, Curso de Ciências Humanas: com ênfase em História e Curso de Ciências Naturais: com ênfase em Biologia.

Professores/as, estudantes e pesquisadores/as uniram-se e trouxeram a potência e riqueza de seus escritos, que foram se compondo nas *artes de saber fazer* (CERTEAU, 2012), de cada texto que aqui se apresenta, refletindo-se, entre outras temáticas em: práticas da docência, currículos em emergência, formação de professores/as em contextos universitários e no cotidiano das escolas no desenvolvimento profissional, educação inclusiva e em cenários interculturais, processos de alfabetização e letramento, educação matemática, práticas metodológicas com narrativas (auto)biográficas na formação docente, entre outras que abrilhantou o conjunto da obra que aqui se apresenta.

Foram os/as professores/as dos cursos de licenciatura da UFMA de Codó e os/as estudantes egressos/as do curso de Pedagogia, bem como aqueles/as oriundos/as de cursos de especialização *lato sensu* e da formação no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que o livro foi surgindo, apresentando 09 (nove) textos com diferentes discussões que atravessou o título da obra.

O livro está dividido em três partes nos quais se compõe um conjunto de textos em cada uma: Primeira parte: *Ensino, formação docente e conhecimentos curriculares em construção*, com três textos, a saber: Primeiro capítulo: *Escritas de si e reflexividade em narrativas (auto)biográficas como metodologias de ensino na formação de professores*, de autoria do professor Joelson de Sousa Moraes; capítulo dois: *Currículo e formação docente: um estudo de sua relação com as políticas educacionais e a importância de uma visão integradora para a*

construção do conhecimento profissional, de autoria das professoras Francimar Oliveira Miranda de Carvalho, Lucinete Fernandes Vilanova e Olinda Ferreira Araújo; capítulo três: *“Afasta de mim esse cale-se”*: *políticas curriculares pela liberdade de ensinar e por vidas vivíveis nos currículos*, de autoria dos professores Danilo Araújo de Oliveira e Anderson Ferrari.

A segunda parte do livro é tematizada: *Experiências educativas e pedagógicas na educação básica*, e congrega três textos, assim organizados: capítulo quatro: *Os contos de fadas nos anos iniciais: estereótipos e formação das identidades das meninas codoenses*, de autorias dos/as professores/as Maria Nayara Oliveira Torres, Luís Henrique Serra e Kelly Almeida de Oliveira; capítulo cinco: *Matemática olímpica nos anos iniciais: novas aprendizagens*, de autoria dos/das professores/as Arlane Manoel Silva Vieira, Aldineia Lima Costa e Jailly Felix Salazar; e, capítulo seis: *Práticas pedagógicas na terra de Gonçalves Dias*, de autoria das professoras Irislene Paiva Araújo Cunha e Kelly Almeida de Oliveira.

No que se refere à terceira e última parte do livro tematizada: *Educação inclusiva e em contextos multiculturais*, apresenta três textos, a saber: o sétimo capítulo: *Alfabetização e letramento a partir da literatura afro-brasileira: uma experiência remota na Pestalozzi de Codó, Maranhão*, de autoria dos/as professores/as Cristiane Dias Martins da Costa e José Carlos Aragão Silva; o capítulo oito: *A interculturalidade na educação escolar indígena: a perspectiva decolonial*, de autoria do professor Samuel Correa Duarte; e, o nono capítulo: *Ensino de libras para crianças surdas em tempos de pandemia no município de Codó/Ma*, de autoria das professoras Sandra Maria Ribeiro Costa e Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Em um cenário configurado cada vez mais pelas incertezas da vida no que pese ao desenrolar de uma pandemia nesses tempos, ainda sofremos no Brasil uma crise profunda de cunho político, pela atuação do então presidente Jair Bolsonaro, baseado nos princípios ultraconservadores, de direita e alicerçado pela religião protestante de forma ortodoxa, com a disseminação de discursos e narrativas hegemônicas, ofensivas e altamente nocivas ao povo brasileiro em suas respectivas diversidades e singularidades. É possível destacar que tal atuação vem ainda a todo o custo perseguindo a área de ciências humanas e sociais, principalmente, a universidade pública, os

profundos cortes no âmbito educacional e os avanços na ciência, descontinuando projetos democráticos e transformadores que já vinham há décadas acompanhando o desenvolvimento político, educacional, cultural e científico do país.

Nesse sentido, é válido destacar a ousadia com que se tece essa obra, por situar-se como uma resistência em tempos de incertezas que pairam no cenário brasileiro, se tornando uma via indispensável de construção de outros modos e possibilidades de pensar e ampliar saberes e conhecimentos democráticos no campo da educação e da formação humana e profissional da docência.

A presente obra, portanto, é fruto de uma criação tanto singular como coletiva e ao mesmo tempo subjetiva, afinal de contas, cada autor/a pensou e transformou suas experiências de mundo e formativas em narrativas de conhecimentos que emergiram nos textos, afinal de contas, refletindo com Paulo Freire “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2013, p. 81).

É válido ainda enfatizar que produzir conhecimentos diante de toda a conjuntura a que estamos imersos é ao mesmo tempo uma tarefa difícil, desafiante e complexa que foi nos acompanhando entre buscas de acertos, descontinuidades diversas e conquistas que agora se concretiza nessa obra, a qual ousamos e desejamos que circule em diferentes espaços e contextos educacionais dentro e fora de Codó, para além da UFMA, o estado do Maranhão, e porque não dizer da região nordeste, ampliando-se no cenário nacional.

Como o primeiro livro que nasce no curso de Pedagogia da UFMA/Codó, esperamos poder contribuir para a construção de saberes e conhecimentos na formação de professores/as, tanto nos cursos que são ofertados no respectivo campus, como para outros contextos que apresentam etapas, níveis e modalidades de ensino, em diferentes instituições educativas, além de agregar valor que leve a um convite para leitura de novos/as pesquisadores/as, professores/as da Educação Básica e Ensino Superior, e outros tantos profissionais da educação, comprometidos e compromissados com uma educação pública de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada.

Que as cores, texturas, saberes e sabores deste livro possa ecoar nos mais diversos e múltiplos cantos e contextos da experiência humana e

formativa da docência, podendo contribuir de alguma forma no processo de construção de conhecimentos e em potentes reflexões que alie cultura humana, científica, acadêmica, filosófica, artística e de outras tantas dimensões da existência! Que assim seja caro/a leitor/a. Deleite-se!

Codó-MA
Princesa do Vale do Itapecuru e Cidade de Deus,
Maio de 2022.

Joelson de Sousa Morais
Cristiane Dias Martins da Costa
Lucinete Fernandes Vilanova
Os/as organizadores/as

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 19.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. 3.ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PREFÁCIO

*Fui buscar o que eu não sou lá em Codó
Luizinha me falou não estou só
Não fui pra crer nem ser só me jogar
Chegando lá eu me toquei não estou só*
(Virá - Composição: Hermes De Castro/Marcos Lamy)

A formação docente em nosso país constitui-se no devir histórico com grandes mudanças paradigmáticas, tanto no campo disciplinar e curricular das licenciaturas como no campo da formação para pensarmos quem são nossas professoras e professores. Plurais e diversas, diversos são nossas/os professoras/es que aqui movimentam nosso pensamento na possibilidade dos múltiplos contextos apresentados, vividos, descritos, narrados, nessa obra registrados para o futuro, que no devir tornar-se-á conhecimento.

É no devir dessa obra que, na tessitura de muitas mãos, nos permite: Esperançar! É em seu movimento interior, de três partes onde podemos visualizar um todo que nos guia aos modos e práticas que aqui refletem em discussões plurais e inclusivas.

Um corolário de reflexividade, onde as diferentes escritas de si, convergem em escritas de nós, todas, todos, todes nós que ao passo que ensinamos também aprendemos. Das metodologias que falam de nós às experiências na formação inicial de professoras e professores, nessa obra há diferentes lugares de fala, diferenças conceituais, onde em todos os capítulos encontramos pessoas engajadas na práxis educativa como caminho para liberdade, que os pés se tornem caminhos, cada vez maiores e mais partilhados, caminhos que a cada passo, nas presenças e nas ausências curriculares, promovam a formação de intelectuais, ou ainda na esteira de Paulo Freire, intelectuais da palavra, críticas/os do ato de conhecer e, sobretudo, de ensinar.

Uma celebração do afeto, ensinar a transgredir, combater a política de economização da vida de modo pessoal e político, com estofo epistemológico é o que encontramos aqui, alinhavado no *ethos* da dialogicidade. Sem esquecermos da imaginação, que tornou possível a interiorização da universidade, trazendo em 2015 a

licenciatura em pedagogia de volta à Codó, à Região dos Cocais, que celebra em ensino, pesquisa e extensão, transformações sociais concretas em sua rede municipal de ensino e nos sistemas de ensino de municípios de seu entorno como Aldeias Altas e Timbiras. A mesma imaginação que emana dos babaçuais é aquela destacada na obra, nas diversas políticas públicas educacionais aqui matizadas e problematizadas ao longo de cada uma das três partes desse livro/acontecimento.

Acontecimento histórico, pois é nesse caminhar entrelaçado de diferenças e singularidades que vemos docentes formadoras/es, egressas, pesquisadoras/es de diferentes regiões do país, se somando aos esforços desse lugar de fala, o curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Codó.

Um lugar não somente de formação acadêmica e científica, de pesquisa e extensão, mas também de imaginação, de inovação e, sobretudo, de compromisso social com os direitos humanos, com a liberdade e com a democracia. Um lugar que no cotidiano das salas de aulas tem responsabilidade com práticas inclusivas na formação inicial de professoras/es. Nos anseios da promoção do bem viver, nas dimensões multiculturais e interculturais, que povoam nosso país. Foi durante a pandemia/sindemia do vírus SARS-CoV-2, Covid-19, que muitas das experiências educativas, que nessa obra movimentam nosso pensamento, foram realizadas. Num misto de luto e esperança, num jogo de dobras de sentidos, as professoras e professores que acolheram, que ensinaram, que produziram, nesse livro/acontecimento representam todas, todos e todes nós.

Nos representam em alegria, em determinação e competência, nos oferecem aqui uma dimensão possível do que foi ensinar/aprender, como medo e ousadia, com excelência e compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade. Os próximos passos são para o futuro, um futuro em que poderemos partilhar mais práticas educativas em consonância com nosso lugar, que assim como é feito em Codó, possamos fazer em diversos territórios e regiões de nosso país. Conectando saberes ancestrais e tecnologias inovadoras, onde a formação inicial de professoras/es será pautada nas diferenças, com respeito as diversidades étnicas, racial, de gênero e de classe. Eis aqui, nesse livro/acontecimento, indícios do

projeto político pedagógico que seguimos caminhando irmanadas/os na formação inicial de professoras e professores.

*Sou eu aqui
Ocupo meu lugar
E o que eu sou
Virá*

(Virá - Composição: Hermes De Castro/Marcos Lamy)

Franciele Monique Scopetc dos Santos
Doutora em Educação Escolar. Docente no Departamento de Educação do Campo -Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atuou como docente no curso de Pedagogia UFMA/Codó de 2016 a 2021.

1ª PARTE:

ENSINO, FORMAÇÃO DOCENTE E CONHECIMENTOS CURRICULARES EM CONSTRUÇÃO

ESCRITAS DE SI E REFLEXIVIDADE EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO METODOLOGIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Joelson de Sousa Morais

Tessituras de uma formação em movimento: reflexões iniciais

O mundo mudou em sua forma e conteúdo, bem como as relações humanas estabelecidas, o que implica situar nesse contexto que os processos formativos demandam outras necessidades e emergências, como forma de dá sentido à existência do sujeito e suas constantes buscas para a melhoria de si e de seu convívio em seus múltiplos espaços e tempos em que habita ou poderá habitar.

Nesse viés, cabe explicitar a formação de professores que tem se tornado o meio privilegiado da construção do sujeito de uma formação, de aprendizagens e conhecimentos que poderão mediatizar o desenvolvimento de sua prática pedagógica quando estiver atuando profissionalmente, mas além desta, a formação permite possibilitar a tessitura de um ser, fazer, saber e pensar que vai se constituindo, paulatinamente, em movimentos entre a experiência vivida e os variados contextos por onde e com quem estabelece relações.

Praticar uma reflexão consciente, crítica e impulsionadora de mudanças significativas e valorosas na vida, formação e profissão, é, pois, uma das condições fundamentais para a transformação e construção de um processo formativo na docência que faça sentido e guiado por desejos e conhecimentos que fazem a diferença na vida do sujeito. Afinal de contas, “essa reflexão permite ao narrador compreender a ação das forças sociais sobre suas aprendizagens ao longo da vida e, eventualmente, tomar consciência das representações em torno delas e do que orienta sua ação no mundo” (PASSEGGI, 2010, p. 116).

Daí, a ideia de reflexividade pelas escritas de si nas narrativas (auto)biográficas, que buscam fazer o sujeito a um voltar para si, para tirar lições e aprendizados plausíveis, de seus percursos e experiências tecidos, de tal modo que acontecimentos que não tenham sentido, possam ser

deixados de lado, dando a ver a emergência de significativos fatos para impulsionar a conquista de seus sonhos, desejos e uma formação pautada por implicações que o movem ao futuro.

Esse arsenal de acontecimentos e transformações intensivas e potentes pelas escritas narrativas (auto)biográficas na formação de professores se configura com um espectro de possibilidades e que vem se tornando letra viva em minha experiência como professor nos cursos de licenciaturas pelos quais venho atuando há nove anos em diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas nos estados do Maranhão e Piauí.

Mais precisamente, o curso de Pedagogia, tem sido uma das maiores tônicas, pelas quais tenho me interessado, estudado e pesquisado tanto em relação às questões atinentes a formação de pedagogos, quanto no que diz ao como pensam os estudantes deste curso e aos professores com formação em pedagogia, em exercício profissional da docência na Educação Básica.

Isso se dá, pela minha formação, por ser pedagogo, como também, da riqueza que vem se revelando ao longo do tempo, mostrando contínuas mudanças, tanto em sua matriz curricular, como nos processos formativos e da construção de novos referenciais e necessidades que potencializam esta área do conhecimento.

A proposta desse texto, é mais uma das experiências de tessitura de saberes que venho narrando, pautando-se pela minha experiência como professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Codó, o qual se iniciou em março do ano de 2021 naquele primeiro momento como professor substituto, e agora, dando continuidade como professor efetivo do magistério superior no respectivo curso¹.

O que reflito nesse texto, é uma tentativa de explicitar um pouco da minha experiência que venho desenvolvendo no curso de Pedagogia, nas diferentes disciplinas que venho ministrando nesse período da pandemia, mais respectivamente que se deu no ano de 2021, utilizando diferentes dispositivos metodológicos com as escritas

¹ Fruto de minha aprovação no concurso público que realizei entre os meses de outubro a dezembro de 2021, na área: Educação/Educação de Adultos, para o curso de Pedagogia da UFMA de Codó. Um sonho que realizei e que já vinha buscando essa oportunidade desde o ano de 2015, concretizando-se agora no ano de 2022.

de si tecidas em narrativas (auto)biográficas dos estudantes do referido curso.

Tais registros que tem, em sua maioria se dado pelas escritas de si através de: fotografias, narrativas das experiências escolares, fanzines e memoriais de formação e outros, apontam para a riqueza da formação dos estudantes os quais são mobilizados a narrar pelos acontecimentos do passado disparados pela evocação da memória, e que passam a registrar por escrito as experiências que trilharam em algum momento de sua vida pessoal, acadêmica e formativa, impulsionados por questionamentos ou provocações que faço durante as aulas e como dispositivo metodológico, de avaliação das disciplinas para atribuição de notas e, principalmente, como meio de formação, aprendizagem e construção de conhecimentos.

A questão disparadora do meu pensamento nesse texto e que se configura como norteadora da pesquisa é: Quais contribuições promove a escrita narrativa (auto)biográfica como processo instituinte de formação, construção de conhecimentos e aprendizagens com estudantes de licenciaturas na docência universitária?

Nesse sentido, situo esse texto com o objetivo de refletir como se tece aprendizagens e construção de conhecimentos pelas escritas de si na tessitura de narrativas (auto)biográficas por estudantes do curso de Pedagogia, bem como compreender as potencialidades que as escritas narrativas (auto)biográficas propiciam na promoção de uma reflexividade instituinte de (trans)formação do sujeito pela narração.

Trata-se, portanto, de um estudo ancorado na abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa (auto)biográfica, configurando-se como um relato de experiência que tenho desenvolvimento como professor do curso de Pedagogia da UFMA/Codó durante minha atuação no período remoto no ano de 2021 na pandemia.

Os meus referenciais teóricos e epistemológicos que embasam esse texto, são os que já vem me acompanhando a aproximadamente quase uma década na produção do conhecimento, em leituras e reflexões outras que trilham por estudiosos da pesquisa narrativa², tais

² Ressalto que alguns teóricos já conheciam desde quando realizei o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre os anos de 2013 à 2015, a exemplo de: Mari-Christine Josso, Ivor Goodson, António Nóvoa, Conceição Passeggi e outros. Quanto aos teóricos que tenho

como Marie-Christine Josso, Paul Ricoeur, Ivor Goodson, Maria da Conceição Passeggi, Inês Bragança, Jorge Larrosa, Christine Delory-Mombeger, Walter Benjamin e outros.

Devo ainda salientar que esse texto é produzido no âmbito de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica em três dimensões: como teoria, metodologia e modo de produção de conhecimento. Tal forma de produção de conhecimento se deu também no mesmo modo como elaborei a minha tese de doutorado em educação (MORAIS, 2022). Essa perspectiva vem se consolidando já um certo tempo no *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)*³ do qual faço parte como pesquisador na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp.

Isso implica dizer que em alguns momentos da minha escrita nesse texto estarei narrando em primeira pessoa acerca do que penso, vivi, pratiquei e experienciei na docência universitária utilizando os dispositivos metodológicos das escritas narrativas (auto)biográficas com os estudantes do curso de Pedagogia. Bem como estarei narrando metodologicamente a partir do que fora produzido nas disciplinas que ministrei aludindo aos componentes da aprendizagem, construção de conhecimentos e formação que os dispositivos metodológicos propiciaram, e a terceira dimensão, trata-se das reflexões teóricas com base nos autores da pesquisa narrativa para dialogar com as ideias tecidas no artigo.

Explicitando alguns conceitos importantes na/da pesquisa narrativa (auto)biográfica

O estudo em pauta se inscreve como uma pesquisa narrativa (auto)biográfica focalizando as dimensões das escritas de si, como meio privilegiado de reflexividade instituinte de formação na qual dá acesso à subjetividade de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia.

conhecido mais recentemente durante o curso de Doutorado em Educação que realizei na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos de 2019 à 2022, devo ressaltar que foram uma novidade para mim, mudando minha forma de pensar, escrever e produzir conhecimentos, é o caso de: Paul Ricoeur, Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Inês Bragança, esta última minha orientadora do doutorado.

³ Grupo este coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Uma das razões pelo uso de escritas narrativas tem se dado pelo fato de que as tenho utilizado como dispositivo de minha própria formação, como das pesquisas que venho realizando e de (auto)formação, nas quais faço registros em meus diários nos percursos das pesquisas científicas, como de minha prática pedagógica na docência universitária.

Convém refletir como tem pensando alguns proeminentes pesquisadores narrativos e com os quais venho dialogando na produção do conhecimento científico durante minha vida acadêmica e formativa desde que conheci essa área, me apaixonei e me senti seduzido, completamente. Uma dessas autoras pesquisadoras, refere-se à Conceição Passeggi, que foi minha professora no Mestrado em Educação que cursei na UFRN, quando morei em Natal em 2013, e que, alguns anos depois fez parte de minha banca de doutorado em educação na Unicamp, neste ano de 2022, como avaliadora. Segundo ela:

A pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa a superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade (PASSEGGI, 2010, p. 112-113).

Diante do exposto, reflito que a riqueza e potencialidade dos usos das narrativas (auto)biográficas, tanto na pesquisa quanto no ensino, é justamente a possibilidade de produzir saberes e conhecimentos pelas escritas de si e reflexividade tecida pelos próprios sujeitos a partir de suas experiências cotidianas vividas e reveladas. Assim, os pesquisadores narrativos não buscam conhecimentos em outras fontes, a não ser o que o próprio sujeito pensa e reflete de si pela narração, e como consegue tecer consciência dos seus processos trilhados ao longo de sua existência, trazendo nesse cenário, construtos formativos e emancipatórios.

Pela pesquisa narrativa (auto)biográfica, pesquisadores/as e sujeitos participantes da pesquisa, acabam se formando juntos, em partilha, construindo conhecimentos e aprendendo, o que se tece no que Josso (2010) vai defender acerca da pesquisa-formação, em que:

[...] Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual (JOSSO, 2006, p. 421)

É desse entrelaçamento entre o que sei e o que não sei, que se somará aos processos dialógicos com os outros sujeitos, no caso dos estudantes de Pedagogia ou outras licenciaturas, que revelam suas narrativas durante as pesquisas, produzindo, assim uma pesquisa-formação, em que, ao mesmo tempo em que estou pesquisando, estou me formando junto com os estudantes em que estou na condição de professor.

Assim, acabo aprendendo com e através de suas escritas narrativas de formação, mostrando a riqueza inestimável de um saber e conhecimento que se compõe a partir de suas próprias compreensões, entendimentos ou não entendimentos, e na experiência de narrar, vão revelando o que muitas vezes determinadas práticas de avaliação não são possíveis de compreender e captar na docência universitária.

Nesse texto, apresento alguns dispositivos metodológicos que venho trabalhando nos cursos de licenciaturas com os quais venho trabalhando na docência universitária desde o ano de 2014, e atualmente vem se intensificando, dado a dimensão de eu ter construído uma maior consciência, aprofundamento e compreensão das fontes narrativas utilizadas como metodologia, avaliação, formação, aprendizagem e construção de conhecimentos.

Antes de aprofundar as discussões, convém salientar o que compreendo por escrita narrativa (auto)biográfica, e que fará toda a diferença na construção e entendimento desse texto.

Primeiramente, tenho discutido com os estudantes sempre no início de cada período letivo, acerca da necessidade de refletirem e escreverem acerca dos seus percursos formativos trilhados ao longo do curso, pois ao pensar na experiência vivida, muitos fatos e acontecimentos ficam como que amontoados, dispersos ou as vezes esquecidos na memória, mas, quando exercitados, passam a ganhar força e vitalidade como potente dispositivo de formação e (auto)formação tecida em escritas narrativas (auto)biográficas.

Esse fazer emergir as experiências do sujeito pela narração evocado no âmbito da memória, trata-se, assim, de uma *memória declarativa* nos termos de Paul Ricoeur (2007, p. 138), que, segundo o autor “em sua fase declarativa, a memória entra na região da linguagem: a lembrança dita, pronunciada, já é uma espécie de discurso que o sujeito trava consigo mesmo”.

Assim, longe de ser uma escrita meramente descritiva, em que se insere dados, informações ou apenas o fato de mencionar determinados acontecimentos sem um cunho crítico e reflexivo, não é capaz de gerar processos de formação e transformação de si pelas escritas elaboradas pelo sujeito e sim as escritas narrativas (auto)biográficas se inscrevem como um processo de mergulho em si que o sujeito pratica, passando a se conhecer cada vez mais, e, conseqüentemente, aprender e construir conhecimentos outros ainda não tecidos antes.

Nesse sentido, compreendo a escrita narrativa (auto)biográfica como o registro da experiência vivida pelo sujeito ao longo dos itinerários trilhados como um voltar para si, tecendo uma reflexividade capaz de tomar consciência e promover estados outros de ser, pensar, estar e fazer propiciando processos formativos, de transformação e emancipação.

Com base nesse conceito que produzi, me leva a pensar uma referência ímpar na pesquisa narrativa a nível mundial, a quem tive a honra de conhece-la pessoalmente por ocasião da realização do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Maracanã, no ano de 2014, que foi a Christine Delory-Momberger. Gosto muito do conceito que essa pesquisadora francesa faz acerca da narrativa (auto)biográfica, ou melhor, do que ela designa por biográfico, com as seguintes palavras, “somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBEGER, 2008, p. 26).

Os dispositivos metodológicos com narrativas (auto)biográficas na docência universitária: desvelando seus contributos e potencialidades

O foco dado nesse texto refere-se ao curso de Pedagogia, que, embora eu tenha trabalhado com escritas narrativas (auto)biográficas na formação de professores em outros cursos de licenciaturas em outras instituições, neste curso, em especial, na UFMA de Codó, foi onde mais mergulhei e utilizei esse tipo de escrita, configurando-se como um “divisor de águas”, o que permitiu a tessitura de um conjunto potencial e enriquecedor de aprendizagens e construção de conhecimentos não somente para os estudantes do curso, mas para mim como professor pesquisador narrador como me assumo.

Assim, tenho primado por dispositivos metodológicos construídos pelos estudantes do curso de Pedagogia, em que venho orientando e no acompanhamento a estes sujeitos nas disciplinas em que ministro e tenho ministrado com as escritas narrativas, registradas nos seguintes meios/modos: diários narrativos, escritas das experiências escolares, escritas reflexivas com o uso de fotografias, memoriais de formação, fanzines, músicas e reportagens. Nesse texto, primo por explicitar os cinco primeiros dispositivos metodológicos mostrando seus usos e finalidades, bem como seus contributos e potencialidades, e por ter tido um maior tempo de experiência utilizando-os em minha prática pedagógica como professor do ensino superior, em diferentes períodos e turmas do curso de Pedagogia e outros cursos de licenciatura. Assim, os dois últimos ficarão como exceção, tanto por que nesse texto não dará para mostrar como o fiz e também pelo fato de que acabei de empreender como metodologia recentemente neste último período, que correu no semestre 2021.2.

Tal experiência se deu em diferentes turmas e disciplinas que ministrei no ano de 2021, no curso de Pedagogia remotamente no período da pandemia, a citar: História da Educação (1º período), História da Educação Brasileira e do Maranhão (2º período), Sociologia Educacional II (3º período), Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (4º período), Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes (5º período) e Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania (7º período).

Com essas disciplinas, propus o uso das escritas narrativas (auto)biográficas aos estudantes como metodologia de ensino que iria

subsidiar uma das notas referente à avaliação da aprendizagem. Tais aulas e proposição de atividades aconteceu através de encontros e aulas que se deram pela plataforma do Google Meet, durante as tardes, que iam das 14:00h até às 18:00h, aproximadamente, embora, dividindo esse horário com aulas síncronas e assíncronas.

Além dos encontros pelo Google Meet, as outras interações diversas entre professor e estudantes se deram também pela criação de um grupo de WhatsApp de cada turma, para o repasse de informações, envio dos links dos encontros e textos das disciplinas, bem como subsidiou outras situações mais imediatas que pudessem se resolver, como também da utilização do e-mail institucional para envio dos trabalhos das disciplinas por parte dos estudantes, e pela devolutiva em que eu dava, individualmente, para cada um, dependendo do tipo de trabalho que eu recebia no correio eletrônico.

Passo agora, a explicitar de uma forma mais exemplificada como se deu os usos e contributos formativos dos dispositivos metodológicos em minha prática pedagógica na docência universitária, os quais estão organizados na seguinte ordem, nominados por Dispositivos metodológicos seguido da numeração com foco nas escritas narrativas (auto)biográficas em: 1) diários narrativos; 2) acerca das experiências escolares; 3) com o uso de fotografias; 4) com a confecção de Fanzines; e, 5) com os memoriais de formação.

• *DISPOSITIVO METODOLÓGICO 01: As escritas narrativas (auto)biográficas nos diários*

No que se refere ao uso dos **diários narrativos**, estes foram por mim orientados para que cada estudante pudesse construir um diário específico da disciplina em que eu estava ministrando e, assim, pudesse registrar narrativamente os seus percursos formativos, de aprendizagens e conhecimentos construídos.

A proposta foi explicitada no início do período letivo em uma turma da pedagogia, focando orientações da construção de uma escrita reflexiva, em primeira pessoa, em que o sujeito pudesse trazer por escrito não somente o que via, estudava e aprendia dentro da disciplina, mas que pudesse extrapolar a esse percurso, dando a ver outros registros da vida cotidiana vivida e que fizesse, de algum modo, sentido para o estudante narrador.

Para o professor, o diário pode revelar outros tantos saberes e conhecimentos dos seus próprios estudantes que está lecionando, mostrando facetas importantes dos modos de pensar destes sujeitos, além das compreensões, mas também dos sonhos, desejos e reflexões potentes que muitas vezes não são explicitadas e narradas nas conversas orais, mas que no escrito tem uma consistência e possibilidade de ser revelada, uma vez que os estudantes se sentem mais a vontade para contar determinados casos e fatos por escrito que na expressão da oralidade não conseguiriam.

De acordo com Zabalza (2004, p. 24), a importância do uso do diário como recurso pedagógico na formação de professores no ensino superior, “aparece como um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em sua dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e à ‘visão’ geral dos temas que acaba configurando em sua mente”

Metodologicamente, eu utilizava, sempre no final da aula remota, um tempo cerca de uns 15 a 20 minutos para que cada estudante pudesse escrever uma narrativa (auto)biográfica em seu diário, com cerca de 01 (uma) a 02 (duas) páginas no máximo e que depois desse momento durante a própria aula, enquanto era dada uma pausa para que os mesmos escrevessem em seu diário, eu sorteava 02 (dois) a 03 (três) deles para que fizesse a leitura de sua narrativa na sala virtual com câmeras abertas e áudio ligado, e depois dessa leitura era feita uma reflexão em que eu poderia comentar o teor de sua escrita, não avaliando ou dando juízos de valor, e sim, mostrando as características e pontos importantes que foram possíveis de conhecer e aprender do sujeito que narrava as suas implicações formadoras ou de possíveis atravessamentos que traziam entraves à construção de seus saberes e conhecimentos, algumas vezes mediatizadas por críticas contundentes, quando os estudantes não conseguiam ser reflexivos narrativamente, e sim apenas com o uso de uma escrita descritiva, que fugia aos princípios outrora orientados continuamente, tanto no início, quanto no transcurso da disciplina.

Desse processo de leitura e reflexão das narrativas, os colegas da turma, os demais estudantes, alguns também faziam comentários após a leitura da narrativa que o colega fez antes, e assim, a formação acontecia em coletivo, para todos os estudantes e para o professor da disciplina também.

A ideia do diário foi fazer com que cada estudante pudesse se perceber durante o curso e suas múltiplas outras experiências de vida e formação trilhadas, passando a registrar por escrito o que mais lhe pareceram significativos narrar (auto)biograficamente e tirar lições e aprendizados dessa experiência.

Nesse processo, de narrar autobiograficamente no diário, os estudantes acabam praticando uma reflexividade, passando a se ver e perceber como era o seu estilo de escrita narrativa mediatizado pelos meus comentários e a dos colegas de turma, afina, cada pessoa aprende e desenvolve um modo próprio de escrever narrando, ou seja, cada um tem um estilo narrativo, portanto, singular e irrepitível, ou nas palavras de Bakhtin (2017, p. 43) cada sujeito acaba produzindo uma “singularidade irrepitível da vida que se vive”, o que acredito efetuar-se tão perspectiva pelas escritas narrativas (auto)biográficas.

• *DISPOSITIVO METODOLÓGICO 02: As escritas narrativas (auto)biográficas das experiências escolares*

Um dos dispositivos metodológicos privilegiados em que puderem emergir as narrativas dos estudantes universitários, diz respeito ao que nomeiei por **escritas narrativas (auto)biográficas das experiências escolares**.

Esta proposta foi desenvolvida principalmente nas disciplinas que envolviam o conhecimento histórico, como *História da Educação*, *História da Educação Brasileira e do Maranhão* e *Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*, que ministrei tanto no 1º quanto no 2º período e no 4º período de Pedagogia, respectivamente. A ideia foi produzir um outro conhecimento possível do próprio estudante em formação, para voltar ao passado pela memória e escolher alguns acontecimentos que tenham experienciado para poder narrar e depois socializar na turma.

Primeiro eu apresentei pequenas narrativas minhas em que eu trazia algumas experiências formativas e deformativas que tive quando aluno da Educação Básica, no Ensino Fundamental, e que ficou marcado em minha memória e registrei narrativamente. Fiz a leitura na turma virtual dessas narrativas, para que os estudantes pudessem compreender um pouco mais como seria uma narrativa e como se pode narrar algo de si. Esses meus escritos (auto)biográficos estavam em um

texto que produzi em uma disciplina do doutorado em educação e que teve uma boa receptividade e compreensão por parte deles.

A proposta é que cada estudante pudesse se lembrar de um ou dois acontecimentos no máximo que teve, quando foi aluno da Educação Básica, que pudesse girar em torno de algo que lhe tocou, afetou ou trouxe profundos significados e marcas que não se esqueceram para poder narrar. Essa implicação de deixar-se envolver, e se lembrar de acontecimentos da vida que mexe com o sujeito e com suas emoções para poder evocar na memória e narrar relaciona-se inteiramente com as discussões acerca da experiência de quem brilhantemente tem refletido Jorge Larrosa (2002). Segundo este autor “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

É, portanto, esse sujeito da experiência que sente, deseja, tem pulsações, emoções e se deleita com os prazeres e desejos da vida e que faz toda a diferença os acontecimentos que se processam em sua existência, pois passa a dá sentido, vigor e interesse ao que lhe toca e faz brilhar os olhos, e sob os quais tais dimensões acabam se reverberando em suas escritas narrativas (auto)biográficas, em que passa a narrar não apenas o lógico, formal e concreto, mas o não visível, o sensível e abstrato, o que lhe move e lhe forma, transforma e provoca outros estados de espírito, de ser, pensar e fazer na vida, formação e profissão.

Voltando ao que concerne às minhas orientações metodológicas dessa atividade, reforço que propus para que cada estudante elaborasse sua escrita em um total de 02 (duas) a 03 (páginas) no máximo, uma vez que iriam fazer a leitura na sala virtual, mediatizados por sorteios em que eu fazia antes da aula, escolhendo de três a cinco estudantes, ao todo, para compartilharem sua escrita narrativa, seja por meio da leitura de seu caderno escrito a punho no momento da aula, ou através da projeção de seu texto digitado anteriormente e compartilhado na plataforma do *Google Meet*.

É pertinente ressaltar que as primeiras aulas da disciplina realizadas remotamente, foram orientados bem no início como se poderia construir esse dispositivo metodológico da escrita narrativa (auto)biográficas das experiências escolares, que seria também

enviado pelos estudantes a mim por e-mail, após a leitura para todos durante a aula, e que depois eu iria fazer uma outra leitura sozinho em outros momentos, quando do processo de atribuição de uma nota a essa atividade, dentre as três notas da disciplina.

O interessante é que no processo de escuta da narrativas dos estudantes me causavam impactos e ânimos diversos, relacionados à uma (re)aprendizagem dos processos de narrar e da sensibilidade. O que também se dava em outros momentos a posteriori quando da leitura que eu fazia ao receber suas escritas no e-mail. Sobre esse dinamismo Walter Benjamin (2012, p. 230) me faz pensar que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia”.

Suas escritas narrativas das experiências escolares se articulavam também com os textos que já haviam sido refletidos e discutidos nas aulas anteriores, mostrando a riqueza das narrativas (auto)biográficas dos estudantes: na construção de outros referenciais para pensar a educação, a formação, os modelos educacionais, os perfis de professor, a prática pedagógica, as brincadeiras desenvolvidas no cotidiano escolar, a relação professor-aluno e família-escola, enfim, uma série de aspectos que se tornam um trampolim para provocar no sujeito narrador estados de consciência e fazer descobertas de si pela narração altamente significativas e potentes para a construção de conhecimentos e aprendizagens.

• *DISPOSITIVO METODOLÓGICO 03: As escritas narrativas (auto)biográficas com o uso de fotografias*

Outra forma de produção de conhecimentos e construção de aprendizagens com a acentuada presença do componente formativo na docência universitária, diz respeito ao **uso metodológico das fotografias**.

Em termos metodológicos tenho proposto a seguinte dinâmica nessa atividade: após ter compartilhado textos bases e dos fundamentos da disciplina para que cada um compreenda o propósito e a área do conhecimento, solicito uma atividade prática que é orientar cada estudante a buscar um álbum de fotos de família, começar a folhear esse álbum e buscar perceber o que acontece consigo em termos de sensações, emoções e memórias que ao olhar as imagens é

capaz de propiciar e disparar. Esse movimento, é o que poderá fazer as escolhas de qual fotografia poderia ser socializada durante os encontros das aulas.

Mas, além de revisitar os álbuns de fotografias de família e escolher 01 (uma) ou 02 (duas) fotografias, no máximo, o estudante produz um texto narrativo digitado com a inserção das imagens fotográficas no texto (no word), que varia de duas a três páginas, contanto não somente o que viu na imagem, mas como se sentiu e como encarou essa experiência nesse dinamismo entre ver a fotografia, ter as sensações e sentimentos provocados e como se deu o próprio processo de construção da narrativa, após ter feito a leitura nos encontros virtuais, mobilizados por questionamentos que faço neste momento e os outros colegas de turma também participando da dinâmica de interpelação de forma aberta e livre.

O interessante dessa atividade é que são relevados outros tantos acontecimentos e momentos que por vezes não estão expressos nas fotografias, trazendo fatos do passado, anterior ao registro da fotografia para que pudesse emergir aquela imagem, bem como *a posteriori* de ter sido tirada, além de ser mencionadas pessoas, lugares, fatos e uma infinidade de situações que não estão explicitadas nas fotografias.

É aí que entra a exercitação da memória, como um componente crucial e formativo para a construção de aprendizagens mediatizadas também pelas escritas de si, pois, um dos pré-requisitos é que nas fotografias esteja presente o sujeito que narra, ou alguém muito próximo de si, ou ainda registros fotográficos que tem um grande poder de afetação e envolvimento do sujeito para poder disparar a sua narrativa.

Um brilhante texto desenvolvido por Delory-Momberger (2010) e tematizado *Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si*, mostra a riqueza e potencialidade do uso de fotografias no processo de formação e construção de si pela narração que o sujeito empreende no âmbito de uma abordagem narrativa (auto)biográfica. Texto esse que tenho trabalhado nas turmas que envolvem disciplinas sobre conhecimentos históricos educacionais.

É extremamente válido ressaltar como tem refletido a autora acerca dos usos das fotografias como formação de si e construção de aprendizagens pelo sujeito. Segundo ela:

[...] Olhar uma fotografia é fazer a experiência de situações, de lugares, de personagens, conhecidas e desconhecidas, que surgem em nosso

presente. Olhar uma fotografia é fazer um trabalho de memória no qual lembranças reais e lembranças construídas se entrelaçam. Olhar uma fotografia é interrogá-la, é retomá-la, atualizá-la, e estas operações conduzem a experiências de si que são aprendizagens de si (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 107).

Essa atividade com o uso de fotografias e escritas narrativas (auto)biográficas foi desenvolvida, principalmente, nas disciplinas de *História da Educação* e *História da Educação Brasileira e do Maranhão e Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*, pois serviu para tecer reflexões que pontuassem diferentes momentos da educação de si, no momento presente, e que já tinha experienciado cada estudante no passando a contar: os professores marcantes que tiveram; os momentos do recreio escolar; as amizades inesquecíveis na escola; as atividades e festividades realizadas pela escola e algumas na própria instituição; a presença da família e outros sujeitos no acompanhamento do processo de escolarização; as vestimentas e modos comportamentais dos sujeitos em uma determinada época; o modelo de escola, de ensino, de professor e da organização dos tempos e espaços escolares, as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, entre outros aspectos.

Enfim, por meio dessa atividade, foi possível emergir outros tantos assuntos e temáticas que foram problematizados e produzindo conhecimentos na disciplina, acalorando o debate e se tornando outras vias e fontes de compreensão da realidade, da educação, da sociedade e de uma construção curricular para além do livro didático e outras formas hegemônicas e verticais de compartilhamento e socialização de saberes e conhecimentos, e dessa vez, pautando-se pelas próprias histórias de vida e contação dessas histórias oriundas dos mundos vividos e experienciados pelos próprios estudantes de Pedagogia.

Por isso, o uso de fotografias como metodologia no processo de ensino e aprendizagem na educação superior, tem servido como subsídios de construção de saberes, práticas e conhecimentos potencialmente significativos, sobretudo, nesse período de aulas remotas que aconteceram na pandemia, pois os sujeitos passaram a praticar tanto emocionalidades importantes nesse contexto de incertezas da vida e da formação, que lhes causaram impactos emocionais e psicológicos, como também aprenderam e construíram outros saberes e conhecimentos de si, das pessoas com quem

conviveram ou estão ainda presentes em sua vida, e de muitos outros fatos e acontecimentos de sua existência, potencializando o conhecimento histórico e da disciplina como um todo.

• **DISPOSITIVO METODOLÓGICO 04: As escritas narrativas (auto)biográficas com a confecção dos FANZINES**

Em relação ao *Fanzine* como metodologia no ensino superior, utilizei nas disciplinas: *Sociologia Educacional II* (no 2º período) e *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes* no curso de Pedagogia (no 5º período) no curso de Pedagogia da UFMA de Codó no ano de 2021, uma vez que compreendi ser um dispositivo artístico e de alto valor estético e sensível na formação de professores.

Primeiramente, cabe trazer algumas reflexões acerca do que é o *Fanzine*, quais suas características e modos de construção para situar o leitor. E depois, explícito como organizei do ponto de vista da ação quanto as orientações e procedimentos metodológicos de sua construção e contribuições formativas e no âmbito da aprendizagem dos estudantes que participaram dessa experiência.

Um estudioso vem se debruçando acerca do desenvolvimento de experiências utilizando os *Fanzines* como metodologia de ensino em aulas na Educação Básica em escolas públicas de São Paulo onde atua na docência, e que foi fruto de sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de um Curso de Especialização realizado pelo autor. Trata-se do professor Renato Donisete Pinto, que segundo suas pesquisas demonstram que:

O nome *Fanzine* é uma contração das palavras inglesas *fanatic magazine* e significa revista do fã. Este nome foi criado em 1941 nos Estados Unidos por Russ Chauvenet. Desta forma, é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção de lucro. É caracterizado pela paixão de seu editor por determinado assunto (GUIMARÃES, 2005). O surgimento dos *fanzines* se deu mesmo antes da existência deste nome. Eles surgiram a partir de 1930 produzidos por leitores de ficção científica (MAGALHÃES, 1993). A literatura indica como pioneiro o *fanzine The Comet*, dos Estados Unidos (BRENT & BIEL, 1997). No Brasil o registro que se tem é que o primeiro *fanzine* foi criado por Edson Rontani em Piracicaba (SP) no ano de 1965 com o nome de *Ficção*. Ele era impresso em mimeógrafo a álcool,

variando entre dez e doze páginas. Sua tiragem era de aproximadamente trezentos exemplares (Magalhães, 1993). (PINTO, 2020, p. 11).

Trouxe essa citação, pelo fato de que esse nome *Fanzine* não tem sido muito comum utilizado na educação, muito menos os usos desse recurso como metodologia de ensino em quaisquer que sejam os níveis e tapas de ensino.

Assim, enfatizo que o meu primeiro contato, conhecimento e aprendizagem que tive com esse recurso pedagógico foi durante o 5º Encontro de Pesquisa em Educação que realizei no ano de 2009 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina (PI), através de um minicurso: *Fanzinando as narrativas de formação*, que realizei; momento esse que eu ainda me encontrava como estudante do curso de Pedagogia na época, ainda no início. Mas somente agora, mais recentemente, no ano de 2021, foi que me lancei a propor a utilização do *Fanzine* como metodologia do ensino na Educação Superior, sobretudo, nesse momento de uma pandemia, com a ideia de tornar as aulas menos teóricas e expositivas e dialogas, e mais práticas, mobilizando, assim, criatividade e processos de criação pelos estudantes nos cursos de formação de professores, em especial, na Pedagogia.

Dentre as características e formas de construção metodológica do *Fanzine*, cabe salientar que:

A forma mais simples de se fazer um original de *fanzine* é através da montagem de recortes de imagens, texto manuscrito, datilografado ou digitado colado numa folha de papel sulfite e depois reproduzido em fotocópias. Partindo de uma folha de sulfite no tamanho convencional A4 pode-se desenvolver diversos formatos, desde ½ página, ou seja, folha dobrada ao meio, até o denominado acordeom, com a folha com oito dobras (TODD & WATSON, 2006). As fotocópias podem ser feitas em folhas na cor branca, passando pelo papel reciclado até em cores e com gramaturas mais espessas. Pode-se utilizar colagens de recortes de revistas e jornais até a editoração em programas de computador específicos para publicações. O mais importante neste processo criativo é a personalidade que será dada à publicação, ou seja, única e autoral (PINTO, 2020, p. 13-13).

Diante do exposto, ressalto que o *Fanzine* é uma produção singular, em que o sujeito passa a imprimir aspectos subjetivos e

peçoais que revelam-se profundamente implicados com seus saberes e conhecimentos.

No tocante às orientações que dei na disciplina que ministrei na Pedagogia, em termos metodológicos, primeiramente trouxe uma aula explicitando conceitos, significados, finalidades e os propósitos da construção do *Fanzine* na disciplina, inclusive, mostrando alguns modelos destes para os estudantes perceberem o que era e como poderia fazer.

Durante a aula de orientações de construção do *Fanzine*, ainda no início, peguei uma folha chamex A4, e demonstrei como se poderia utilizar diferentes formatos para a construção desse recurso pedagógico, e que ficaria à critério de cada estudante o formato escolhido de seu *Fanzine*.

Quanto aos temas escolhidos, os mesmos deveriam elucidar alguns aspectos e conteúdos que se relacionassem com a disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes, e que, portanto, poderiam revelar não somente o que já tinham visto de conteúdos, anteriormente, mas que de algum modo, pudesse se relacionar com outros saberes, conhecimentos e conteúdos que ainda não tinham sido vistos.

Em um segundo momento, fiz um sorteio de 04 a 05 estudantes para apresentarem o seu *Fanzine*, seja mostrando pela câmera do computador ou celular e explicando suas ideias e compreensões expressas em sua invenção; depois, responderem um questionário constituído de até 05 (cinco) questões abertas, para explicitarem suas narrativas acerca do que conseguiram aprender, e como se sentiram, perceberam e construíram saberes e conhecimentos na construção desse dispositivo pedagógico e metodológico.

Os resultados dessa experiência metodológica com o uso dos *Fanzines* foram riquíssimos, pois os estudantes mostraram-se motivados e aprenderam com os outros colegas inúmeras outras discussões potentes do curso e das disciplinas. O que vale ressaltar que acabaram extrapolando a abordagem apenas de conhecimento teóricos, pois, passaram a inventar e criar, artisticamente, uma produção que representava o conteúdo e o sentido de sua experiência de aprendizagem e construção de conhecimentos, revelando de si pela narração e as motivações que fizeram suas escolhas com o *Fanzine* produzido.

As narrativas (auto)biográficas acerca dos *Fanzines*, permitiram revelar as novidades, o encantamento e as descobertas de si pela narração que foram feitas por cada estudante, evidenciando ser esse recurso pedagógico como algo que despertou inúmeras aprendizagens e conhecimentos, que poderiam não existir se fosse utilizados outros dispositivos metodológicos.

• **DISPOSITIVO METODOLÓGICO 05:** *As escritas narrativas (auto)biográficas nos memoriais de formação*

Um outro dispositivo metodológico que tenho utilizado na docência universitária nos cursos de licenciaturas, com ênfase para a Pedagogia, tem trazido um conjunto de descobertas de si potentes pelas escritas narrativas (auto)biográficas dos estudantes em processo formativo.

Um desses recursos pedagógicos diz respeito ao **memorial de formação**, no qual o sujeito passa a narrar os acontecimentos da experiência vivida que tem uma implicação formativa e de aprendizagem para si, efetuando-se na memória do sujeito, e que, pela reflexividade autobiográfica passam a emergir pelas escritas de si.

Cabe uma relevante citação de uma pesquisadora narrativa que tem se debruçado veementemente em pesquisas e produção de conhecimentos acerca do memorial de formação, que é a Conceição Passeggi em diálogo com sua orientanda Sandra Cristinne Câmara. Segundo elucida as autoras, sobre esse dispositivo que pode ser utilizado tanto na pesquisa, como no ensino e, sobretudo, de formação como tenho proposto em minhas experiências:

[...] a escrita do *memorial de formação* ocorre num processo em andamento, a escrita se dá, portanto, num espaço-tempo quase simultâneo à vivência dos fatos que devem descrever, por essa razão, os autores, que se percebem na condição de alunos, revelam suas dificuldades para dar sentido a experiências ainda em curso (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 36).

Desse modo, o *memorial de formação* é o dispositivo metodológico onde efetua-se uma escrita reflexiva (auto)biográfica, em que o sujeito passar a narrar sobre si, e os acontecimentos vividos em diferentes espaços e tempos de sua existência, olhando-se no

passado, vendo-se no presente e projetando o futuro, bem o que Ricoeur (2007), vai elucidar dos estudos realizados de Santo Agostinho, ao dizer que experienciamos o *Tripla presente* e que pode ser tecido pela narrativa, ou seja: “presente do passado ou memória, presente do futuro ou expectativa, presente do presente ou intuição” (RICOEUR, 2007, p. 74).

Nesse entrelaçamento, pode ser percebido como o sujeito passou a dar sentido ao que viveu e como consegue se perceber, fazendo (auto)críticas, tirando lições e aprendizados, e construindo conhecimentos que se relacionam tanto à disciplina, ao curso, ao conhecimento histórico, a sociedade, educação, tempo, vida e formação humana e de outros tantos contextos.

Propus o *memorial de formação*, pela aprendizagem que tive já no curso de Doutorado em Educação na Unicamp, no qual fui provocado por um convite me feito por Inês Bragança, minha orientadora, no sentido de eu perceber durante os meus itinerários trilhados ao longo de minha vida, formação e profissão, voltando ao passado pela memória, e poder me perceber no tempo presente. Esse memorial seria um primeiro encontro comigo mesmo para poder eu me ver até onde eu cheguei e o que me fez e passou a me tornar que eu sou ou estou sendo pelas experiências formativas trilhadas no passado até o tempo presente. Seria também um texto narrativo que iria fazer parte como primeiro capítulo da minha tese de doutorado⁴ e que hoje faz parte do meu memorial de formação no livro do Grupo Polifonia (MORAIS, 2020).

Ou seja, alguns questionamentos podem ser fundamentais ao situar a proposta da construção de um memorial de formação na formação de professores, quais sejam: quem eu era e quem estou sendo? O que eu fazia e que experiências formativas tive? O que faço hoje com as experiências que tive no passado? Como me vejo hoje e onde quero chegar? Enfim, é bem um voltar para si, para exercitar a memória, exercitar a reflexividade e tomada consciência dos percursos trilhados,

⁴ Após a minha banca de qualificação do doutorado em educação, resolvi retirar o meu memorial de formação do texto da tese doutoral, e deixei apenas publicado no livro: *Memoriais, pesquisa formação e modos outros de pesquisa acadêmica*, organizado por Inês Bragança e Rodrigo Santanta, disponível tanto no site da editora Pedro & João, quanto no site do Grupo Polifonia (UNICAMP/UERJ), em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>. no qual o meu memorial de formação se faz presente.

que podem ser visibilizados esses acontecimentos e transformações pela escrita narrativa (auto)biográfica praticada pelo sujeito.

Considerações Finais

A reflexão que o presente estudo trouxe constituiu-se de um conjunto de descobertas e aprendizados relevantes para mim e para os estudantes de formação de professores, com os quais, sem a escrita narrativa (auto)biográfica não seria possível tamanha grandeza e enriquecimento.

Diante dessa reflexão, postula um questionamento que considero primordial trazer dentro dessa abordagem de pesquisa e formação que venho trilhando: Como me vejo hoje passado um ano trabalhando metodologicamente com as escritas narrativas (auto)biográficas nos cursos de formação de professores? E que mudanças ou acontecimentos me pareceram significativos e tenho refletido acerca de minha prática pedagógica com os estudantes no período remoto na pandemia?

Primeiramente, revelo que os usos e finalidades das escritas de si na academia tem contribuído potencialmente para os estudantes se verem no passado, entrelaçando experiências de vida pessoal, acadêmica e formativa, passando a situar no presente para pensar onde chegaram, e projetarem um futuro constituído de desejos, sonhos e expectativas que os movem, pautado pela melhoria de suas condições de vida, como também da transformação de si que no trabalho poderia dignificar sua existência e concretizar suas realizações.

Segundo ponto, diz respeito ao fato de que eu me emocionei bastante e aprendi muito com essa experiência do uso metodológico em minha prática pedagógica no ensino superior com as escritas narrativas (auto)biográficas, tanto nos momentos em que os estudantes faziam as leituras e apresentações, quanto nos momentos em que eu lia suas narrativas enviadas por cada um em meu e-mail. O que também me fazia dar retorno com outro e-mail como respostas.

Por vezes, as aulas que eu realizei na pandemia com os usos da autobiografia, me levaram a também escrever algumas narrativas no meu caderno da disciplina, criando um diário à parte para poder pensar as transformações e reflexões que iam me causando, pois tinham momentos e aulas que me tocavam tanto que eu não tinha outra forma para expressar tamanhos sentimentos e afetações, movendo meu

corpo, alma e espírito de forma transbordante e valorosa para a minha vida pessoal, formativa e profissional.

Como professor do Ensino Superior nos cursos de formação de professores, tenho buscado usar metodologias de ensino que pudessem fazer com que os estudantes encontrem sentido e significado no que estão se apropriando, de modo a que sejam despertados para outros estados de ser, pensar e fazer que se articule e seja concatenada com as suas próprias experiências e saberes do mundo com os quais possuem e trazem para a academia.

A pandemia me deslocou completamente, me fazendo buscar outras alternativas que pudessem ser mobilizadas em minha prática pedagógica na docência universitária, sobretudo, nesse período remotamente, em que eu ainda não tinha tido esse tipo de experiência, e, portanto, tal modo de conceber as aulas, me fez eu criar e recriar outras possibilidades de aprender com os usos das tecnologias educativas e pedagógicas para poder ensinar focando a aprendizagem, transpondo isso para o meu fazer com os estudantes de Pedagogia e outros cursos de licenciaturas que atuei nesse período pandêmico.

Encontrei nas escritas narrativas (auto)biográficas somando-se a outras atividades práticas e oficinas propiciadas remotamente na pandemia, meios privilegiados de praticar com os sujeitos uma reflexividade instituinte de formação e (auto)formação capaz de fazer emergir em cada um dos estudantes, descobertas outras de si, dando sentido aos percursos trilhados e permitindo a construção com sentido e razão acerca do que estavam fazendo, inclusive, despertando o interesse cada vez mais pela disciplina e o curso.

Posso dizer que algumas dimensões dessa formação em movimento com as escritas de si puderem ser significativas na formação de professores, dentre os quais: a aprendizagem da sensibilidade; uma formação pautada pela humanização; o conhecimento de si e do outro mediatizadas pela narração; a capacidade de se perceber pelo/com o outro no enriquecimento pessoal mostrando a alteridade ter sido fundamental nesse processo; uma maior aproximação entre os colegas de turma, inclusive, passando a conhecer mais o outro, o que pensava e refletia, entre outros inúmeros aspectos transformadores de cada pessoa.

Por fim, quero defender os usos das escritas narrativas (auto)biográficas nos cursos de formação de professores, pois é uma

oportunidade rica de fazer os sujeitos refletirem sobre os seus próprios percursos de vida, formação e construção de aprendizagens e conhecimentos.

Assim, exercitar a escrita reflexiva ainda na academia pode acompanhar os sujeitos quando estiverem atuando profissionalmente, uma vez que narrando-se e narrando a sua prática poderão se munir dessa ferramenta como formadora, transformando conflitos, complexidades e problemáticas que permeiam a sua prática pedagógica e a sua própria relação consigo, com os outros e com o meio, em potentes dispositivos de transformação e emancipação das consciências, contribuindo para o desenvolvimento e melhoria da educação, da escola, de si e da sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3ªed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In.: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed São Paulo: Brasiliense, 2012.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da Câmara; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In.: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, (63), p.413-

438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2022. 259p.

MORAIS, Joelson de Sousa. Dos meus itinerários formativos ao memorial de formação: viagens ao passado. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus (Orgs). **Memoriais, pesquisa formação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>. Acesso em: 22/mar./2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In.: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P.103-130.

PINTO, Fernando Donizete. **Fanzine na educação: algumas experiências na sala de aula**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IMPORTÂNCIA DE UMA VISÃO INTEGRADORA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Francimar Oliveira Miranda de Carvalho
Lucinete Fernandes Vilanova
Olinda Ferreira Araújo

Considerações iniciais

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes.

Compreendemos que o currículo não consiste em conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Tratarmos das políticas curriculares para a formação de professores nos impulsiona antes de tudo, o que compreendemos por currículo. Dessa forma, o definimos, a partir das teorias crítica e pós-crítica de currículo, que superam a concepção das teorias tradicionais, centradas nos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo em relação às técnicas de ensino, ao planejamento e à organização dos conteúdos didáticos. Compreendemos o currículo como um território de tensão política, permeado por relações de poder, no qual são produzidos, reproduzidos e ressignificados saberes, Representações Sociais e identidades (SILVA, 1999).

No Brasil, estas tensões são acentuadas a partir da década de noventa, do século passado, devido aos processos de regulação do Estado e, na contracorrente, devido aos movimentos de resistência a essa regulação. Estes processos dizem respeito ao enfraquecimento do Estado, via privatização do público e criação de mecanismos de regulação pelo mercado (FREITAS, 2009).

No primeiro momento nos propomos discutir sobre currículo desde a sua origem até os dias atuais, navegando desde as teorias tradicionais, que compreendiam que “teorizar” o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo, passando pelas teorias críticas que questionavam aquilo que de fato deveria ser pensado no currículo – os interesses e as relações de poder que privilegiam determinados conhecimentos sobre outros e chegando a teoria atual pós-crítica que colabora no sentido de pensar o currículo enquanto conexão entre identidade e poder, tendo em vista que forma aquilo que somos: nossa identidade, nossa subjetividade.

No segundo momento, discorreremos sobre algumas políticas públicas brasileiras, tendo o currículo e a formação docente como foco central.

No terceiro momento tratamos em especial do currículo integrado, cuja discussão abarca questões diversas relacionadas à própria integração e à concepção de disciplina e de currículo disciplinar, que têm repercussão nos processos de organização e desenvolvimento curricular.

Um passeio pelas teorias do currículo

Ainda que a preocupação com o que e o como ensinar sempre tenha constituído intensa preocupação de todos os que se têm dedicado a estudar e a escrever sobre a educação, o foco no currículo é razoavelmente recente, remontando à virada do século XIX para o século XX e expressando a intenção, nos Estados Unidos da América, de responder, por meio de organização do sistema escolar e de seu currículo, às mudanças econômicas, culturais e políticas em processo no país.

De acordo com Moreira & Candau (2006), o currículo tem sido entendido de diferentes formas: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos estudantes; planos pedagógicos elaborados por profissionais da educação; objetivos a serem atingidos por meio do ensino; processos de avaliação, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos.

A palavra currículo já foi também entendida como um texto, isto é, “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão” (FAVERO, 1991, p. 7). O currículo como um texto, refere-se a tudo que se escreve sobre os

elementos da prática pedagógica, bem como a tudo o que se faz para desenvolvê-los nas escolas e nas salas de aulas.

A importância do currículo hoje é indiscutível. Tais discussões necessariamente abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que compreendem o cenário pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, os valores que pretendemos trabalhar e as identidades que buscamos construir.

Se buscarmos o sentido etimológico da palavra “currículo” temos que *curriculum* significa “ pista de corrida”. “O currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, subjetividade” (SILVA, 1999, p. 15).

No campo do currículo, desenvolvem-se estudos e formulam-se teorias. Silva (1999), defende que faz mais sentido, então, falar não em teoria, mas em texto ou discurso, uma vez que, um discurso sobre o currículo efetivamente permite a construção de uma determinada noção de currículo. O currículo é uma questão de identidade, e é sobre essa questão que versam as teorias do currículo.

Nessa perspectiva, nos deteremos agora, a discorrer sobre as teorias do currículo na visão de Silva (1999), que em virtude da questão do poder, as classifica em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

a. Teorias Tradicionais

A teoria tradicional marca de 1918 nos Estados Unidos a partir do lançamento da obra *The Curriculum* de Bobbitt, esta escrita em um momento crucial da realidade estadunidense, onde diferentes forças visavam moldar os objetivos e as formas de educação de massa (SILVA, 1999). Bobbitt, almejava que a escola tivesse o mesmo modelo de preparo que foi indicado por Frederick Taylor. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. O modelo de educação que Taylor idealizava era inspirado no modelo de fábrica e a escola tinha que ensinar os conhecimentos da cultura estadunidense, ênfase na produtividade e identidade nacional. Ainda segundo Silva (1999, 23), “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa seus objetivos, esses precisariam se basear num exame de habilidades para exercer com eficiência as ocupações produtivas da vida adulta”.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey. Em 1902, Dewey escreveu o livro *The child and the curriculum*, nele parecia mais preocupado com a democracia do que com o funcionamento da economia (SILVA, 1999, p. 23). Essa teoria considerava importante, também, os interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

O modelo de currículo de Bobbitt consolida-se a partir do livro de Tyler de 1949 que compreende o currículo essencialmente como uma questão técnica. A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

b) Teorias Críticas

As teorias críticas tem seu início nos anos 1960, momento de grandes transformações sociais e políticas mundialmente: luta pelos direitos civis, direitos das mulheres, protestos contra a guerra do Vietnã, liberdade sexual, questões sobre meio ambiente. As mesmas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas peculiaridades.

De acordo com Silva (1999), Althusser, filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Os sociólogos Boudieu e Jean-Claude desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas. A reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; o que tem valor é a cultura dominante.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 1999, p. 35).

Entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (1999), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Ainda entre os autores que contribuíram para o desenvolvimento das teorias críticas temos Henry Giroux. Este teve como foco de sua preocupação com a cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão. Ataca a racionalidade técnica e utilitária. Compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. É através de um “processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle” (SILVA, 1999, p. 54).

Entendemos a luz do pensamento do estudioso acima que é por meio do currículo e na escola que as crianças devem exercer práticas democráticas. No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle.

Freire, outro representante da teoria crítica, mesmo não elaborando uma teoria sobre currículo, o discutiu muito em suas pesquisas. Conforme Silva (1999, p. 59), conhecer para Freire é um “ato isolado, individual, [...] envolve intercomunicação, intersubjetividade. Através dessa intercomunicação os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível”.

Outro movimento crítico em relação às teorias de currículo ocorreu na Inglaterra, com Michael Young. Este pesquisador concentra suas pesquisas nas formas de organização do currículo.

Caberia então antes da elaboração do currículo, uma formulação do próprio baseado nas experiências dos educandos, no universo existencial de cada um. O papel do especialista seria então, devolver e relacionar sistematicamente como pedagogia tais experiências. Não deveria então haver uma distinção contornada de cultura popular e erudita, um apagamento dessas culturas implicaria em que a chamada “cultura popular” fosse parte legítima do currículo (SILVA, 1999, p. 67)

A partir dessa ideia, entendemos que conhecimento escolar e o currículo existem como fruto de um processo que envolve conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo e esse por sua vez, deve passar por um processo de interpretação e negociação em torno dos significados em que estão relacionados professores e alunos. “Mais importante que criar um currículo que ensine tolerância e respeito, é mostrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 1999).

c) Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas tem em seu cerne questões sobre o *currículo multiculturalista* - currículo afetado de diferentes formas, principalmente através das relações humanas de poder, currículo, no tocante a gênero, raça e sexualidade, estabelecendo neste referente, uma nítida relação de poder em sua base.

Para essa perspectiva de currículo, as diferenças sempre estarão em reprodução por meio das relações de poder, “ o currículo oficial valoriza a separação entre o sujeito e o conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” (SILVA, 1999, p. 94). As desigualdades não são apenas com as classes sociais, mas com o sistema educacional quando trata das questões de gênero, raça e etnia.

Quanto às relações de gênero, observamos uma profunda desigualdade que divide homens e mulheres. [...] matérias e disciplinas são consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras, femininas, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculino, estando as mesmas vetadas às mulheres (SILVA, 1999, p. 92).

No tocante à desigualdade educacional relacionada à questão da raça e etnia, vemos em geral, que é utilizado o termo “raça” para

identificações baseadas em características físicas, como a cor da pele, e o termo “etnia”, para identificações baseadas em características mais culturais, como religião, língua e etc. Aqui, observa-se que ambos os termos, denotam uma relação de poder histórica, entre colonizadores e colonizados, uma construção discursiva baseada nas diferenças, em que um grupo considera-se superior aos demais.

Para Silva (1999), a cultura e a educação se modificam ao longo da sua construção, seja de identidade, ainda que o pedagógico se torne cultural e o cultural se torne pedagógico, currículo e cultura devem estar interligados.

Com base nesse pensamento acreditamos que a identidade de uma pessoa é construída a partir de seus princípios, vivências e representação, cabendo à escola planejar um currículo que contemple os diferentes grupos sociais.

Políticas de currículo e de formação docente para a educação básica

O Currículo está no centro das reformas educacionais, uma vez que ele se posiciona em um território de resistências, assunções e negações. Frequentemente o mesmo anuncia e denuncia as lutas que se travam em torno do projeto social e político-educacional. No interior das reformas, o Currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, especialmente dos grupos dominantes.

Diante disso, as políticas curriculares definem papéis e funções de vários atores: professores, alunos, gestores, bem como, como estes se relacionam no espaço escolar compreendido amplamente, nas inter-relações com a comunidade em geral, os pais e os parceiros.

[...] as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos. As mesmas movimentam, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (CABRAL et al 2002, p. 32)

Nesse eixo de discussão, ao trazermos a análise das políticas educacionais para o espaço onde se produz a qualidade das aprendizagens, podemos perceber que as análises críticas dessas políticas e dos sistemas de ensino, segundo Libâneo (2006), “perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas

funções sociais e pedagógicas”. Se olharmos essa questão da formulação das políticas educacionais no aspecto institucional, é conhecida a desarticulação dos órgãos do governo responsáveis pela educação, como Secretarias de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Conselho Nacional de Educação – CNE, na definição e organização institucional e curricular do sistema de ensino.

Como artefato social fabricado no interior das relações dinâmicas e conflituosas, disciplinas e conteúdos no contexto da contemporaneidade devem ser contextualizados e problematizados não deixando de dar ênfase à produção da identidade social que se faz nas relações que o Currículo faz, voluntária ou involuntariamente. Educação Currículo e Identidade Social estão intrinsecamente ligadas (SILVA, 1999), uma vez que se entende que as práticas curriculares englobam a produção de identidades, pois, os conhecimentos reproduzidos e produzidos evidenciam o pertencimento a classes sociais, a cultura, a etnias, a linguagem, a credos, numa profusão de saberes que são apresentados, camuflados ou silenciados.

As atuais políticas de educação básica são frutos das reformas de currículo dos anos 90. Delas podemos mencionar os referenciais e parâmetros curriculares nacionais da educação infantil, ensino fundamental e médio como ainda, das bases que os orientam. Estas se transpõe para os livros didáticos, entre outras políticas e programas que chegam à escola e que, ainda por falta de uma reflexão maior e mais contundente sobre qual tipo de multiculturalismo está se propondo, acabam por ser assimiladas pelos educadores sem o olhar crítico necessário. Sobre isso, Lopes (2006, p. 140) acrescenta que:

[...] optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos, por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor, consensual, para as lutas políticas em torno da produção de significados e de sentidos na práticas sociais.

De acordo com Barretto (2006, p. 136), as orientações de currículo contribuem para promover as políticas educacionais, [...] “o currículo ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter transversal e interdisciplinar do

conhecimento, e pela necessidade de contextualizá-lo pela noção de competência e pela ênfase à diversidade”.

Ainda segundo Barretto (2006), a inserção das novas preocupações no currículo é inegavelmente válida. Entretanto, a multiplicidade de cursos oferecidos aos docentes das redes estaduais e municipais leva a fragmentar e dispersar os eixos de formação dos professores. O autor continua analisando que,

Pensar a diversidade como matriz do currículo demanda, acima de tudo, um questionamento mais profundo das práticas culturais das escolas. Estas perpassam a abordagem das próprias disciplinas escolares e se estendem ao trabalho de todos os docentes [...] (BARRETO, 2006, p. 139).

Tal pensamento nos remete a refletir sobre o papel secundário que passou a ocupar a abordagem dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas escolares na política de formação continuada docente.

Sobre isso Moraes (2006) discorre que a adoção de um currículo nacional para a escola fundamental apresenta dois aspectos conflitantes:

Se por um lado temos o perigo de cair no autoritarismo da imposição de um “conhecimento oficial” (APPLE, 1993) que reflete o “arbitrário cultural” (BOURDIEU E PASSERON, 1982) de um grupo ou grupos no exercício do poder, por outro lado faz-se necessário reformular a escola não somente para estar em sintonia com as novas tecnologias e modalidades de aprender, como também, por meio da discussão do multiculturalismo, para definir características fundamentais que diferenciem os países, a fim de escaparmos da uniformização cultural com a qual nos ameaça a globalização (p. 204).

Outra questão que merece destaque diz respeito as políticas de avaliação enquanto processo de centralização do controle sobre o currículo. São as avaliações externas, em especial as padronizadas de rendimentos dos alunos, o instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporadas e passam a ser objetivadas no modelo gerencialistas de regulação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico (BARRETO, 2006). Sobre essa ideia da autora, compreendemos que tais reformas denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado.

No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais.

Conforme Bessa (2004, p. 8), as avaliações de redes de ensino geram “demandas para a formação de professores, de especialistas e de pesquisadores em educação”. Por outro lado, impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferirem, principalmente, na imagem externa da escola.

Partindo desse ponto de vista, percebemos uma tendência atual de responsabilização e de cobrança em relação aos/as professores/as frente aos resultados educacionais e sociais, pressionando-os/as a qualificar o trabalho e a profissão, através de exames e controle profissional. Daí, segundo Barretto (2006), a necessidade de mudar a lógica da competitiva,

[...] que leva à emulação das escolas pelo alcance de melhores resultados, por políticas mais colaborativas que contribuam para melhorar as condições de ensino de todas as escolas, posto que a competitividade não atribui para melhoria do conjunto dos alunos, favorece, ao contrário, o aumento das desigualdades e o déficit de aquisição escolar (BARRETO, 2006 p. 144)

Acreditamos ser necessário que a formação docente seja compreendida no olhar institucional como um processo de construção de uma prática qualificada voltada para o fortalecimento da identidade e da profissionalização docente. A qualidade da educação envolve um conjunto de variáveis que devem estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola. Este não deve ser entendido como controle por parte do Estado ou políticas de responsabilização, mas como uma ação coletiva, como parceria entre escolas e sistemas.

A importância da integração curricular na construção do conhecimento profissional docente

Desde os primórdios da era moderna, a tradição disciplinar tem sido predominante na organização do currículo escolar ainda que o termo

disciplina, como matéria de ensino, não tenha adquirido este sentido antes do início do século XX (CHERVEL, 1990).

Enquanto o currículo disciplinar é frequentemente concebido “como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, os currículos integrados “são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2001, p.148). Essa compreensão tem possibilitado considerar a organização curricular integrada como mais democrática porque sustentada em conhecimentos afetos à vida cotidiana dos alunos, o que renderia maior acessibilidade àqueles provenientes de classes subalternas.

Nessa perspectiva, a concepção e a forma como se pensa e estrutura parte dos currículos dos cursos de formação de professores/as dificultam o envolvimento de questões profissionais mais próximas da realidade dos/as alunos/as. “Há também uma forte tradição disciplinar no país que impede soluções que envolvam um caráter mais interdisciplinar na formação, vinculado ao campo da prática curricular da escolarização básica” (SHEIBE, 2010, p. 984).

Esta tradição de distanciamento entre formação e prática, no entanto, vem sofrendo interferências das correntes progressistas de educação e da mudança de concepções e de práticas pedagógicas de muitas instituições e professores/as que, mesmo com a organização curricular estruturada por disciplinas, procuram aproximar teoria e prática, saberes e sujeitos no percurso de formação inicial dos/as professores/as.

Cunha (2012) trata desta ressignificação, em relação ao currículo, a partir da ruptura com o paradigma da modernidade, materializado na educação através da disciplinarização, da dicotomização entre os conhecimentos, entre corpo e mente, entre subjetividade e objetividade e da organização linear dos conteúdos. Em relação a esta ruptura, ela diz que “a necessidade de romper com esse paradigma vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula [...]” (CUNHA, 2012, p.3).

A definição de *integração formativa*¹ utilizada aqui fundamenta-se, contrariamente, às dicotomias que com frequência se manifestam na área

¹ Uma formação voltada para além da integração teoria e prática, que pressupõe a inclusão de uma visão mais ampliada do fazer educativo e do papel social dos professores e da instituição, no compromisso de elevar qualitativamente a relação

de educação, sobretudo, na fragmentação dos conceitos e conteúdos, corroborada por contradições e ambivalências. O rompimento da dicotomia teoria e prática apresenta-se como possibilidade para a integração formativa. Dessa forma, nos apoiamos à concepção de integração formativa como resultante de várias dimensões de formação que, articuladas, contribuem para a condição plena do sujeito, primeiramente como humano, e depois, como profissional.

No bojo dessas discussões, trazemos a concepção de *currículo integrado* a partir de Lopes (2006a). A autora propõe que nos afastemos da análise dos processos de integração curricular a partir de modelos de ciências e nos aproximemos da prática das escolas, procurando entender como os currículos são organizados.

[...] defendo tal forma de análise por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos à matriz disciplinar. A matriz disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola. Tal tecnologia, não impediu, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas (LOPES, 2006a p. 146)

Ainda segundo a autora, pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar formas de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, modificar relações de poder. Tratando do contexto escolar, implica modificar territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas (LOPES, 2006).

Partindo desse ponto de vista, acreditamos que tudo isso compreende reconhecer o caráter transformador da integração curricular, como possibilidade de superação da visão dual que tem acompanhado a formação de professores, considerando ser fundamental a exigência de um projeto de formação e a construção de um perfil profissional que permita o desenvolvimento de um currículo formativo integrado.

A *integração curricular* volta-se para a abertura e a flexibilidade para as tomadas de decisão, investigação, resoluções de problema, reflexão e

professor/aluno e contribuir na formação de professores mais críticos, com base no diálogo e na abertura às mudanças, e, finalmente, aprofundados nas questões sociais (LAZZARIN, 2011, p.94).

abertura ao meio (um currículo sem grades, aberto para as adequações necessárias daquela realidade), visando adequar as diferentes necessidades dos alunos, no contexto de formação de professores.

De acordo com Beane (1997 apud LOPES 2011), há necessidade de que,

[...] as condições de trabalho na escola sejam modificadas para a realização do currículo integrado: professores precisam ser valorizados e priorizados no planejamento, a carga horária em sala de aula precisa ser reduzida, as turmas devem ter menos alunos e os livros-textos e provas não podem ser normatizados.

Partindo dessa lógica, entendemos que a perspectiva integrada apoia-se atualmente na concepção de interdisciplinaridade. Isso implica uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações. Defender a interdisciplinaridade “pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber novas formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência” (BEANE, 1997, p. 131).

Corroboramos com a autora, ao entendermos que a interdisciplinaridade surge então da necessidade de uma resposta para a fragmentação das disciplinas, ela é um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, um modo de trabalhar o conhecimento.

Para Frigotto (1995, p. 27), a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento “funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”.

Ainda segundo o autor, delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. O limite mais sério, para sua prática, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador. No plano da organização do processo pedagógico, o resultado dessa fragmentação se expressa pela lista de disciplinas e na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano, e disciplinas de conteúdos específicos e técnicos.

Ao trazermos tal discussão para as relações entre interdisciplinaridade, currículo e formação docente nos apoiamos em Fazenda (1999), ao defender que a construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas

intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procura promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverá promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.

Compreendemos a partir da autora que pensar a interdisciplinaridade como junção de disciplinas é pensar o currículo apenas na formação de sua grade, porém, ao se definir interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde os professores se formam.

Considerações finais

Comprometer o currículo com a realidade educacional dos contextos envolventes, implica, por um lado, em estabelecer relações mais estreitas entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, minimizando os efeitos negativos da academização da formação inicial de professores.

A matriz disciplinar clássica ainda é hegemônica no processo de organização curricular, procurando, entretanto, alguns espaços de integração, como é o caso da criação de disciplinas que atuem como articuladoras das outras disciplinas, comumente consideradas como isoladas. No entanto, para que estas disciplinas atuem como integradoras, é necessário que o professor formador atue, primeiramente, como generalista e depois como especialista de um determinado conteúdo. Faz-se necessário que o professor tenha a capacidade de articular diferentes conhecimentos e diversas experiências em prol da formação profissional do formando.

Diante disso, a relação entre o currículo e o contexto é um dos pilares da organização curricular numa perspectiva integrada, já que é no contexto que o currículo encontra elementos a serem aprofundados no processo de aprendizagem, de modo que esta seja, cada vez mais, relevante. No caso específico da formação de professores, esta articulação, sobretudo entre a formação e o

contexto das escolas, é uma questão *sine qua non* para o desenvolvimento de um processo formativo profissional.

Isso nos remete a analisar que o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica.

O que observamos é que o atual discurso presente nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição do seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar.

Para a superação dessa lógica, julgamos ser necessário considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente, o que implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

No âmbito das discussões sobre formação docente, percebemos a necessidade de estudos que enfoquem a relação do professor com o conteúdo que ensina, devido à sua complexidade e importância, pois aspectos de diferentes ordens nela intervêm: desde questões de natureza epistemológica, como didática e organizacional, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga determinada disciplina.

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- CABRAL, Alcides Luis, FERREIRA, Cláudia Renate COLOMBI, Fabiani Cristini. Currículo poder e identidade. **Revista Contrapontos** – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº2, 1990. p.177-229.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pesquisa, inovações e formação docente**. Palestra Proferida no Auditório da FAFIRE, Recife, 09 de agosto de 2012.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alcília; BESSA, Nícia. **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAZZARIN, S. R. Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica. **Tese (Doutorado)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, 21ª edição.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira&Maria, 2006 (a).

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio Faperj.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MORAES, Sílvia E. Currículo, Transversalidade e Pós-Modernidade. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica:** questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Revista Educação & Sociedade, v. 31, 2010.

SILVA, C. M. **Tornar-se Professor:** Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional (Vol. I e II). Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho/Instituto de Educação, Braga, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

“AFASTA DE MIM ESSE CALE-SE”: POLÍTICAS CURRÍCULARES PELA LIBERDADE DE ENSINAR E POR VIDAS VIVÍVEIS NOS CURRÍCULOS

Danilo Araujo de Oliveira
Anderson Ferrari

Paí, afasta de mim esse cálice
Paí, afasta de mim esse cálice
Paí, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
(Chico Buarque e Gilberto Gil)

Introdução

A estrofe acima é parte da música *Cálice*¹, escrita em 1973 por Chico Buarque e Gilberto Gil. O contexto de criação da canção é um marco na história brasileira como um período de tristeza, de perseguições e de dizimação de vidas. O que queremos reter dessa música é o protesto, a resistência que ela anuncia como possibilidade. A citação remete às ideias de perseguição e sofrimento de um personagem bíblico que pede que algo se afaste dele. Há ainda um recurso de linguagem sonoro entre as palavras “cálice” e “cale-se”, que servia para pedir o fim da censura, de uma mordada que silenciava. Em tempos de “leis da mordada”², difundidas pelo Movimento Escola Sem Partido³ que querem criminalizar à docência e minimizar o

¹ Essa canção de Chico Buarque e Gilberto Gil, embora escrita em 1973, só foi lançada em 1978. Uma música repleta de metáforas, utilizadas para narrar a situação em que vivia a sociedade durante a ditadura militar, principalmente no que se refere a desigualdade social, de maneira que a ideia de “afastar esse cálice” diz de um desejo de se livrar das desigualdades sociais no Brasil nesse período.

² “Lei da Mordada” é um termo cunhado para se referir, de forma geral, a qualquer projeto de lei que tenta proibir que professores e professoras tratem em sala de aula de temas como as relações de gênero e sexualidade, política e religião.

³ “Escola sem partido” é um movimento criado em 2004 no Brasil que tem como objetivo atacar as escolas, vigiar e perseguir professores e professoras acusados de doutrinação ideológica. É importante dizer que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, assim como o Conselho Nacional de Direitos Humanos

estímulo ao pensamento crítico e a capacidade de reflexão, queremos acionar essa música como um grito de alerta que se afaste de nós esse “cale-se” e que possamos ter liberdade de ensinar e povoar o currículo de diferenças e vidas vivíveis.

Nesse sentido, para colocar em discussão as políticas de currículo em um contexto de avanço de *economização da vida* (MACEDO, 2018) que nos afeta hoje em dia, vamos tomar como disparador das análises, um caso ocorrido durante uma aula do curso de Licenciatura em História de uma Universidade Pública Federal de Minas Gerais. Para Sílvio Gallo (2019) estamos atravessando, na administração pública de forma geral e na educação em particular, tempos difíceis, mas não impossíveis. Essas dificuldades vêm se refletindo nas salas de aula dos cursos de formação, aqueles/as que visam formar os/as futuros/as professores e professoras para uma postura crítica diante da realidade em que estamos vivendo. Talvez por isso, sejam os mais atacados.

Neste artigo, de inspiração foucaultiana, problematizamos a maneira como reagimos as ameaças, como resistimos a tentativa de controle do que deve estar ou não na sala de aula como conhecimento válido. Com esse objetivo organizamos a escrita em quatro partes. Nas duas primeiras partes nos concentramos na escrita e recuperação do fato que será tomado como foco de análise, para construir e pensar as condições de emergência do ocorrido em sala de aula, além de um segundo momento da escrita em que buscamos relacionar o receio em trazer para discussão a família homoparental como resultado do jogo de forças da política do currículo presente na BNCC.

Nas duas últimas partes do artigo, nos dedicamos a investir num tipo de entendimento de currículo constituído por um jogo de forças, em tal medida que não podemos falar em vitória ou derrota de um dos lados, mas temos que admitir que estamos nesse jogo e que temos que jogar o jogo sabendo lidar com as forças que nos compete acionar para tornar a escola um local possível de criação e resistência, algo que faça a esperança vencer o medo.

repudiam todas as ações do movimento tomadas como ameaças aos Direitos Humanos.

Problematizando História e Currículo

Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II – Ensino de História. Uma disciplina que foi pensada e criada como um momento de problematização das práticas de estágio, de tal maneira que ela deve ser realizada, concomitantemente, com a disciplina de *Estágio Supervisionado em Ensino de História*. São duas disciplinas que compõem o currículo da Licenciatura em História da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo obrigatórias para os alunos e as alunas do sétimo e oitavo períodos, já que se desdobram em I e II.

Na disciplina *Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II – Ensino de História*, em especial, há uma preocupação maior em elaborar e discutir o plano de aula de cada dupla, como preparação para a sequência didática que será colocada em vigor nas aulas de estágio. Assim, os planos de aula de cada dupla são apresentados para toda turma, que coletivamente discute, propondo modificações no sentido de incluir, retirar, esclarecer, diminuir, ampliar, substituir suportes, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos.

Para a condução dessas disciplinas o professor vem assumindo que o currículo de História é resultado de seleção e, portanto, de disputa. Uma ideia que não é nova no campo do currículo, mas que contribui para entender que aquilo que chega às escolas como currículo foi escolhido em algum tempo histórico, por um conjunto de pessoas, a partir do entendimento do que é um conhecimento válido para formar sujeitos nas escolas. Como nos lembra Goodson (2008) os currículos são sempre “tradições inventadas”, já que são sempre escolhas de alguém para alguém. A própria História é uma construção humana, segundo Keith Jenkins (2011). Para ele, a História é uma prática discursiva que produz efeitos.

A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, o passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos uma ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas. (JENKINS, 2011, p. 23-24).

Com esse entendimento de Currículo e de História como construção, como resultado de seleção e relações de poder o professor vem provocando os alunos e alunas dessas disciplinas a pensarem a sala de aula como espaço de negociação e de construção de sujeitos a partir daquilo que conhecemos (que esconde e silencia sujeitos e fatos), das formas que conhecemos e dos efeitos que queremos com as aulas. Entendimento de Currículo e de História que conduz para uma concepção de Ensino de História.

Se são “invenções” situadas num tempo histórico, os currículos e os conhecimentos de História estão sempre sujeitos a modificações, a questionamentos, a problematizações que vão dizer das mudanças na sociedade. Esse é o desafio e a potencialidade do Ensino de História, ou seja, olhar o que está posto como conhecimento a ser ensinado por um viés problematizador e potencializar outras formas de conhecer, ser e estar no mundo, que resulte em sujeitos com um entendimento de realidade e de mundo a partir de uma perspectiva histórica. Que sejam capazes de compreender que isso que chamamos de realidade é resultado de construção e que, portanto, pode ser alterada. Neste sentido, há um investimento na sala de aula e no Ensino de História como mecanismos de reflexão no interior de contextos escolares diferentes. Também há um investimento e uma convocação em pensar o que se ensina, como se ensina e para que se ensina História: o que significa educar para a compreensão da História?

Mas Ivor Goodson (2008) não define currículo apenas como “invenções”. Ele também associa o currículo a “tradições”, ou seja, como um campo em que determinados conhecimentos vão se constituindo como “tradições”. Mais do que isso, vão se constituindo como estruturas de saber que definem posturas, escolhas, entendimentos que naturalizam os conhecimentos. Nesse momento em que os alunos e as alunas têm que preparar a sequência didática a ser aplicada em 3 aulas nas escolas é muito comum a presença dessas “tradições inventadas” quando têm que escolher a temática das aulas. Os temas clássicos da História rapidamente são acionados como lugares de segurança, revelando que essas tradições, muitas vezes, se ligam ao que já está estabelecido, ao que se espera de uma aula de História. Talvez por isso, tragam uma sensação de segurança.

Temas tradicionais sempre aparecem como reforma protestante, independência do Brasil, Revolução Francesa, dentre outros que estão

nos livros didáticos, fazem parte dos grandes temas aprendidos na Universidade, são exigidos nos processos seletivos e avaliações em larga escala, estão presentes nos livros didáticos, enfim, vão se constituindo como tradicionais e esperados. No entanto, a provocação é pensar as exclusões, as possibilidades de introdução de outras questões até mesmo nestes temas mais tradicionais, como por exemplo, a relação da reforma protestante com a onda conservadora que estamos atravessando, a problemática da negritude na independência do Brasil e a continuidade do racismo na sociedade atual, a participação das mulheres na Revolução Francesa e a pouca participação delas na política brasileira, enfim, algo que tire os estagiários e estagiárias do conforto e os façam pensar nas margens do currículo.

Isso tem surtido efeito e temos apresentado para as escolas temáticas que dizem diretamente da realidade dos alunos e alunas para se entenderem como sujeitos da história e como resultado de processos históricos atravessados por relações de poder. O professor vem provocando essas posturas no sentido de colocar sob suspeita nossas formas de saber, de conhecer, de ser e de estar no mundo, incitando os alunos e as alunas a procurarem nessas “tradições inventadas” outras formas de conhecer, outros sujeitos apagados da História, chamando atenção para os silêncios presentes nos currículos de História. Isso tem causado algum efeito, sobretudo em se tratando de um curso que vem gradativamente se modificando com a presença de alunos e alunas negros, de classes populares e LGBTs, que vêm olhando para o que se aprende como História a partir de uma postura problematizadora de suas realidades. Para Michel Foucault (2006) problematização é uma postura diante do mundo, que se relaciona com a história do pensamento. Para o filósofo francês, a questão não é o como o pensamento se apresenta, mas sim o que faz pensar e agir de determinadas formas, ou seja, problematizar é tomar o pensamento como liberdade do que se pensa.

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituimo-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

O convite do professor segue essa linha de pensamento foucaultiano ao provocar os alunos e alunas a tomar distância das escolhas que compõem os currículos tradicionais e colocar sob suspeita as formas de pensar e agir como professores e professoras de História. Desta forma, diante do desafio proposto pela disciplina, de construir uma aula de história, tomando como princípio a relação com o presente, com a realidade dos alunos e alunas e com a problematização disso que chamamos de realidade, que surgiu o caso ocorrido em torno da família homoparental. Uma dupla de alunos propôs como temática das aulas para os oitavos anos do Ensino Fundamental as “configurações familiares ao longo da história”.

Uma temática atual, com discussões no presente que remetem a ideia de construção de um modelo familiar vinculado a valores morais historicamente situados. No dia da apresentação do plano de aula, diante da turma toda, os alunos apresentaram uma aula baseada em imagens em que eles iriam discutir os diferentes modelos de família atravessados pela temporalidade, pelas questões de raça e classe. Assim, selecionaram quatro imagens de constituição familiares diferentes no tempo-espço e nas configurações humanas. Uma imagem clássica da família real brasileira de D. Pedro II no exílio em que aparecem D. Pedro II em pé ao centro da fotografia, tendo de um lado a sua filha Princesa Isabel, sua esposa Teresa Cristina e do outro lado o Conde d’Eu e os quatro filhos homens. Uma família nobre, branca, do século XIX em que as mulheres assumem uma postura submissa diante das posturas altivas dos homens. Uma outra imagem que era composta de índios brasileiros atuais em que aparecia no centro da fotografia um índio homem numa rede cercado de duas mulheres e muitas crianças. A terceira imagem era também uma fotografia que retratava uma família composta por uma mulher mãe, pobre, sem a presença de um homem e cercada de seis filhos. Uma família branca e pobre dirigida por mulher, um dado muito presente nas atuais famílias de periferia das grandes cidades. Por último, uma quarta fotografia de uma família africana, identificada pelas roupas, composta de um homem, uma mulher e duas crianças, todos negros retratando uma comunidade africana típica.

As fotografias foram apresentadas na medida em que eram definidos os procedimentos metodológicos das aulas, que tinha como foco de análise a reflexão de que as famílias vão se constituindo de

formas distintas ao longo do tempo, variando de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura. Ao final da apresentação do plano de aula e de como pretendiam acionar didaticamente as fotografias para a produção de conhecimento e para a compreensão da História, os demais alunos e alunas avaliaram que a aula cumpria sua função e, portanto, tratava-se de uma boa aula. Quando o professor da disciplina retoma a discussão ele inicia recuperando uma exigência que diz do Ensino de História que é a relação entre presente-passado, ou seja, qual é a problemática do presente que está posta na aula proposta? Porque a aula é importante? O que essa aula traz de continuidade e descontinuidade na História, que nos permite fazer aproximações com o hoje e com a realidade dos alunos e alunas? Essa relação presente-passado que deve ser o fio condutor das aulas de História está ancorada na discussão de currículo, uma vez que ela faz pensar os saberes constituídos, ela coloca sob suspeita nossas escolhas, nos faz enfrentar as estruturas já concebidas e fortalecidas, problematiza nossas formas de acionar o conhecimento, usar os artefatos culturais, enfim, ela faz questionar o porquê das nossas aulas e para quem são as nossas aulas? Pensando nas continuidades e descontinuidades das configurações familiares e que estão no presente, o professor fez alguns questionamentos a turma: *vocês não estão sentindo falta de um outro tipo de família? Mesma sabendo que não damos conta da totalidade das constituições familiares, que configuração familiar está na pauta das discussões atualmente?*

A turma parecia entender as provocações, mas permaneciam em silêncio, até que a dupla responsável pela aula se manifestou dizendo que sabiam que estava faltando a família homoparental. Argumentaram que chegaram a colocar uma imagem em que apareciam uma família de pessoas do mesmo sexo, mas que ao final, haviam discutido e retirado por medo da reação das famílias dos alunos e alunas da escola em que a aula seria ministrada. O medo⁴ parece ter sido mais forte que a necessidade de discutir com os alunos e alunas os nossos processos formativos, as nossas relações familiares que escapam do tradicional.

⁴ No texto “Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam” (OLIVEIRA, FERRARI, MATHIAS, 2022) discutimos mais sobre os efeitos do medo na condução da conduta docente.

Como emerge o medo?

Pensamos ser importante dizer das condições de emergência desse medo que toma conta dos alunos e das alunas dessa disciplina. O campo curricular tem sido território de investimento de uma onda conservadora que tomou conta do Brasil nos últimos anos, reforçando o seu caráter de disputa. O Movimento Escola Sem Partido, em articulação com outras redes internacionais, tem levantado demandas para as políticas curriculares no país numa aposta no conservadorismo baseado na tradição e na proteção as crianças e as famílias. A eliminação das discussões de gênero e sexualidade da BNCC são efeitos contundentes desse movimento (MACEDO, 2018).

De acordo com Elisabeth Macedo, esse é um “movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular” (MACEDO, 2017, p. 509). Existe, portanto, um modelo de família que é considerado como o normal, adequado e natural para o movimento. Este é aquele constituído por pai, mãe e sempre com a presença de crianças, exclusivamente filhos biológicos, de maneira que a ideia de família passa por uma visão heteronormativa e de procriação, como se ter filho fosse condição para um grupo ser chamado de família. Um modelo regido pela heterossexualidade compulsória. Assim, toda forma de problematização histórica acerca da invenção dessa configuração familiar deve ser expurgada do currículo, de maneira que a composição familiar heteronormativa tradicional se pareça como algo natural e não como uma construção histórica. Esses ataques a qualquer tentativa de problematizar as diferentes e diversas constituições familiares não estão sendo defendidos somente no papel, na tentativa de aprovação de projetos de lei, mas estão sendo exercidos na prática, nos ataques as escolas, aos livros didáticos e aos professores e professoras que se desviam desse modelo de família. Isso tem tomado as mídias, sendo do conhecimento do senso comum e afetando os alunos e alunas nas graduações, como o ocorrido na aula de História. Talvez o efeito mais nefasto desse movimento seja exatamente o que ocorreu na disciplina de preparação das aulas, em que a dupla de alunos tomada pelo medo resolveu, por conta própria, eliminar a família homoparental da discussão. O pior efeito é quando a censura é incorporada pelos

professores e professoras, fazendo com que lidem com o medo de algo que sequer ocorreu.

Imbrincado com as frentes parlamentares católicas e evangélicas, que contam com expressivo número de parlamentares e, inspirados em movimentos internacional semelhantes, a defesa desse modelo de família tem sido um dos principais motes de discussão que impulsionam o ESP, dando-o visibilidade e força e garantindo vitórias às suas demandas. No que se refere ao forte impacto do ESP na aprovação da BNCC, podemos perceber que essa nova versão nesses moldes se articula “em oposição à imprevisibilidade da ação docente e em defesa do controle do currículo” (MACEDO, 2017, p. 509).

A retirada das discussões de gênero e sexualidade da BNCC de História pode ter sido um forte motivo para que os alunos e alunas não tenham se sentido à vontade para trazer a família homoparental para a organização da aula, visto que a BNCC como documento oficial pode ser acionado como argumento para definir o que deve ou não ser dado em sala de aula, muito embora o documento deixe claro que ele não é para ser aplicado diretamente pelos professores e professoras e nem tampouco significa a totalidade do que deve estar presente nas salas como conteúdo.

O medo relatado pela dupla de alunos, ao preparem a atividade para a disciplina de *Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II – Ensino de História*, na qual estarão como professores em sala de aula pode ser entendido como um dos efeitos dos investimentos da ofensiva antigênero no currículo. Os alvos principais dos ataques são os professores e as professoras das escolas públicas que são vistos como doutrinadores com ideias esquerdistas, numa visão equivocada de educação como algo neutro, desprovido de um caráter político. Adeptos do ESP sob a égide de um discurso que desqualifica as discussões de gênero e em defesa de um único modelo de família “buscam não apenas expurgar uma visão partidária fantasiosa, mas introduzir na rede escolar métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico” (LINARES; BEZERRA, 2019, 130). Como consequência disso, produz-se “um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência” (MIGUEL, 2016, p. 615). Se isso já está afetando as escolas de forma geral, nos parece importante olhar para as licenciaturas como espaços de formação em que essas questões

devem tomar lugar no sentido de preparar os futuros professores e professoras para essas disputas no campo do currículo.

Não somente o/a docente, mas tudo aquilo ligado ao seu exercício passa a ser alvo de ataque. Um currículo então está na mira, a aprovação da BNCC demonstra o que é valorizado pelo movimento ESP e todos os demais grupos ligados a ofensiva antigênero. Pretende-se vetar as discussões críticas na escola e a liberdade do professor e da professora em levantar questões que desorganizem as construções tradicionais de família. Essa configuração de desconfiança e impotência no professor e na professora “alimenta um ambiente de hostilidade, no qual os professores se sentem acuados e os alunos são estimulados a dotar a execução pública como modo padrão de resolução de conflitos” (BRITTO, 2019, p. 12). É o que parece acontecer na situação que trazemos aqui. Antes mesmo de acontecer a aula os alunos e as alunas da disciplina de estágio se sentem censurados sobre o que pode e o que não pode fazer em sala de aula, incorporaram a censura e tomados por um certo receio buscaram a segurança do conteúdo já tradicional, aquele que se espera. Esses alunos e alunas pareciam submetidos às demandas conservadoras que mais do que dizer o que deve estar no currículo dizem o que deve ser excluído dele. Com isso negavam toda formação no campo da história como construção, como um espaço do debate a partir de uma perspectiva histórica do conhecimento, como lugar da problematização do que estamos vivendo, enfim, o currículo “venceu” a história, o que é para ser dado venceu a forma de olhar o mundo.

As famílias homoparentais devem ser excluídas porque elas ameaçam um projeto de sociedade que prevê a constituição de um sujeito homem/mulher, que corresponda às normas de gênero, seja heterossexual, cristão e branco. Ameaçam porque o único modelo de família que deve ser não somente viabilizado mas vivível é este defendido pelo ESP. Assim, todos os outros modos de vida que fogem a essa norma, devem ser excluídos e junto a isso os direitos e as pessoas que diferem disso. Logo se entende porque as discussões de gênero e sexualidade devem ser retiradas do currículo. Elas não atendem a esse projeto de família, pelo contrário o questiona, problematiza. A quem interessa que um determinado modo de entender família seja validado no currículo, considerado como correto e verdadeiro? Essa é uma pergunta que não é nova no campo

curricular, na década de 1970 (APPLE, 1993) já se perguntava pelo interesse que determinado conhecimento e não outro fosse considerado como válido em um currículo. Com isso queremos dizer que existe uma política do currículo que está nos movimentos políticos que disputam o currículo, que está na BNCC e nos seus pontos de debate, está na aula do professor que propõem uma outra postura diante dessas forças.

Se Ivor Goodson (2008) associou currículo a “tradições” no sentido de que alguns temas se consolidam no currículo naturalizando alguns conhecimentos, a aprovação da BNCC opera como um “universalismo” (MACEDO, 2017) que de alguma forma em nosso entendimento aciona tradições de um currículo branco, masculino, heterossexual, branco e cristão. Esse universalismo que “precisa ser pressuposto para sustentar uma base nacional comum para os currículos, já escondia, sob a aparência de ‘neutralidade formal de contexto e conteúdo’ (BROWN, 2015, p. 205), o seu caráter “particular, sexista e racializado” (MACEDO, 2017, p. 520). De certo modo, o universalismo proposto pela BNCC corresponde e se retroalimenta também dos anseios de algumas famílias em ver nos currículos escolares suas visões de mundo sendo reiteradas. Assim, essas famílias tornam-se vigilantes aos currículos escolares, o que eles ensinam, que tipo de sujeitos eles demandam. Os currículos correspondendo a essa ambição perdem o aspecto de problematizador e desvinculação com o senso comum, em detrimento da manutenção de uma norma.

Ao ser divulgado, o currículo de História presente na BNCC serve a vários mecanismos de vigilância e controle. Serve as famílias que acionam o que está posto para vigiar e controlar o professor e a professora no exercício da disciplina de História, assim como serve aos alunos e alunas para vigiar e controlar as aulas, serve aos professores e professoras na definição do que cabe as aulas de História e na garantia de que estão cumprindo o que lhes cabe. Mas se esses movimentos constituem tempos difíceis, eles também se inserem no desafio de pensar que não são tempos impossíveis (GALLO, 2019), nos convocando a buscar fugas e resistências possíveis nesses movimentos.

Paulo Freire e Ira Shor ao discutirem sobre tradição e liberdade, trazem algumas reflexões importantes sobre isso. Em cenários como esse de avanços de um movimento conservador de acordo com esses autores a cultura “socializa as pessoas para se policiarem contra sua

própria liberdade” (SHOR, 2013, p. 37). No âmbito da discussão aqui proposta podemos ver isso sob dois aspectos: as famílias que correspondem ao modelo proposto pelo ESP que assumem o papel de vigiar os currículos e requerem apenas para si o direito de ser visibilizados no currículo controlando o que pode e não pode ser ensinado; os alunos da disciplina *Reflexões sobre a atuação do espaço escolar II – Ensino de História* que se policiam sobre a aula que irão dar que não pensam sobre sua liberdade a partir de muitas realidades que povoam o currículo. Tentando propor escapes aos poderes que tentam controlar o que pode ou não ser ensinado, Freire sugere: “Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais” (FREIRE, 2013, p. 46), e ainda “que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (FREIRE, 2013, p. 46).

Entendemos que ser agente crítico implica uma ousadia do/a professor/a em conhecer de outra forma daquilo que está dado, buscar abrir fissuras no currículo e encontrar saídas. “Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola” (FREIRE, 2013, p. 49)

Um currículo não se faz sozinho: insurgências em um território nada conquistado

Quando dizemos que um currículo não se faz sozinho queremos dizer que ele se constitui por meio de relações de poder, assim por mais que tentem controlá-lo, dizer o que pode ou não ser ensinado, demandar um tipo específico de sujeito, elencar disciplinas, assuntos, temas, excluir outros, etc. O currículo está submetido ao incontrolável, a imprevisibilidade, isso porquê as relações de poder presumem a liberdade dos indivíduos.

Assim, nas aulas preparadas pelos estagiários e estagiárias, nada garante que nesse “roteiro” algum aluno ou aluna da escola os questionasse sobre outras famílias que ali não apareciam, como a homoparental, por exemplo. Talvez a reação desses/as alunos/as fosse então diferente daquela que contamos quando o professor da disciplina problematiza ainda em sala de aula onde eles puderam relatar o medo e se abrisse aí todo um campo de discussão sobre as

famílias que fogem a norma ou poderia também se passar pelo tema rapidamente por causa do medo. O fato é que não podemos presumir tudo o que acontece em uma sala de aula e não podemos também garantir que os poderes tristes sempre terão sobre sua posse todo o território curricular. Ele é vasto, cheio de bifurcações, esconderijos, frestas, saídas, ainda que muitas vezes se crie nele fronteiras, muros, becos para controlar os fluxos, mas tudo pode escapar.

Um currículo não se faz sozinho também porque ele está implicado com outros currículos. Como podemos compreender nesse contexto a BNCC sem o currículo real que acontece nas escolas? Ou ainda como podemos compreender o currículo desse curso de História sem a BNCC e sem o currículo que acontece nas escolas? Entendemos aqui esses currículos constituídos por relações de força e, portanto, de resistências. O movimento que culminou na aprovação da BNCC retirando os temas de gênero e sexualidade no currículo ainda que gerem medo não garante que estas discussões sejam esvaziadas nas discussões curriculares. Porque a vida e o currículo são movidos por gênero e sexualidade e porque encontraremos de algum modo maneiras de falar sobre isso. A imprevisibilidade pode remeter a discussão, as resistências inventivas podem encontrar modos outros de viver sob a égide desse regime autoritário e discutir sobre gênero e sexualidade sem assim nomear, mas questionando seus próprios poderes. Os corpos na escola nem sempre obedecem às normas de gênero e sexualidade e se deseducam daquilo que a eles são ensinados convocando que problematizações sejam levantadas, mesmo sob risco de ataque. Assim um currículo não se faz sozinho porque a desobediência está nele contida.

Um currículo se faz com outros currículos também. Na experiência que aqui relatamos o professor da disciplina estranha a ausência da família homoparental e questiona seus alunos e suas alunas sobre a ausência desta no plano de aula. Pensamos que aqui se trata de uma insurgência curricular nesses tempos tristes. A Universidade é um lugar de problematização do senso comum, desses poderes autoritários de instauração da dúvida naquilo que nos parece certo e seguro para nos fazer pensar de outra forma daquilo que pensamos, nos pensar porque nos constituímos sujeitos de determinados tipos. Talvez por isso ela esteja tão fortemente sob ataque nesse governo. Ao direcionar esse questionamento e provocar um tensionamento na preparação das aulas

desse aluno de estágio, a atitude diz não somente do currículo que organiza a prática desse professor, mas da construção de outros currículos em que esse do curso de História dessa universidade quer constituir e mais do que isso a produção de um tipo específico de aluno que é demandado por esse currículo.

Polítizar o currículo para afirmar vidas vivíveis

De acordo com Elisabeth Macedo (2018), o movimento ESP em articulação com outros movimentos conservadores colocam em ação uma estratégia de hegemonização de uma normatividade (neo)liberal. Essa estratégia aposta “na tentativa de eliminação do político” (MACEDO, 2018, p. 9) para sobrepor uma configuração da existência em que o econômico é valorizado. Para Brown (2015, p. 210) “a racionalidade neoliberal de economização do político, sua rejeição à própria ideia de social, e seu deslocamento da política para a governança diminui os espaços significantes para a cidadania ativa e o próprio sentido de cidadania”. Macedo (2018), a partir dessa constatação levanta uma importante questão que interessa àqueles/as que afirmam a vida nos currículos: “o que ganham os discursos que economizam a vida?”. Sem muitas possibilidades de respostas, há um reconhecimento “a diversidade, e seus antagonismos incontáveis e produtivos, atrapalham a economização da vida social, porque seguem povoando o mundo exatamente com isso – vida” (MACEDO, 2018, p. 12). A autora defende então a necessidade de “repolitizar o social e tomar de volta a liberdade” (MACEDO, 2018, p. 12).

Para Paulo Freire tomar a liberdade de volta é uma tarefa do professor “cujo sonho político é a favor da libertação” (FREIRE, 2013, p. 50), com aqueles que sonham com a reinvenção, recriação, para isso é necessário ocupar os espaços das escolas, os espaços institucionais. Quando uma política de economização da vida invade o currículo evita que as pessoas adquiram uma percepção crítica da realidade, geram medo e insegurança naqueles/as que conseguem problematizar o contexto. Percebe-se então que a educação tem a ver com a política. Fazer política “durante os momentos em que há resistência estudantil [e das famílias] e restrições por parte das autoridades é uma questão que exige do professor que seja tanto um artista como um político”

(FREIRE, 2013, p. 61). Freire defende que depois da descoberta que também é um político, o professor tem que levantar para si a seguinte questão “que tipo de política estou fazendo?” (FREIRE, 2013, p. 61). Que se desdobra em outras perguntas como a favor de quem o professor/a está, contra quem está educando, a favor de quem está ensinando, a que coisa está contra. “Essa ‘coisa’ é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição” (FREIRE, 2013, p. 61).

Quando o professor dessa disciplina de estágio levanta os questionamentos: *vocês não estão sentindo falta de um outro tipo de família? Mesma sabendo que não damos conta da totalidade das constituições familiares, que configuração familiar está na pauta das discussões atualmente?* certamente, ele está fazendo uma opção política. Há aí um sonho político em funcionamento que diz também de um currículo a favor da afirmação da vida, da diferença, do outro. Essas problematizações acionadas pelo professor de uma pedagogia da oposição às políticas de economização das vidas nos currículos afirmam que as vidas que desestabilizam a norma devem ser excluídas como conhecimento válido, como vidas que merecem ser vivíveis.

Judith Butler ao analisar as “condições concretas, sociais e políticas de uma ‘vida vivível’” (BUTLER, 2013, p. 3), constatou que há “vida vivível” e há vida que não é “vida vivível”. Para que uma vida seja vivível na contemporaneidade as instituições são indispensáveis, quando essas instituições falham, determinadas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social”. Ao instaurar um modelo de família como legítimo e querer apagar as discussões de gênero e sexualidade da BNCC o Estado revela quais vidas importam e merecem ser vividas e, portanto, quais não são dignas de viver. Como afirma Paraíso (2018, p. 24), “muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo”. Nesse sentido, afirmar a vida no currículo é ir de encontro às políticas de economização da vida nesse governo neoliberal responsável por muitas mortes sociais. Levantar problematização como aquelas feitas pelo professor da disciplina de estágio é de algum modo dizer que essas vidas também importam no currículo do curso de História dessa universidade e devem ser importantes em outros currículos também.

Considerações finais

O imperativo *cale-se* ecoa em muitos currículos nesses tempos tristes de *economização* da vida, de produção de corpos normalizados e criação de espaços e condições para minimização dos/das desobedientes e dissidentes. Querem calar toda forma de questionamento e denúncia, produzir professores/as amedrontados/as e receiosos/as. Mas no território curricular outras vozes bradam praticando nas frestas a invenção de possíveis, combatem esses poderes tristes, traçam novos rumos, anunciam que o currículo é também campo de possibilidades, transgridem a escassez do conhecimento.

Se o *universalismo* e as *tradições* espreitam os currículos dizendo quais saberes devem ser apagados, invisibilizados e esquecidos, possamos desconfiar dos querereres que isso anuncia e criar coragem para problematiza-los. Possamos reivindicar nossa liberdade e a defesa da vida e não nos deixar apreender. Dizemos então que um currículo é um território nada conquistado para dizer dos possíveis inerente a ele, assim como também o é as ambivalências, as imprevisibilidades, os atravessamentos, as rasuras, as diferenças.

Assumir um posicionamento político é, portanto, um ato de responsabilidade que nos parece importante, contra toda forma de controle que diz o que pode e o que não pode ser dito no currículo, pois isso está diretamente vinculado com as muitas vidas que dele dependem. As muitas certezas e homogeneidade com que querem povoar o campo curricular podem ser substituídas por muitas dúvidas, multiplicidades, pelo incontrolável, inacabado, de maneira que não caiba nele apenas um modelo de família, um único gênero, uma sexualidade, mas muitas vidas possíveis de se viver.

Referências

- APPLE, M. W. **The politics of official knowledge:** does a national curriculum make sense? *Discourse*, v. 14, n. 1, p. 1-16, out. 1993.
- BROWN, W. **Undoing the demos:** Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 e240019 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wCKT6h85TjmMySCxkh4knkq/?lang=pt> Acesso em 01.05.2022.

BUTLER, Judith. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman. **Investigação Filosófica**, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document-t/157976904/6-Entrevista-Com-Judith-Butler-Uma-Analitica-Do-Poder-Cristiane-Ma-ria-Marinho>>. Acesso em: abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo, SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano o professor**. Tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

GALLO, Sílvio. Tempos difíceis, mas não impossíveis. **Revista Pró-Posições**, v. 30. Campinas, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e2019ed01.pdf>

GOODSON, Ivor. **Currículo, teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eldes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo. Boitempo. 2019.

MACEDO, Elisabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmWzCdQK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 01.05.2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson; MATHIAS, Érika Kelmer. Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam¹. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1801, 2022.

Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/oliveira-ferrari-mathias.pdf> Acesso em 01.05.2022.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy; Caldeira, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza. 2018

2ª PARTE:

**EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

OS CONTOS DE FADAS NOS ANOS INICIAIS: ESTEREÓTIPOS E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES DAS MENINAS CODOENSES

Maria Nayara Oliveira Torres
Luís Henrique Serra
Kelly Almeida de Oliveira

Introdução

Os *Contos de fadas* se originaram a partir da cultura celta. Naquele período, contavam-se histórias de forma oral para a apropriação dos ensinamentos e cultura para os mais jovens. Os escritores alemães Jacob Grimm e Wilhelm Grimm e o francês Charles Perrault (1628 -1703) são responsáveis por escrever e divulgar os *Contos de fadas* europeus. Assim apresentam a trajetória de jovens mulheres indefesas que precisam vencer o mal para serem felizes para sempre, então o homem aparece para salvá-la, assim como são inseridas criaturas encantadas, fadas madrinhas sendo as figuras femininas como seres desprotegidos e as figuras masculinas como fortes nos *Contos de fadas*. Embora tenham personagens femininos fortes, essas são caracterizadas como bruxas, feiticeiras e do mal. De modo igual, tem-se a beleza europeia valorizada e as condutas socialmente pré-determinadas para as mulheres.

Os *Contos de fadas* se revelam como representação das figuras femininas baseadas nos valores, condutas, beleza da sociedade europeia no período do século XVI. Contadas e lidas por crianças com enredos repletos de seres do imaginário infantil, eles são responsáveis por auxiliar as crianças a lidarem com situações reais e possibilitarem que elas conheçam a si mesmas e outras realidades, assim como as questões sociais. Com isso, formularam-se estereótipos acerca das condutas da figura feminina fundadas em uma concepção criada há séculos que ainda existe dentro e fora dos *Contos de fadas*. (MARTINS, 2006; MESQUITA NETO; BERVIQUE, 2010; PERREIRA *et al.*, 2018).

No entendimento de Aguiar e Barros (2015. p. 02) o estereótipo se define como “uma generalização sobre o comportamento ou as características de um indivíduo, desenvolvido no imaginário social, baseado em representações de uma determinada situação.” Nas palavras de Vieira (2006.p.02) em decorrência disso “muitas discussões têm

surgido sobre o seu papel na construção da identidade contemporânea e, considerado que o limiar entre o conceito sujeito e o de identidade é sutil”. Sendo assim, a formação da identidade é cada vez mais difícil nas atuais circunstâncias. Tendo em vista as modificações ocorridas no Brasil e no mundo no âmbito social, econômico e político. De maneira que em cada período existiu um padrão, um ideal e modelo a ser seguido para a mulher e outro para o homem.

O interesse em realizar a investigação referente aos estereótipos femininos criados nos *Contos de fadas* surgiu a partir da participação como voluntária de leitura e produção textual do Programa Novo Mais Educação (2016-2017) na escola municipal Renê Bayma, assim como da produção de trabalhos na linha de pesquisa sobre gênero, feminismo e identidade da mulher negra desde o terceiro período do curso de pedagogia. Esse texto, então foi organizado tendo o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, da primeira autora orientada pelo segundo autor e intitulado *Estereótipos criados por Contos de fadas e a formação das identidades da mulher codoense* como referência.

Com isso, investigamos a seguinte questão: como e qual a relação de influência dos estereótipos criados nos *Contos de fadas* para a formação das identidades da mulher codoense? A pesquisa objetiva analisar como e quais são as relações entre os *Contos de fadas* para a formação das identidades da menina codoense, bem como identificar as representações das personagens femininas nos *Contos de fadas* europeus; assim como compreender a relação dos *Contos de fadas* e o processo de formação das identidades femininas.

Em decorrência da pandemia do covid-19 a observação foi realizada de fevereiro a abril de 2021 mediante acompanhamento das atividades de leitura por meio do grupo do *WhatsApp* da turma do 3º ano do Ensino Fundamental da professora Elizane da Escola Municipal Renê Bayma em Codó/MA; com questionário virtual feito com *Google forms* para a professora e impresso para as estudantes; e, conversas via aplicativo de mensagem instantânea, o *WhatsApp*.

Referencial teórico

Os *Contos de fada* inicialmente não eram destinados às crianças, embora elas estivessem presentes durante a contação de histórias

construídas em torno de traição, mortes, canibalismos entre outros assuntos e temas do universo adulto. Assim, os *Contos de fadas* infantis constituem como adaptações de histórias contadas para adultos. Essa mudança aconteceu em virtude do fator infância, em que “A criança na época era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação” (SILVA et. al.2012 p.05). A literatura infantil teve contribuição da sociedade burguesa, da corte francesa do século XIV e devido a isso houve alterações no conteúdo da história. De modo que mais se preservou o enredo original, foram as pessoas não abastadas (BUENO et al., 2017).

Uma vez que “A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados junto às fontes populares são postos a serviço dessa missão” (SILVA; BARROS; NASCIMENTO. 2012 p.05). Missão essa que era transmitir os valores, princípios e condutas morais estabelecidas para a sociedade da época para as crianças. Com isso, podemos observar que os primeiros *Contos de fadas* que se tem registro através da escrita foram realizados por homens europeus que representam nos contos a forma como as mulheres eram tratadas e como deveriam se portar na sociedade europeia entre a primeira e segunda Revolução Industrial, igualmente têm traços do período do surgimento e desenvolvimento do protestantismo em que essas questões morais são mais valorizadas. Reflexo disso é o fato de que todas as princesas dos *Contos de fadas* são garotas virgens que nunca namoraram e o seu primeiro beijo é com o príncipe encantado.

Os *Contos de fadas* como são mais conhecidos chegaram ao Brasil no final do século XIX. No entanto, adquiriu outro termo: os *Contos da Carochinha*, que relacionam os contos como “da carocha”. Nesse sentido, se referem às histórias como sendo algo mentiroso, tendo sido depois chamada de “Contos da Dona Carochinha”. Somente no século XX, adotou-se o termo *Contos de fadas* (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Esses contos passaram a ter função pedagógica quanto ao conteúdo das histórias sendo utilizados no processo de escolarização.

As histórias são vistas como uma estratégia para auxiliar no processo de alfabetização. Quando a corte portuguesa veio morar no Brasil, essa questão se intensificou. No período era adotado o uso de

cartilhas para alfabetizar e a gramática estudada era dos dois países europeus, Portugal e França. Diante disso, são criadas histórias para exaltar a cultura nacional, algumas delas escritas por docentes. As histórias foram construídas levando em consideração o conservadorismo, intelectualidade e nacionalismo.

No que tange à caracterização dos personagens femininos nos *Contos de fadas*, deve-se tratar de questões sobre gênero, palavra que passou a ser objeto de estudo por volta de 1960 em pesquisas relacionadas à sexualidade (BUTLER, 2016). O termo gênero surge a partir de estudos a respeito do sexo biológico e discussão apresentada pelo movimento feminista que debate sobre os diferentes papéis atribuídos aos seres humanos do sexo masculino e aos do sexo feminino. Então a palavra sexo não é suficiente para definir os indivíduos considerando apenas os componentes biológicos. Por ser percebido que existem outros elementos constituidores dos indivíduos que se estendem além das questões biológicas.

Dessa forma, é possível se pensar a respeito do papel social atribuído ao ser masculino e feminino. É nessa busca que se acentuam as questões de dominação do homem sob a mulher, igualmente dos instrumentos de manutenção dessa prática de subalternização. Nesse processo destaca-se a participação do movimento de mulheres e do feminismo que se iniciou por volta do século XIX tem proporcionado mudanças significativas, mas é preciso muitas modificações para alterar as bases do patriarcado. Tendo em vista que a equidade de gênero continua a ser uma luta, assim como o voto, acesso à educação e mercado de trabalho eram considerados utópicos. Embora em alguns países ainda o sejam. A partir dessas manifestações e do feminismo, foram responsáveis pela conquista de direitos como educação e trabalho (AGUIAR e BARROS, 2015; NUNES, 2017; MORAES, 2012, CARVALHO, 2006).

A partir disso, são realizadas investigações que enfatizam as relações estruturantes e caracterizadoras do homem e da mulher. Tão logo a base que sustenta essa função social da mulher tem forte relação com o sistema simbólico. De tal modo que o poder simbólico se organiza em conformidade com uma realidade construída, com definição de papéis a serem desempenhados pelos indivíduos tendo como critérios os sexos. Formando assim uma estrutura ordenada. Consequentemente aponta para a função social e o conformismo

lógico de Emile Durkheim. De modo igual deve ser entendido que a relação de representação existente no sistema simbólico se manifesta a partir da organização da comunicação e conhecimentos. É uma ferramenta usada para definição de subalternização de uma classe sob a dominação de outra (BOURDIEU, 2010).

Nesse sentido, teve a sua parcela de contribuição, a psicologia especialmente apresentada por Alice Eagly ao trazer a teoria denominada de teoria do papel social que questiona alguns aspectos da psicologia considerada tradicional. No entanto, não alcançou as questões estruturantes de como acontece esse processo, mas mantém o pensamento de que é aprendido socialmente e em certa medida como algo pertencente ao indivíduo naturalmente. Logo se construiu um estereótipo de gênero que se tem definido o papel de cada gênero na sociedade (SILVA,1999).

No campo de estudos da psicanálise, foram realizados estudos sobre a representação feita através de símbolos assimilados em leitura de contos desenvolvem nas crianças a etapa para entrada em processo de reconhecimento de problemas e situações conflituosas vivenciadas por heróis, mocinhas e vilões na história e relacionar com a sua realidade. Nesse processo, acontece uma identificação da criança de acordo com as situações e características dos personagens.

Ao longo do tempo, os contos têm sofrido modificações para o público infantil. No entanto, preserva-se em essência o enredo recheado de criaturas mágicas, personificação do mal na figura de bruxas, madrastas e do bem em heróis e príncipes. Dessa forma que as figuras femininas (com exceção das bruxas e madrastas) dita como indivíduos do bem são retratadas com “a resignação diante de algo que aparentemente é imutável, a autoridade e o respeito às leis estabelecidas e impostas por uma sociedade patriarcal” (SOARES, 2015,p.02). É possível observar características de personagens femininos como indivíduos que necessitam da proteção masculina em obras como Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela e Chapeuzinho Vermelho. De tal modo que “A intenção é de “repassar” de valores e padrões comportamentais, para que fossem assimilados e resguardado por leitores e ouvintes” (PERREIRA, DINIZ, BEZZERRA e DIAS, 2018.p.343).

Os *Contos de fadas* exercem influência na construção da personalidade e percepção de si e do outro. Diante disso, Soares (2015,

p.04) pontua que “O sujeito é constituído no gênero não apenas em razão do sexo a que pertence, mas principalmente, em detrimento de códigos linguísticos e representações culturais que o matizam”. Não se pode definir se um indivíduo que nasce biologicamente compreendido como mulher, deve ter determinados comportamentos. Uma vez que esses comportamentos são socialmente construídos tanto que são diferentes os brinquedos das meninas e meninos tão logo as funções sociais (MENESES e SILVA, 2018).

Para Bensi (2016), as produções de literatura infantil são ferramentas para combater as atitudes discriminatórias e desconstrução de estereótipos. Tendo em vista que estão presentes nas histórias preconceitos, desigualdade de gênero, social e práticas discriminatórias construídas que são reproduzidas na sociedade; nessas produções, tem-se a oportunidade de discutir e debater a partir dos clássicos infantis. Nessas obras, é possível apreenderem questões para discutir sobre os padrões e estereótipos. Para isso se torna necessário no momento da contação de história realizar intervenções e estimular conversas a respeito da representação de personagens e contação de histórias com outras princesas que não apresentam o estereótipo criado nos *Contos de fadas* tradicionais (ZUMAÊTA, 2016).

Atualmente, tem-se visto novas produções com versões de personagens feminino livre, independente, forte, corajosa, heroína e não somente atrelado a personificação de seres do sexo frágil, tais como *Enrolados* (2010), *Valente* (2012), *Frozen* (2013) e *Moana* (2016). Nas palavras de Plácido e Silva (2018. p.09) “Essas personagens refletem na sua identidade, a sua maneira de agir e de ser, transgredindo formas tradicionais de identificação do feminino exigidas pelo social”. Plácido e Silva (2018.p.09-10) afirmam que essa mudança proporciona uma autotransformação ao longo da trajetória.

Assim como nas produções cinematográficas dos *Contos de fadas* *Alladin* (1992), *Pocahontas* (1995) e *Mulan* (1998) realizada na década de 90 pela *Walt Disney Studios* “refletem essas mudanças, criando novas representações e identidades, inclusive desvinculadas da necessidade da figura masculina para encontrar a felicidade. [...] apresenta uma ressignificação do papel feminino” (AGUIAR; BARROS, 2015.p.10). Logo, essa mudança na caracterização das personagens femininas representa uma ruptura com o padrão estabelecido para ser considerada mulher. Dessa forma, reforça a importância e necessidades do movimento

feminista, igualmente de outras manifestações realizada por mulheres na busca por equidade entre homens e mulheres e desconstrução do modelo de mulher criado pela sociedade.

Os *Contos de fadas* se constituem como fatores influenciadores no processo de formação da identidade de gênero. Assim são realizados estudos sobre identidade no século XX para elucidar questões pertencentes ao processo de construção da identidade de gênero que resultou em teorias com diferentes posicionamentos. No entanto, todos partilhavam do fato de estudarem com base na existência natural das diferenças comportamentais entre homens e mulheres (POMAR, 2012. p.16). Hall (2006. p.13) apresenta a concepção de identidade como “uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.” A questão da identidade e do reconhecimento pessoal atravessa o debate sobre gênero, orientação sexual, apropriação cultural e etnia (VIEIRA, 2005).

A respeito disso, Judith Butler (2003.p.17) entende que com o feminismo surge um pensamento que a identidade das meninas já está predeterminada, vigente por uma categorização dos indivíduos, entretanto o sujeito não é mais entendido como algo imutável e fixo. Hall descreve que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até que visto como um indivíduo unificado” (HALL,2006. p.07). A identidade na pós-modernidade revela se mais difícil de ser construído isso porque “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemática” (HALL, 2006.p.12).

Atualmente as mulheres têm desempenhado mais tarefas, mas a sua identidade de ser dona de casa, mãe e esposa se acumulou com o ser estudante e profissional. É possível notar na mulher brasileira contemporânea traços da identidade da mulher do século XVIII. Obviamente que existe singularidade na identidade de cada menina, porém se tem algo presente nas meninas de hoje em dia. Em que de alguma forma se perpetuam de geração em geração elementos constituidores da identidade da menina de séculos atrás. No entanto,

a identidade não é imutável, inflexível e fixa (CAIXETA, BARBATO, 2004; MORAES, 2012, COELHO, 2010).

Acerca da temática, Carvalho (2006.p.06) expõe um posicionamento de que “a (trans)formação da identidade feminina a partir da interação com a identidade masculina, pois a mulher tem formado a sua própria subjetividade baseada em práticas sociais que não podem desconsiderar o outro masculino”. Essa afirmação tem uma relação com o que Beauvoir (2003) declara sobre o ser mulher, que se define tendo como fundamento o ser homem, portanto é o oposto do masculino. Logo, os comportamentos que os homens assumem não cabem a mulher, as posições ocupadas por homens não podem ser ocupadas por mulheres. Segundo Pollak (1992) e Hall (2006) o processo de formação da identidade se constitui tanto no individual como no coletivo.

Com isso, a identidade das meninas passa a ser influenciada por diversos aspectos trazidos com a modernidade e pós-modernidade, entretanto conserva algumas ações machistas, patriarcal e sexista. No entanto, por vezes o indivíduo se questiona durante esse processo por não saber se essa é a sua verdadeira identidade ou se é a identidade que a sociedade lhe impôs. É delicado discutir a identidade em grande parte pelas relações sociais, econômica, cultural e histórica envolvida na forma como a pessoa constitui a sua identidade (COELHO, 2010, VIEIRA, 2005). Conforme, a análise sobre gênero no Brasil do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014.p.12) apresenta “mulheres pretas ou pardas, assim como aquelas residentes nas áreas rurais e na Região Nordeste, apresentam historicamente indicadores sociais mais desfavoráveis que mulheres brancas ou residentes nas áreas urbanas ou na Região Sudeste”.

No processo de formação da identidade da mulher contemporânea é apresentado como uma nova mulher forjada por movimentos de lutas, resistência, conquista de direitos, pela presença da mulher em posição de liderança, disseminação de conteúdo do feminismo na produção de livros e mais recentemente em plataformas digitais. Todavia se faz necessário ressaltar que as peculiaridades de cada país se revelam mais acentuadas a distinção entre os países do Ocidente e do Oriente, assim como em cada região, cultura e grupos de mulheres tem sua demanda singular e passa pelo processo de formação da identidade de modo distinto (CARVALHO, 2006; TASSO, 2012).

No tocante aos aspectos econômicos e educacionais como fatores componentes da formação da identidade. Em uma pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a respeito das desigualdades entre mulheres e homens no Brasil aponta que “54,5% das mulheres com 15 anos ou mais integravam a força de trabalho no país em 2019. Entre os homens, esse percentual foi 73,7%” e apesar de existir uma desigualdade salarial entre homens e mulheres, elas possuem nível mais elevado de instrução escolar e 19% das mulheres possuem ensino superior enquanto os homens 15,1% (AGÊNCIA BRASIL, 2021). E quanto essa discussão se destaca que as mulheres passam mais tempo nos afazeres domésticos e no cuidado de outras pessoas em relação aos homens (IBGE, 2018).

Dessa forma, mostra como as mulheres brasileiras têm lutado para conseguir ocupar outros espaços sociais, equidade de gênero e enfrentam dificuldades por terem que desempenhar mais atividades tanto tarefas do lar, profissional e educacional e essas questões são componentes influenciadores no processo de formação das identidades das meninas.

Rêgo e Andrade (2006) discutem sobre a identidade das mulheres maranhenses quebradeira de coco babaçu a partir de elementos histórico e territorial; com base nessa pesquisa é possível observar componentes presentes no processo de formação das identidades da mulher codoense. Barros (2010) discorre sobre os aspectos tradicionais e culturais na formação da identidade maranhense nesta investigação a religiosidade, o bumba meu boi, a presença dos africanos, conseqüentemente a cultura africana são destacados.

Ferretti (2007.p.01) discute o protagonismo de mulheres maranhenses em casas de culto de matriz africana do Maranhão. Nesse sentido, existe um destaque para aspecto da religiosidade no município com presença de religiões de matrizes africanas como terecô, candomblé e umbanda. De acordo com o levantamento realizado em 2014 das Comunidades Quilombolas pela Fundação Palmares e Ministério da Cidadania revelou que no município de Codó existem comunidades quilombolas (IBGE, 2014. p.37-38). Sousa (2021.p.160) investiga as religiões de matrizes africanas no município de Codó e a relação de composição da formação identitária, assim apresenta os traços de africanidades “na religiosidade praticada pelos sujeitos, uma vez que Codó reúne vários terreiros que misturam as

influências africanas, indígenas e católicas, uma demonstração (...) da formação cultural das práticas religiosas do seu povo.” Em Codó, apesar dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) revelarem que a maioria da população são da religião Católica apostólica romana, o município é mais conhecido por ser a cidade do “Bitá do Barão” responsável pela Tenda Espírita Rainha Iemanjá que realiza anualmente o festejo. Ele faleceu em 2019 e em 2021, a filha passou a liderar o festejo. Em 2020, devido a pandemia, o festejo não pode ser realizado como ocorre tradicionalmente no mês de agosto.

Nessa direção, as meninas codoenses passam pelo mesmo processo de formação das identidades da mulher levando em consideração os fatos histórico, econômico, social, religiosos, étnicos, de gênero e orientação sexual que foram apreendidos no decorrer da sua trajetória de vida com medidas e proporções distintas. Em alguns casos, são acrescentados com mais intensidade a questão de gênero ao passo que se acentua as questões religiosas em outros. Como exposto ao longo do texto, as mulheres aos poucos e com lutas têm alcançado outras posições sociais. Por conseguinte, afeta a forma como a mulher se identifica. Assim como é um processo constituinte de etapas que são vivências de modo distinto, mas que não significa dizer que seja inalterada tão pouco que não é consistente.

Metodologia

A pesquisa é qualitativa e descritiva e foi realizada em fevereiro de 2021 em uma turma do 3^a ano do Ensino Fundamental da escola municipal Renê Bayma¹ do município de Codó-MA. Para identificar as representações das personagens femininas nos *Contos de fadas* foram assistidos *Contos de fadas* nas produções cinematográficas do *Walt Disney Studios* e *Os Contos de fadas* mais próximos das primeiras versões (1600 a 1900) do livro *Contos de fadas em Suas Versões Originais* organizador por Marina Avila (2019) assim como os *Contos de*

¹ é uma instituição de ensino da rede pública do município de Codó-MA que fica localizado na zona urbana, no bairro São José, rua Marcos Rocha, s/n. A escola municipal Renê Bayma possui sete salas de aula que funcionam de manhã e à tarde com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. A escola tem em média 370 alunos e o seu alunado é do bairro São José e São Raimundo e de alguns interiores próximos da Trizidela.

fadas usando em sala de aula e preferidos das estudantes da turma do 3º ano matutino da escola Renê Bayma

Assim, o período de observação foi de 27 de fevereiro de 2021 a 30 de abril de 2021 na turma do 3º ano da escola Renê Bayma sendo acompanhamento das atividades relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere às histórias infantis usadas e a leitura dos *Contos de fadas* realizado através da observação do grupo de aplicativo de mensagem instantâneo, o *WhatsApp*.

Nesse sentido, da turma do 3º ano quatro meninas responderam aos questionários impressos que foi entregue junto com as atividades semanais e enviaram os áudios com as respostas no *WhatsApp* da pesquisadora e o questionário feito no *Google forms* para a professora.

Resultados e discussão

O Parâmetro Curricular Nacional-PCN de Língua Portuguesa dos anos iniciais (1997) elenca como objetivo aprender e respeitar os “aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1997, p. 05). Ramalho (2019) destaca que o docente tem que ter conhecimento da contribuição da contação de história para o desenvolvimento da criança. De modo igual, aponta que os docentes precisam compreender a relevância que os *Contos de fadas* têm na “formação integral da criança, porque é através da fantasia que ela interpreta e assimila a realidade que a rodeia” (RAMALHO, 2019, p.18).

Durante a leitura dos *Contos de fada*, é importante trazer essas informações da participação das mulheres, estabelecendo relações com a realidade tais, como as tarefas domésticas que são destinadas às mulheres, as profissões, assim como desigualdade salarial entre mulheres e homens, bem como contar outras versões dessas histórias que apresentam a mulher como heroína, forte e capaz de resolver seus problemas sem ajuda de um homem e propor para as (os) estudantes falarem das diferenças nas versões além de produzirem outras versões.

Assim, a professora participante contou que busca trabalhar com a literatura infantil nacional. Quanto aos *Contos de fadas*, ela utiliza-os na sala de aula e indica que os estudantes gostam muito por ter seres

encantados e reinos, mas que compreende que esses livros apresentam histórias que contém estereótipos acerca do papel da mulher e do homem na sociedade, bem como entende que essas leituras contribuem para o processo de formação das identidades das meninas e por isso destina um tempo para conversar sobre essas questões.

No atual Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), construído com base na “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), no que diz respeito às metas e estratégias não há menção especificamente quanto ao gênero, mas é possível identificar temas como educação sexual e uma tentativa de equidade no acesso e permanência de mulheres na educação básica, assim como no ensino superior e pós-graduação.

Sobre isso, Abreu e Andrade (2016) discutem como é incorporado o gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam na orientação sexual, a definição de gênero e sexo, porém não tematizam o processo histórico, social e político por trás dessa definição, assim como indica que não se deve reproduzir estereótipos e ou formas discriminatórias, mas não ampliam essa discussão para uma dimensão que oportunize entender em profundidade essa questão tanto a nível nacional como internacional, no contexto da escola e outros espaços sociais. A contribuição das mulheres e do feminismo não é discutida.

As crianças devem ter contato com os livros infantis desde a Educação Infantil. Esse contato pode ser tanto na contação de história, assim como deixar a criança manusear os livros e, tendo em vista que as crianças, ao adentrar no mundo da literatura infantil, contribui para o processo de alfabetização e letramento, assim como apreensão de valores contido nas lições de moral das histórias, até nos livros Infantis que não têm lição de moral, mas contém algum ensinamento e mensagem para as crianças (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a estudante Narizinho² conta que as histórias infantis nacional que mais gosta é das personagens da lara e da

² Os nomes são fictícios e de personagens femininas de histórias infantis que tem características e comportamentos que são contrárias aos estereótipos femininos e são da preferência das estudantes participantes. Portanto, os usos dos nomes das personagens das histórias infantis são fictícios e são abordados nesse texto reportando-se às estudantes, por uma questão de ética na pesquisa científica, respeitando, portanto, suas identidades.

Narizinho da história do *Sítio do Picapau Amarelo* (Monteiro Lobato), sendo para ela inspiração e dentre essas personagens a que ela se parece é a *Menina bonita do laço de fita* e até as princesas soltam pum por serem engraçadas, inteligente e bonita. Quanto aos *Contos de fadas* europeus que mais gosta é a *Branca de neve* e sete anões, das versões cinematográfica do *Walt Disney Studios* mais novas o *Enrolados* (2010) ela diz que sua preferida e que se parece com ela é a Branca de Neve pois ela é do bem, boa e ensina muitas coisas.

Para a estudante Emília as histórias infantis nacionais de sua preferência é a personagem Emília do *Sítio do Pica Pau Amarelo* (Monteiro Lobato) e dos *Contos de fadas* europeus gosta de ler a história da Cinderela e as produções cinematográfica da *Walt Disney Studios* do filme *Moana* (2016) e dentre essas personagens femininas que gosta mais é a Emília por ser muito legal, brincalhona e por isso se identifica com ela.

Iara relata que dos livros da literatura infantil nacional que mais gosta é da personagem Iara do *Sítio do Pica-pau Amarelo* (Monteiro Lobato) por ela viver no rio e gosta de banhar e dos *Contos de fadas* europeus que mais gosta é a *Pequena Sereia* porque ela tem muitas aventuras e são para ela fonte de inspiração. Na preferência de história dos livros infantis nacional para *Menina Bonita* são as personagens da Iara e Emília do *Sítio do Pica-pau Amarelo* (Monteiro Lobato) e a menina bonita do laço de fita que ela mais gosta por se parecer com ela, assim como para ela ler e ouvir a história a emociona pela trajetória da *Menina* e do *Coelho*. Dos *Contos de fada* europeus que ela mais gosta é da *Pequena Sereia* pela história dela.

No entendimento de Plácido e Silva (2018, p.09) a respeito da identidade feminina que algumas personagens são construídas de maneira a desconstruir os estereótipos femininos são vistos como uma forma delas “resgatarem a sua representação, através da sua vivência.” Dutra (2018) corrobora ao trazer no processo de formação da identidade da mulher torna-se importante ter contato e referências de mulheres que discutem sobre gênero, feminismo e que não reproduzem os estereótipos criados para as mulheres. Com isso, “traçando um novo caminho muito mais plural e democrático, desconstruindo estereótipos (...)” (DUTRA, 2018.p.28).

Considerações finais

Os *Contos de fadas* europeus estão presentes na sala conforme os relatos das estudantes, assim como a docente entende que nesses *Contos de fadas* contém estereótipos, igualmente que esses *Contos de fadas* contribuem para a formação da identidade das educandas e que devem ser usados de maneira a desconstruir esses estereótipos, bem como as estudantes percebem que as personagens femininas dos *Contos de fadas* europeus nas versões mais antigas são construídas com base na beleza, bondade, ensinamentos e para se referir às novas versões e novas personagens dos *Contos de fadas* destacam as características brincalhona, legal, inteligente e aventureira. Dessa maneira, as educandas mostram que compreendem que existe diferença na composição dessas personagens e no processo de estabelecer relação de identificação com as personagens levando em consideração os elementos físicos e comportamentos.

A lei e documentos oficiais da educação brasileira indicam que a educação seja direcionada para uma formação cidadã fundamentada nos direitos humanos, nos princípios constitucionais (BRASIL, 1988), no combate as discriminações de gênero, étnico-racial, orientação sexual, religiosa e outras formas de preconceitos e assim formar indivíduos críticos para atuar e transformar a sociedade. Nesse sentido, a discussão sobre as relações entre os *Contos de fadas* para a formação da identidade da mulher codoense deve ser realizada na escola almejando um processo de escolarização que contemple o que está estabelecido nos dispositivos legais da educação nacional, de maneira a evidenciar o papel dos professores nessa discussão, tendo em vista que na sala de aula a (o) docente tem um lugar de poder. Assim, o modo como o professor trata essas questões têm influência no entendimento dos estudantes.

Nessa direção, uma educação que contribui para a construção de uma sociedade igualitária necessita de professores atentos e com conhecimentos dos temas contemporâneos transversais para lecionar de acordo com o previsto nos mecanismos que regem a educação brasileira. Quanto a isso, é importante que a formação docente inicial incorpore na grade curricular temas como esse.

Referências

- ABREU, R. L. P. de. Andrade. M. Gênero nas políticas públicas educacionais: um estudo de caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **XII Colóquio Nacional Representações de gênero e sexualidades**. Campina Grande-PB, 2016.
- AGÊNCIA BRASIL. **Estudo revela tamanho da desigualdade de gênero no mercado de trabalho**. Agência Brasil. Brasília, 2021.
- AGUIAR, E. L. de C. e BARROS, M. K. A representação feminina nos contos de fadas das animações da Walt Disney: A ressignificação do papel social da mulher. Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XVII Congresso de Ciências da Comunicação na região Nordeste**, Natal. 2015.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro.1989.
- BUENO, E; CATINARI, A. F.; FERNANDEZ, M. A. e TAUBMAN, A. V. Criação coletiva em literatura infantil e juvenil: com a palavra as autoras. **VII Seminário de Literatura Infantil Juvenil e II Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil Práticas de Mediação Literária**. Florianópolis. 2017.
- BARRO, A. E. A. O processo de formação de “Identidade maranhense” em meados do século XX. **Rev. Tomo**, n.17, São Cristóvão-SE, 2010.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, DF. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Ministério da educação. Brasília-DF. 2014.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação sexual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental-SEF. Brasília, 1998.
- CARVALHO, C. P. **A contribuição da identidade feminina em veja**. 2006. p.135. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2006.

CAIXETA, J. E. e BARBATO, S. Identidade feminina: Um conceito complexo. **Paidéia**, v. 14, n. 28. Ribeirão Preto. 2004.

COELHO, M. T. A. D. A dominação masculina: O poder do desejo do Outro. **Cógito**, n.11. Círculo Psicanalítico da Bahia. Salvador. 2010.

DUTRA, Z. A. P. A primavera das mulheres: Ciberfeminismo e os Movimentos Feministas. **Rev. Feminismos**. v. 6, n. 2. 2018.

FERRETTI, M. Matriarcado em terreiros de mina do Maranhão-Realidade ou ilusão?. **III Encontro de Pesquisadoras/es Maranhenses sobre Gênero, Mulheres e Cidadania: Feminismos, Ciências e Universidade**. São Luís. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A, Rio de Janeiro. 2006.

IBGE. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Instituto de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. 2014.

IBGE. **Estatísticas de gênero indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. n.38, Rio de Janeiro. 2018.

BRASIL. **Levantamento de Comunidades Quilombolas**. Fundação Cultural Palmares. Ministério da cidadania. Brasília. 2014.

MARTINS, M. C. Histórias que nossas Mães não nos Contaram: revisionismo feminista dos contos de fadas. **Em Tese**, Belo Horizonte. 2006.

MENESES, A. T. e SILVA, M. E. S. de. A desconstrução da representação feminina nos contos de fadas. **Encontro Nacional de literatura infanto-juvenil e ensino**. Paraíba. 2018.

MENDES, N. de A. **Os contos de fadas e estereótipos femininos: Atravessamentos nos discursos de crianças**. 2016. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MESQUITA NETO, R. e BERVIQUE, J. de A. A influência dos contos de fadas na compreensão do mundo pela criança. **Revista científica eletrônica de psicologia**. n. 14. São Paulo. 2010.

MORAES, E. de. Ser mulher na atualidade: A representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de Maitena. Scielo.Edum. Maringá, Paraná. 2012.

NUNES, A. F. R. **Era uma vez... estereótipos de gênero nos livros infantis**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado Empreendedorismo e Estudos da Cultura). Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2017.

PERREIRA, C. M; DINIZ, N. V.; BEZERRA e DIAS, M. de J. Sá. A representação feminina nos contos de fadas: Uma análise a partir do conto cinderela. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade-RICS**. v. 4, n.esp. São Luís. 2018.

PLÁCIDO, E. da S. e SILVA, R. R. da. Empoderamento da personagem Jacira em a mãe... empoderamento de personagens femininas como forma de transgressão. **Rev. Feminismos**. v.6, n.3, São Paulo. 2018.

POMAR, C.; BALÇA, Â.; CONDE, A. F.; GARCIA, A. M.; GARCIA, A. M., N. C.; V. C.; S. L.; S. P; M., O. e T. T. C. **Guião de Educação Género e Cidadania**. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género 2º ciclo. Lisboa. 2012.

RAMALHO, M. S. **A importância da contação de histórias como ferramenta metodológica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 36f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2019.

RÊGO, J. L. e ANDRADE, M. de P. A. História de mulheres: Breve comentário sobre o território e a identidade das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. **Agrária**, São Paulo, n. 3, 2006.

SCHNEIDER, R. E. F.; SANDRA, D. T. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SILVA, A. M. R. **Papel de género e práticas familiares**. 1999. 147f. Dissertação do Mestrado (em Psicologia Social). Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Portugal.1999.

SOUSA, J. R. M. de. CODÓ: uma África sertaneja. **Outros Tempos**, vol. 18, n. 31, São Luís. 2021.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. v. 05, n.10, Rio de Janeiro. 1992.

TASSO, I., e NAVARRO, P. (org.) Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas. **Eduem**, Maringá-Paraná. 2012.

VIERA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. v. 21, n. 3. São Paulo. 2006.

ZUMAÊTA, L. O. **Representação feminina em contos de fadas: Uma análise das personagens de três histórias infantis e suas adaptações**. 2016. 81f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

Contos de fadas consultados

Aladdin. Direção: Ron Clements e John Musker. Califórnia, EUA. Produção: Ron Clements e John Musker. Walt Disney Pictures, 1992. 90 min.

Enrolados (Tangled). Direção: Nathan Greno e Byron Howard. Produção: Roy Conli, John Lasseter e Glen Keane. Walt Disney Pictures, 2010. 100 min.

Frozen. Direção: Chris Buck, Jennifer Michelle Lee. Produção: John Lasseter e Peter Del Vecho . Walt Disney Pictures, 2013. 108 min.

Mulan. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Pam Coats. Walt Disney Pictures, 1998. 87 min.

Pocahontas. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Produção: James Pentecost. Walt Disney Pictures, 1995. 81 min.

Valente (Brave). Direção: Mark Andrews e Brenda Chapman. Produção: Katherine Sarafian. Pixar Animation Studios, 2012. 93 min.

Moana. Diretores: Ron Clements, John Musker. Produção: John Alan Lasseter e Osnat Shurer. Walt Disney Pictures, 2017. 1h 43m.

MATEMÁTICA OLÍMPICA NOS ANOS INICIAIS: NOVAS APRENDIZAGENS

Arlane Manoel Silva Vieira
Aldineia Lima Costa
Jailly Felix Salazar

Introdução

O Ensino Fundamental de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/96 é um dos níveis da educação básica e tem como um dos objetivos principais a formação básica do cidadão e o desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem na escrita, leitura e cálculo.

De acordo com os dados disponíveis no site¹ QEdu, no Brasil os resultados das avaliações externas têm mostrado baixo rendimento dos alunos, principalmente em matemática. O *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino básico no Brasil, nesta avaliação espera-se que os alunos sejam capazes de resolver questões relacionadas ao espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações, álgebra e funções, e tratamento de informações.

O resultado do IDEB de 2019 relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil², teve como indicador de aprendizagem em matemática a média de proficiência de 222,41 pontos, o que corresponde ao nível 4 na escala de proficiência. No Maranhão, a média de proficiência foi de 197,35 pontos, o que corresponde ao nível 3. Já no município de Timbiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a média de proficiência foi de 187,98 pontos, correspondendo na escala de proficiência ao nível 3.

Diante dos dados apresentados observa-se um declínio quanto à proficiência dos alunos em relação à matemática, nos anos iniciais; nesse

¹ QEdu. Situação do Brasil. 2020. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/brasil>>. Acesso em: 05/03/2022

² QEdu. Brasil: Ideb 2019-2020. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 05/03/2022

contexto fez-se necessário desenvolver estratégias para elevar o desempenho dos estudantes da rede municipal no que diz respeito a aprendizagem da matemática. O *Centro Timbireense de Matemática* (CTM) é o *nome fantasia* do projeto de extensão universitária do Centro de Ciências de Codó - UFMA, código PJO15-2021, com o título “Matemática Olímpica: novas aprendizagens”, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED – de Timbiras/MA e teve como objetivo principal preparar os alunos para participarem das avaliações externas de modo geral, mas principalmente da OBMEP (Olimpíadas Brasileiras de Matemáticas das Escolas Públicas), OMM (Olimpíada Maranhense de Matemática), OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática) e o Concurso Canguru de Matemática.

O projeto CTM foi idealizado não só para identificar potenciais talentos para a matemática, mas também para fazer cumprir os objetivos da OBMEP (2022):

1. Estimular e promover o estudo da matemática;
2. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, possibilitando que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade;
3. Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas;
4. Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para sua valorização profissional;
5. Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas;
6. Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.

Neste sentido o projeto constitui uma intervenção pedagógica complementar no ensino de matemática oferecendo, aos estudantes do Ensino Fundamental, aulas de conteúdo e metodologia específicas visando desenvolver habilidades em matemática previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – com ênfase nas técnicas de resolução de problemas, conhecidas por *método de Polya* (POLYA, 2006).

OBMEP nível A: possibilidades e desafios

A OBMEP é um projeto nacional destinado às escolas públicas e privadas de todo o Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de

Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC.

No ano de 2018 houve a implementação da primeira edição da OBMEP Nível A, voltada para estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A segunda edição ocorreu em 2019, ocasião em que os estudantes da rede municipal de Timbiras participaram pela primeira vez. Importa destacar que, em função das restrições impostas pela pandemia por COVID-19, desde março de 2020, a 3ª edição da OBMEP Nível A ocorreu apenas no ano de 2021.

No nível A, as provas são realizadas em fase única, composta por 15 questões objetivas com 5 alternativas, sendo apenas uma correta, o conteúdo das provas segue os Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – PCNs (BRASIL, 1997), para alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental. As provas são elaboradas pelo IMPA e encaminhadas às Secretarias de Educação e representantes das escolas federais para posterior distribuição às escolas inscritas. O Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA também disponibiliza os gabaritos oficiais e as correções são de responsabilidade das secretarias de educação ou representantes federais, que definem individualmente as possíveis premiações.

Essa metodologia da OBMEP Nível A é distinta da OBMEP (Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio), e até o momento, é desconhecida qualquer publicação científica relacionada aos impactos educacionais desta olimpíada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Uma das razões para esta limitação pode ser a escassez de dados, visto que apenas três edições foram implementadas até agora. Entretanto, pelo menos do ponto de vista qualitativo, é esperado que os impactos da OBMEP se estendam a este nível, considerando-se sua longa tradição iniciada em 2005.

A avaliação realizada em 2010 pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), com a participação de dez mil pessoas, apontou que “59% dos professores reconhecem ter alguma alteração real em suas práticas de ensino por causa da olimpíada, como por exemplo, a elaboração das provas, a visão da matemática, e o gosto pela matemática” (BRASIL, 2011).

Almeida et al. (2018), destaca que procurar novos métodos de explorar o conhecimento matemático é um desafio para professores de diferentes níveis, que precisa ser superado a cada dia. No caso das olimpíadas de matemática, as questões são interessantes e desafiadoras tanto para os estudantes quanto para os professores, especialmente porque é necessário desenvolver um certo grau de criatividade para a articulação de diversos conhecimentos matemáticos e lógicos, não se tratando de mera aplicação de fórmulas ou qualquer outro método direto.

Ainda na Avaliação feita pelo CGEE apontou-se que:

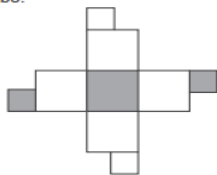
[...] 60% dos professores confirmaram que os alunos passaram a estudar mais após a participação na Olimpíada; 41% afirmaram não ter visto alteração em relação aos estudos de seus alunos; e cerca de 25% dos gestores acharam que não houve mudança no desempenho dos alunos. (BRASIL, 2011, p. 11)

Esse interesse pelos estudos também foi observado no contexto do CTM, em conversa com pais e professores dos alunos. Segundo os relatos, os alunos aumentaram seu tempo de estudo não só na disciplina de Matemática, mas também nos diversos componentes curriculares.

As questões apresentam aumento gradual de dificuldade, iniciando com questões mais simples e finalizando com questões mais complexas, não exigindo do aluno, entretanto, conhecimentos profundos da matemática para resolver os problemas, pois exige muito mais a lógica, criatividade e raciocínio. (BRASIL, 2005)

Figura 1 – Exemplo de questões da prova da OBMEP Nível A

15 Paulinha quer recortar a figura abaixo, fazer as dobras e depois as colagens para obter um cubo.



Qual dos cubos abaixo ela irá obter?

- A)
- B)
- C)
- D)
- E)

1 Janaina escreveu a igualdade abaixo em uma folha de papel. Veio uma borboleta e pousou sobre um dos números da conta. Que número é esse?

$$2020 - 10 = 2005 +$$

- A) 0
- B) 5
- C) 10
- D) 15
- E) 20

Fonte: Prova da 3ª OBMEP Nível A, 2021.

A estrutura da prova visa possibilitar a identificação de novos talentos, que por muitas vezes é escondido em razão da vulnerabilidade financeira, sendo este o principal fator que fragiliza tentativas de mudanças para o futuro, o que evidencia ainda mais a importância da olimpíada assim como os diversos programas que a compõem.

Outras consequências indiretas e notáveis das ações relacionadas à OBMEP foram apontadas por BIONDI et al. (2012, p. 170):

A OBMEP influencia a qualidade da educação pública, aumentando a nota média de Matemática das escolas na Prova Brasil. Esse resultado é ainda mais pronunciado conforme o número de participações e para os alunos com melhor desempenho escolar. A partir do cálculo do retorno econômico, concluímos que a OBMEP apresenta uma taxa de retorno elevada e promove benefícios salariais futuros aos jovens participantes, ainda mesmo sem considerar possíveis externalidades positivas para a sociedade e para o país, como redução da criminalidade, aumento do bem-estar social, entre outros resultantes da melhoria da qualidade da educação pública.

Com o sucesso da OBMEP Nível A, o IMPA informou que realizará no ano de 2022 a 1ª edição da Olimpíada Mirim, composta de duas fases, para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental (OBMEP, 2022). Neste contexto ampliado, é relevante destacar o contraste do ensino público por região do país e, como consequência, será necessário desenvolver novas estratégias pedagógicas no CTM que possam ser estendidas à rede pública municipal.

O problema central é que o nível da prova em relação ao nível de ensino e aprendizagem nas escolas públicas é de sobremaneira superior:

[...] seja porque os enunciados e o enfoque de suas questões são dados com exemplos e linguagem típica das regiões Sul-Sudeste, seja pelo conteúdo oferecido até a data de aplicação das provas da Olimpíada ou ainda não abordado em determinadas séries. (BRASIL, 2011, p. 27)

Outra linha de trabalho a ser considerada para motivar a participação dos estudantes é a divulgação das competições locais e nacionais em toda a rede de ensino, incluindo-se a valorização do esforço e dedicação dos participantes. Uma pesquisa quantitativa realizada por Alves (2010, p. 2) com estudantes do 3º ano do Ensino Médio “[...] revelou que há interesse dos alunos em adquirir novos conhecimentos e que estes não estão motivados para participar da OBMEP devido à falta de informação em torno da competição”.

É possível citar outro desafio relacionado ao principal agente transformador nesta discussão que é o professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que se observa na rede municipal, em geral, é que os professores têm alguma formação pedagógica, mas nem todos têm curso superior em pedagogia. E dentre estes últimos, a formação didático-pedagógica em matemática é frágil e fragmentada sem domínio dos conteúdos teóricos mínimos. Neste sentido, em sua metodologia de ensino, os professores usam apenas técnicas memorizadas tornando-se reféns do livro didático. Veja uma discussão mais detalhada em Moreira (2019). Mas essa situação, que é grave, não se restringe apenas ao município de Timbiras. Costa *et al* (2016) realizaram pesquisa no Estado do Paraná sobre a formação matemática nos currículos de Pedagogia:

[...] conclui-se que, de forma geral, as matrizes curriculares para a formação do pedagogo, no Estado do Paraná, têm mostrado uma abordagem tímida para a formação em matemática do futuro docente. A consequência disso pode levar à precariedade da formação básica dos alunos, pela falta de preparo do professor, o que acarretará uma fragilidade ainda maior futuramente, pois os alunos que hoje estão sendo formados serão os futuros docentes. (COSTA et al, 2016, p. 520)

O CTM constitui, portanto, uma ação de integração na pesquisa e formação continuada de professores entre a instituição municipal SEMED e a Universidade Federal do Maranhão, corroborando com Bragança (2013, p. 2):

As ações objetivas que podem melhorar a qualidade do ensino de matemática no país passam por políticas públicas de valorização da carreira docente e de qualificação de profissionais do ensino, pela melhoria na formação e nas condições de trabalho, pela adoção de atividades de ensino nas salas de aula que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos pela disciplina, entre outras.

Mesmo quando admitida a introdução da matemática olímpica no espaço escolar, ela precisa de adaptações. Para isso, utiliza-se, em geral, do espírito competitivo da olimpíada e da forma como as questões são expostas, levando em conta as dificuldades do ensino.

Nesse sentido, concordamos com Alves (2010) ao pontuar que para os estudantes obterem sucesso em um desafio matemático é fundamental que haja motivos para buscar soluções. Desse modo, o desafio só se consolida se os objetivos e os motivos se direcionarem para um mesmo propósito.

Metodologia

O município de Timbiras, através da SEMED, atende na rede pública de ensino alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Em 2021, o município teve 6.749 alunos matriculados, dentre os quais 957 cursavam o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental distribuídos em 10 escolas. Desse grupo, público alvo do CTM no Nível A, 13 alunos da zona urbana foram atendidos pelo projeto em uma turma experimental. A seleção desses estudantes foi realizada pelas

escolas da rede municipal observando-se seu desempenho e potencial relacionados à matemática em sala de aula.

As atividades de ensino foram desenvolvidas com dois encontros semanais, no contraturno das aulas regulares dos estudantes. Em virtude da ausência de material didático específico, como livros textos ou artigos, houve a necessidade de organização de texto próprio do projeto construído com base nas provas anteriores da OBMEP Nível A (1ª e 2ª edição) e do concurso Canguru de Matemática dos níveis P e E.

O projeto teve início em fevereiro de 2021, durante a pandemia por COVID-19, em que haviam decretos governamentais instituindo o distanciamento social nas unidades escolares, e por esse motivo as atividades com os estudantes selecionados começaram de forma remota, por meio do aplicativo *Google Meet*, com apenas 13 alunos ativos.

Logo após a vigência dos decretos, retornamos de forma presencial, respeitando todos os protocolos de distanciamento social e as medidas de contenção da Covid-19, com 9 alunos ativos, tendo em vista que durante a transição do ensino remoto para o ensino presencial desistiram 4 alunos do projeto (por motivos diversos, como viagem ou problemas de locomoção). Na ocasião, as atividades presenciais ocorreram no Centro de Ensino Fundamental Lourdes Coelho, da SEMED.

Resultados e discussão

O critério de premiação adotado pela SEMED na 2ª edição (2019) da OBMEP foi o seguinte: (1) Medalha de ouro para a maior pontuação; (2) Medalha de prata para a 2ª maior pontuação; (3) Medalha de bronze para a 3ª maior pontuação; e (4) Menção honrosa para a 4ª maior pontuação. Para fins discussão será considerado o mesmo método para a premiação na 3ª edição (2021). Os resultados estão indicados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Números de estudantes por escola (2ª edição – OBMEP Nível A).

ESCOLAS	Nota 13	Nota 12	Nota 11	Nota 10
U.E Maranhão Sobrinho	3	4	1	2
U.E Faustina Araújo	0	0	0	15
C.E.F. Mundoca Alvim	0	0	0	0
C.E.F. Áurea Alvim	0	0	0	0
U.E.F. Luís Félix	0	0	0	0
U.E. Paulino dos Santos	0	0	0	2
C.E.F. Manoel Burgos da Cruz	0	0	1	3
U.E. José Sarney	0	0	0	0
U.E. Dica Pereira	0	0	0	0
U.E. José Maria Alvim	0	1	0	1

Fonte: SEMED, 2022.

Tabela 2 – Números de estudantes por escola (3ª edição – OBMEP Nível A).

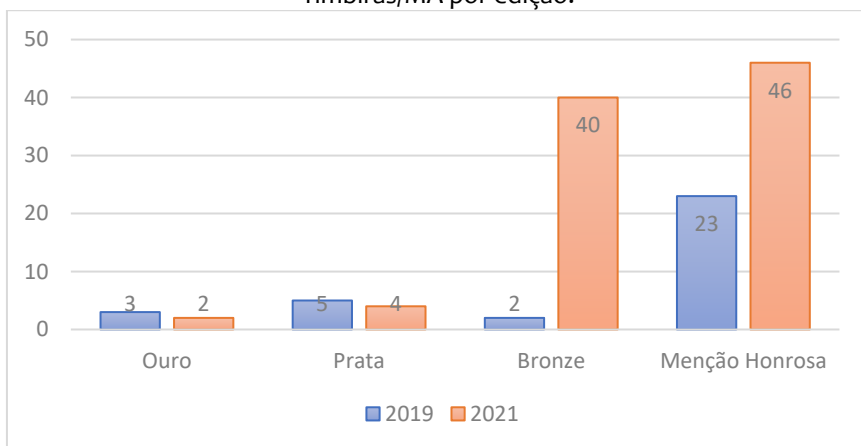
ESCOLAS	Nota 11	Nota 10	Nota 9	Nota 8
U.E Maranhão Sobrinho	2	1	15	20
U.E Faustina Araújo	0	3	6	10
C.E.F. Mundoca Alvim	0	0	7	6
U.E.F. Luís Felix	0	0	5	2
C.E.F. Aúrea Alvim	0	0	4	2
U.E. Paulino dos Santos	0	0	1	1
U.E. José Maria Alvim	0	0	1	1
C.E.F. Manoel Burgos da Cruz	0	0	1	0
U.E. José Sarney	0	0	0	4
U.E. Dica Pereira	0	0	0	0

Fonte: SEMED, 2022.

Conforme indicado nas tabelas acima, as notas máximas obtidas pelos estudantes na 2ª e 3ª edição, respectivamente, foram 13 e 11 pontos. Considerando-se a quantidade de alunos que obtiveram a mesma pontuação, podemos resumir e representar esses dados do município no gráfico abaixo (Figura 2).

Destaca-se o aumento vertiginoso de premiados com medalha de bronze e menção honrosa. Isto pode ser explicado por dois fatores. Um deles trata-se do tempo ampliado entre as duas edições consideradas, e o outro fator mais importante é a divulgação dos resultados da 2ª edição, que pode ter motivado a maior participação de professores e alunos na edição seguinte, melhorando inclusive a metodologia de ensino potencializando os resultados.

Figura 2 - Comparativo da premiação na OBMEP Nível A no município de Timbiras/MA por edição.



Fonte: Os autores.

Já em relação aos resultados do CTM, dos 9 estudantes que permaneceram no projeto, 7 foram premiados, contabilizando um aproveitamento de aproximadamente 78% em relação à turma experimental. Vale ressaltar ainda que em todo município apenas 2 alunos receberam medalha de ouro, sendo um deles participante do projeto.

De modo geral, com 1 medalha de ouro, 1 medalha de prata, 3 medalhas de bronze e duas menções honrosas, o projeto CTM se apresenta como espaço inovador para o processo de ensino e aprendizagem, e qualificação profissional, com resultados contundentes. O projeto foi assistido por dois professores contratados da rede municipal (SEMED) na condição de dedicação exclusiva ao projeto, o que contribuiu decisivamente para o alcance dos objetivos pretendidos.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto do Centro Timbireense de Matemática mostrou-se um espaço inovador para o processo de ensino e aprendizagem, e qualificação profissional, com resultados convincentes, pois preparou os alunos para participarem da OBMEP (Olimpíadas Brasileiras de Matemáticas das Escolas Públicas), proporcionou aos alunos participantes do projeto a terem um melhor resultado, e até serem premiados com medalhas de ouro, prata, bronze e menções honrosas. Diante de toda análise dos resultados concluímos que houve uma melhoria significativa na qualidade da educação dos alunos no ensino fundamental dos anos iniciais, tornando-os mais participativos e elevando o tempo de estudo não só na disciplina de Matemática, mas como também em outros componentes curriculares.

O trabalho realizado pelos professores do CTM, assim como a realização da OBMEP Nível A, fez um grande diferencial na aprendizagem dos alunos do município, tornando-os mais motivados a aprenderem matemática cada vez mais. A implantação e desenvolvimento do projeto do Centro Timbireense de Matemática assim como a participação dos alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais na OBMEP nível A, elevou o interesse, motivação, proporcionando novas aprendizagens na matemática dos alunos do município de Timbiras.

Os desafios para a melhoria da qualidade da educação básica são bem conhecidos. Apesar desta ação de extensão ser pontual, seus resultados são promissores e contribuem significativamente para a aprendizagem de matemática, motivando inclusive, não só manutenção do projeto, mas também a sua ampliação.

Referências

ALMEIDA, Kessia Jeovana Soares de. et al. **Estimulando o conhecimento lógico e criativo da matemática olímpica do trabalho.** Anais V CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47326>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ALVES, Washington José Santos. **O impacto da olimpíada de matemática em alunos da escola pública**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BIONDI, Roberta Loboda; VASCONCELLOS, Lígia; FILHO, Naércio Menezes. Avaliando o impacto da OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática da Escolas Públicas na qualidade de educação. **Revista Economia**, LACEA, v.12, n. 2, p. 143-170, 2012.

BRAGANÇA, Bruno. **Olimpíada de Matemática para matemática avançar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2013.

BRASIL, **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas** – OBMEP. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática - PCNs**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Talentos escondidos: os beneficiários do bolsa família medalhistas das olimpíadas de matemática**. Caderno de estudos desenvolvimento social secretaria de gestão e avaliação da informação, 2005.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel, COSTA, Hercules. A formação para matemática do professor de anos iniciais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 505-522, 2016.

MOREIRA, Cristiane França Nunes. **Formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: preparação para Olimpíadas de Matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, 2019.

OBMEP. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em: 13 de mar. 2022.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo, Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006.

SILVA, Werley Sales da; PAULA, Fernanda Vital de. Preparação para a OBMEP: um relato de sucesso em duas escolas de Araguaína/TO. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, RS, v. 7, n. 2, p. 1-14, 15 set. 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA TERRA DE GONÇALVES DIAS

Irislene Paiva Araújo Cunha
Kelly Almeida de Oliveira

"Primeiros cantos"

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Canção do Exílio, Gonçalves Dias, 1846

Canção do Exílio é um dos poemas nacionais mais famosos, escrito pelo maranhense Gonçalves Dias em julho de 1843, quando ainda estudava Direito em Coimbra (Portugal), sendo publicado posteriormente, na antologia "primeiros cantos", em 1846. O gênero literário apresenta aspectos de alguém que descreve seu país e quer retornar para ele, em um momento de vigente independência, quando o Brasil buscava construir sua própria cultura, distanciando-se de Portugal e de suas referências. Uma de suas fortes características, como literatura brasileira, é o romantismo, expresso por um eu-lírico que valoriza as particularidades de seu povo e o canto do sabiá. Dentre outras características, evidenciamos o individualismo como a expressão de sentimentos particulares, o nacionalismo e a simplicidade na linguagem.

De acordo com Aulete (2011, p. 627), a palavra exílio significa "ação ou resultado de (se) exilar; expatriação, compulsória ou voluntária; degredo; desterro; lugar onde vive o exilado. Fig. lugar solitário, retirado". É nessa dimensão que destacamos como ponto de partida a educação de mulheres que vivem na comunidade Laranjeira município de Aldeias Altas à 64 km de Codó, ambas ¹ cidades do Maranhão, onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um dos mais baixos no Maranhão, segundo o Programa de Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD).

Nessa perspectiva, o ensino na comunidade tem sua importância devido ao fato de que os desafios sócio-econômicos são agravados

¹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/aldeias-altas/panorama>. Acesso em 5 de março de 2022.

pelo distanciamento territorial de qualquer uma das duas sedes municipais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem pelo menos 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (7% de analfabetismo). O Maranhão, que já foi o estado com maior taxa de analfabetismo no país, na casa dos 20%, apresentou queda, conforme² a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua Educação em 2019 .

Para tentar amenizar essa situação foram desenvolvidas práticas pedagógicas que buscaram contribuir nos aspectos sócio-afetivos como a vivência de valores como cooperação, respeito, afeto, aceitação, visando ainda, preservar identidades culturais. Em relação aos aspectos pedagógicos destacamos a troca de experiências através de aulas expositivas dialogadas, oficinas, seminários, dramatizações, exposições, músicas, jogos, poesias, trabalhos manuais, produções individuais e coletivas. Os materiais utilizados para a confecção dos recursos pedagógicos foram recicláveis ou de baixo custo.

O objetivo da pesquisa é investigar o processo de alfabetização das mulheres na comunidade Laranjeira no município de Aldeias Altas/MA, visando não apenas a decodificação das letras, mas sua concepção de mundo, discutindo sobre a importância da educação, seguindo práticas pedagógicas com linguagem simples, utilizando termos de vivências própria, oportunizando o aprendizado por meio de conteúdos que condizem com o ambiente onde atuamos, desenvolvendo o respeito e preservando a identidade cultural. Com a finalidade de analisar como ocorrem essas relações foram desenvolvidos: estudo bibliográfico, fichamentos e etapa de campo. Entre os teóricos estão: Paulo Freire (1996) e Wallon (1968).

Aspectos metodológicos da pesquisa

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
Canção do Exílio, Gonçalves Dias, 1846

² Fonte: <https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-tem-queda-de-4-pontos-percentuais-na-taxa-de-analfabetismo-ent> . Acesso em 5 de março de 2022.

A pesquisa de campo foi realizada na comunidade quilombola Laranjeira, situada no município de Aldeias-Altas à 64 km do município de Codó, ambas cidades do Maranhão. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo. A coleta de dados foi realizada no dia 29 de maio de 2019, por meio da pesquisa de campo, com entrevistas não diretivas, seguindo um roteiro de perguntas elaboradas previamente e com entrevistas gravadas no celular, para depois serem transcritas.

O *lócus* foi a escola municipal Gonçalves Dias, inaugurada em junho de 2017, mediante o projeto estadual "Escola Digna". A entrevista semiestruturada foi executada pelas monitoras do projeto, exposta por meio de texto descritivo. Para não revelar os nomes das dez participantes, utilizamos nomes de pedras preciosas, escolhidos por elas. Assim, temos: Coral, Esmeralda, Cristal, Turquesa, Celestina, Jade, Cristal, Turmalina, Pérola e Topázio. As participantes da pesquisa foram as ex-alunas do Projeto EJA³ Mulher, uma professora da escola, e a representante da comunidade, dentre as quais foram entrevistadas em forma de roda de conversa das 10:00h às 14:00h, na escola.

Entrevistamos a ex-aluna do projeto Ejaí Mulher e representante da comunidade, Jade. Ela conta que Laranjeira surgiu de uma aldeia indígena, que após abandonarem o lugar, vieram os escravos refugiados viver na localidade. A dona da região era filha de uma escrava. Os pais de Jade, os avós e os bisavós, são todos de Laranjeira. Jade se emociona ao falar do lugar onde nasceu. Laranjeira está registrada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), porém, a comunidade não está reconhecida pela Fundação Palmares - órgão responsável pelo reconhecimento de comunidades quilombolas no Brasil. No Maranhão, somam-se 700 comunidades, mas apenas 611 são reconhecidas pela Fundação.

O projeto *EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos*, foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), entre novembro de 2017 a novembro de 2018, com carga horária total de quinhentas e setenta e seis horas.

³ Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Prática pedagógica como conhecimento

Em cismar, sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.
Canção do Exílio, Gonçalves Dias, 1846

Após anunciar as “primeiras palavras” dos saberes necessários à prática educativa no ano de 1996, Freire ressalta que formar é muito mais que simplesmente treinar o educando no desempenho de suas destrezas. Com exigência firme na ética do trabalho docente, Freire (2009) chama-nos atenção para o fato desse papel tão nobre estar repleto de afetividades, dilatando-se em cuidado, amor, amizade, empatia, amorosidade etc.

É um de seus princípios, quando ressalta: “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p 22.), pois ensinar é criar possibilidades da produção do conhecimento ou da sua construção. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p 25.). Enfim, os princípios apresentados requerem da/o professor/a um gesto afetivo aliado à prática pedagógica.

Educar requer respeito aos saberes das/os estudantes. Respeito é uma dimensão do cuidado, "é valorizar e qualificar a experiência das/os estudantes a fim de discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar à disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandatos e à ideologia capitalista embutida nesse descaso" (FREIRE, 1989, p.33-34).

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade (ARANHA, 1996, p.209).

Paulo Freire acreditava que a educação não poderia ser um simples processo mecânico de transmissão de conteúdos. A/O educador/a precisa considerar que o ato de ensinar diligencia compreensão de que a mudança é possível. Seu legado é extenso, por toda parte há sinais de sua passagem e, quanto mais é lido e estudado,

tanto mais o seu método é difundido e repensado. Freire elaborou uma proposta de alfabetização, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou conhecida: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.9). Dispensou a utilização de cartilhas, desenvolvendo assim, um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como “método Paulo Freire”.

Na etapa preparatória do processo pedagógico freiriano, a/o alfabetizador/a realiza uma pesquisa sobre a realidade do grupo que irá atuar. Consequentemente, ela/e terá um levantamento do universo vocabular, isto é, das palavras utilizadas pelo grupo para manifestar a realidade. Após uma seleção criteriosa das palavras, pela/o alfabetizador/a, palavras estas, que conferem sentido às situações cotidianas, são organizados diversos padrões silábicos. Essas palavras, são as palavras geradoras, partindo delas o estudo da escrita e leitura da realidade.

Antes de estudar as palavras geradoras, Freire (1996) propunha ainda um momento inicial em que o conteúdo reportava-se ao conceito sobre cultura. Com a utilização de cartazes, a discussão era dirigida de forma que, evidenciasse o homem e a mulher como produtores de cultura, bem como suas diferentes formas: cultura letrada e não letrada, o trabalho, a arte, a religião etc. No desenvolvimento das práticas pedagógicas dentro da comunidade, uma de nossas alunas chamou atenção ao escrever o próprio nome, percebendo por si só a importância do mesmo numa sociedade letrada. Podemos perceber que o método pedagógico, em que a pessoa se redescobre através da retomada reflexiva do próprio processo, descobrindo-se, constitui por si, um método de conscientização (FREIRE, 2013).

Assim, a metodologia de inspiração freiriana conscientiza à medida que politiza. Não temos a pretensão de coadunar com a ideia de que a educação sozinha, por si, definirá e mudará os rumos da história, mas desejamos afirmar que uma educação com propósitos éticos e de cuidado para com o outro proporcione conscientização a respeito das contradições da humanidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) não propõe repetir palavras, simplesmente coloca a/o alfabetizanda/o na oportunidade devida, para poder saber e dizer a palavra. Isso significa dizer que aprender a ler e escrever vai além da alfabetização. Antes de entrar no estudo das

palavras ‘geradoras’”, ele sugere ainda um momento inicial em que o conteúdo do diálogo educativo envolva o conceito de cultura.

Depois de cumprida essa etapa, inicia-se o estudo das palavras geradoras, que também podem ser apresentadas junto com cartazes, contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. Com cada gravura, desencadeia uma discussão em torno do tema, só então a palavra escrita é analisada em suas partes componentes: as sílabas. Por fim, é apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais as/os alfabetizadoras/es podem montar novas palavras.

Como bem nos assegura Freire (1996), pode-se dizer que a ausência da substantividade conduz a pessoa à passividade dos conteúdos e à privação do novo. Nesse contexto, percebemos que o ensino pode desafiar a/o aprendiz, não apenas com palavras precisas, mas com a inclusão de novas ideias. Não é exagero afirmar que é nessa interação que o conhecimento prévio se modifica pela aprendizagem de novos significados.

Com novos desafios e metodologias em mente, pensamos em inserir histórias de mulheres que ascenderam na política, ciência e cultura. Assim como, utilizamos músicas, pequenos textos e poesias, de maneira que a cada aula, as palavras geradoras foram orientando os passos seguintes da nossa "práxis", tornando as aulas contextualizadas e significativas.

Outro fator importante na prática pedagógica é o afeto como instrumento que pode indicar possível direção, que consideramos essenciais para levar em conta quando se pretende que, o processo ensino-aprendizagem seja mais produtivo e satisfatório, tanto para a/o professor/a quanto para a/o estudante. É necessário, ainda, considerar a/o estudante em sua totalidade e concretude. Nisso consiste o grande desafio da docência, pois a "não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras, prejudica a ambos e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem" (MAHONEY, 2005, p.11-30).

Prática pedagógica como afeto

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.
Canção do Exílio, Gonçalves Dias, 1846

A afetividade como referente didático-pedagógico, na atividade mediadora da/o docente, contribui para a aprendizagem da/o estudante. Wallom (1968) destaca o afeto como um dos principais componentes do desenvolvimento humano, envolvendo uma série de manifestações e é responsável pela formação de uma pessoa feliz, segura, engajada, uma vez que, é potencializadora da ação humana.

Os afetos durante as aulas foram expressos na maneira como as alunas de Laranjeira se preparavam para participar das aulas, aos sábados das 8:00h às 12:00h. A acolhida em nossa chegada era repleta de alegria, mesmo diante da intensa jornada de estudos, com intervalos de 10 minutos. Em datas festivas, fomos surpreendidas com lanches típicos da comunidade produzidos por elas.

Educar é isso: inspirar em sala de aula, a realidade da vida, revelando como ela pode ser transformada para melhor e que pode ser vivida sem tantos sofrimentos, mas com esperança e alegria. Lecionar com afeto é dar oportunidade a todas/os, sem exceções, escutá-las/os em seus apelos e opiniões. "É importante que nas primeiras palavras ditas pela/o professor/a, estas sejam proferidas com cuidado, pois podem deixar boas ou más impressões, tornando a conversa mais próxima ou distantes" (ANDRADE, 2014, p.67).

Precisamos atentar para as coisas simples do cotidiano das/os educandas/os, valorizando-as. É permitir que falem de si, expressando seus anseios, contando suas experiências. Apenas ouvindo, enriquecemos nossa aprendizagem como docentes, como marcas para a vida, estando conscientes de que é possível ensinar com afeto (ANDRADE, 2014). Freire (2016) afirma que as pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam. Não há esperança alguma em ensinar sem estar envolvido de corpo e alma, sem aprofundar na cultura, e nas histórias de vida.

A comunicação também é uma ferramenta relevante nesse processo de ensino-aprendizagem. Comunicar para o bem é dizer: eu acredito em você! Anime-se, você pode fazer melhor! Como é bom vê-la participando da aula! Você é criativa! Mostre seu potencial!

Parabéns! Essas são frases de grande motivação, que farão a pessoa continuar e não parar no meio do caminho (ANDRADE, 2014 p.52).

Comprometer-se com a educação das/os estudantes é uma atitude afetiva, assumida com liberdade e não como obrigação. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo/forma de discriminação. Ensinar exige bom senso, conscientização, conhecimento, curiosidade, respeito à/ao estudante. Desse modo, o ensino precisa ser dinâmico, associado ao conhecimento prévio das/os estudantes com metodologias inovadoras que as/os estimulem a continuarem seus estudos.

As primeiras palavras durante as aulas do projeto foram desafiadoras, porque as alunas se mantiveram em silêncio. Entendemos que ainda não era o momento de ouvi-las. Foi nesse intervalo que desenvolvemos a criticidade sobre nossa prática, com planejamento prévio, escolhemos as atividades com critério e muito cuidado, buscando aprimorar nossa metodologia com linguagem simples e materiais acessíveis.

Em síntese, nossas práticas pedagógicas foram baseadas nas metodologias freirianas, com palavras grávidas de mundo, trazidas durante as aulas em Laranjeira. O que possibilitou uma linguagem acessível, pois, todas as ferramentas apresentadas durante a pesquisa, seguiam um plano elaborado semanalmente, buscando articular teoria e prática, uma vez que, segundo Candau (2013), esta deve ser vista de maneira unificada, caminhando lado a lado, uma sempre buscando compreender a outra.

Palavras “grávidas de mundo”: o desafio de alfabetizar em Laranjeira

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras
Onde canta o sabiá.
Canção do Exílio, Gonçalves Dias, 1846

O projeto Ejaí Mulher e a ressignificação dos saberes femininos trouxe consigo dois grandes desafios: em um primeiro momento, encarar todos os sábados 64 km de estrada de chão entre Codó e a comunidade;

Segundo, desenvolver práticas pedagógicas com linguagem simples, para mulheres da comunidade Laranjeira, mães solteiras, negras, donas de casa, quebradeiras de coco e produtoras de azeite.

Nas metodologias, buscamos refletir sobre o que apresentar a elas. Com muito cuidado, planejamento e compromisso, encontramos maneiras de ensinar por meio de palavras descobertas por elas sobre sua cultura e cotidiano, conduzindo a decodificação das letras, o que Freire (1996) chama de palavras “grávidas de mundo”. Foram necessárias várias idas e vindas que, às vezes eram cansativas, engraçadas e aventureiras. A cada momento de receio, lembrávamos que estávamos indo a um lugar histórico, com pessoas simples, acolhedoras e, muito humanas, que nos ensinaram que não precisamos de muito para sermos felizes.

No meio dessas vivências, as aulas passaram a ser práticas. Como exemplo, citamos a extração da farinha que é um processo colaborativo com todos da comunidade. Uma curiosidade a esse respeito é que o dono da farinha, reparte entre os participantes a farinha extraída. Recordamos também a extração do azeite, em que as participantes conversam alegremente sobre seu cotidiano, cantam músicas e entoam mantras, fortalecendo-se umas as outras em meio às dificuldades do dia-a-dia. Além de todas essas experiências, em uma das aulas, visitamos o memorial de Gonçalves Dias.

Momentos marcantes que fugiram das diretrizes propostas nos planos de trabalho do projeto. Historicizamos pra reafirmar que o caminho foi longo. Porém como fator principal, destacamos o afeto ligado às metodologias, presente em todas as aulas, inclusive nos contextos externos dos muros da escola. Para que tivéssemos esses resultados, foram necessários atitudes de respeito, empatia, trabalho em equipe, paciência, afetividade, aspectos importantíssimos unidos às práticas pedagógicas, metodologias com linguagem simples, acessível à todas, marcando de forma significativa o processo ensino aprendizagem dentro da comunidade quilombola.

Aprendemos que para alfabetizar mulheres negras em uma comunidade quilombola, devemos primeiro conhecer o outro, respeitando-o, livrando-se de toda forma de preconceito. Em seguida, esperar o tempo certo da fala, pelo público que se vai ensinar. Outro fator importante é o que Freire (1996) chama de “as primeiras palavras”,

trabalhando conteúdos que condizem com o ambiente onde se está atuando, desenvolvendo assim, o respeito e a identidade cultural.

Podemos perceber que a melhor forma de obter resultados positivos é por meio de práticas metodológicas associadas à afetividade, procurando mostrar para as/os estudantes, os equívocos nas maneiras de pensar e agir, por meio de palavras gentis. Constatamos que as respostas encontradas acima não foram conseguidas meramente por meio de perguntas bem elaboradas e previamente planejadas, mas através da confiança, segurança, amizade e afetividade, acumulados durante meses de convívio.

Durante o período da observação, percebemos o quanto é importante o papel da docência, principalmente quando associado à afetividade. Os planos de aula, a reflexão sobre a prática, o respeito pela maneira como conversavam entre si, as brincadeiras, a cultura e principalmente, o relacionamento entre estudante e professora.

Esta pesquisa contribuiu abrindo portas para projetos num campo riquíssimo de conhecimentos, culturas, vivências e histórias de pessoas ancestrais que escolheram não apenas um lugar para morar, mas que deixaram um legado de vida. Laranjeira é um lugar histórico, campo para inúmeras pesquisas. Diante disso, podemos afirmar que a pesquisa foi positiva, alcançamos nossos objetivos e aprendemos novas metodologias de como ensinar e aprender dentro de uma comunidade quilombola.

Referências

- ANDRADE, Fabiana. **A Pedagogia do afeto na sala de aula**. ilustrações Vanessa Alexandre. 2ª ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. Ver e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. (org) **Rumo uma nova didática**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três amigos de completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade** - Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire, Walter Ferreira de Oliveira. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. _____ . **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **“Pedagogia do Oprimido** - Paulo Freire. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, 20, 1º sem. de 2005, pp.11-30.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: edições 70, 1968.

Sites consultados

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/aldeias-altas/panorama>. Acesso em 5 de março de 2022.

<https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-tem-queda-de-4-pontos-percentuais-na-taxa-de-analfabetismo-ent>. Acesso em 5 de março de 2022.

3ª PARTE:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA REMOTA NA PESTALOZZI DE CODÓ, MARANHÃO

Cristiane Dias Martins da Costa
José Carlos Aragão Silva

Introdução

A denominada educação especial é o foco deste capítulo que trata de um projeto de extensão realizado há onze anos com alunos deficientes. Para que o leitor possa interagir e visualizar de forma aproximada o ambiente de funcionamento dessa experiência extensionista, mostraremos nessa primeira parte, dados acerca da Associação Pestalozzi, de seu corpo docente e do pessoal técnico de apoio às atividades da escola, além do perfil dos estudantes e suas famílias. As informações acerca do município de Codó no que se refere aos aspectos geográficos e educacionais estão presentes na sinopse que vem em seguida.

A justificativa para a existência do projeto traz as motivações que levaram a sua criação e sua permanência por mais de uma década na escola. As bases teóricas que sustentam esta experiência por tantos anos trazem uma discussão com os autores que desenvolvem pesquisas na área da Educação, do Letramento e na Educação Especial, observando que é possível alfabetizar letrando e usando a literatura como ferramenta para inclusão e prática democrática de leitura na escola.

A metodologia utilizada nesta experiência de extensão tem na literatura e na contação de histórias suas mais importantes ferramentas de trabalho com a educação especial. De fato, ao longo desses anos diversas atividades literárias de contação, teatros, músicas, entre outras, foram realizadas de forma presencial. Contudo, neste capítulo, queremos ressaltar algo novo experimentado por toda equipe, que foi a realização do projeto de forma virtual/remota, tendo em vista o período de pandemia da Covid-19.

A redefinição do projeto, a manutenção das atividades de forma virtual, a produção de vídeos e a superação dos desafios da distância

entre a equipe do projeto e os alunos da Associação Pestalozzi, foram superadas pelo uso das tecnologias e da criatividade dos bolsistas, que focaram as atividades desse período no uso da literatura negra para trabalhar no combate ao racismo e na valorização dos afrodescendentes, principalmente no município de Codó onde a maioria da população é preta e parda.

O contexto da alfabetização e do letramento na Pestalozzi

O projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Especial” integrado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, tem como objetivo realizar na Associação Pestalozzi de Codó, atividades de extensão com o propósito de alfabetizar letrando a partir da literatura. Esta ação extensionista vem sendo desenvolvida na referida instituição desde o ano de 2011 e atinge um público de aproximadamente 250 discentes, entre crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais devido ao quadro de: deficiência intelectual, auditiva, visual, física, síndromes, distúrbios de conduta e deficiência múltipla.

Associação Pestalozzi, conhecida também como Escola Lalá Ramos, foi fundada em novembro de 1978. É uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que presta atendimento gratuito nas áreas de saúde, educação e assistência social para crianças, jovens e adultos deficientes do município. A associação segue os princípios das diversas Associações Pestalozzi instaladas no Brasil desde 1918, quando o alemão Thiago M. Wurt, inspirado nas ideias do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), veio ao Brasil e fundou o Instituto Pestalozzi, em Canoas, Rio Grande do Sul¹. No tocante ao seu corpo docente este é formado na maioria por professores que prestam serviços há mais de uma década na referida escola. Dos 27 professores da escola, 24 possuem ensino superior e apenas 3 estão cursando o terceiro grau. A equipe escolar é composta também por técnico de enfermagem, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta².

¹ Mais informações podem ser adquiridas em: <https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/>

² As informações da escola foram obtidas através do contato com a gestora da Associação Pestalozzi.

No que diz respeito aos aspectos físicos da Associação Pestalozzi, a escola possui oito turmas pela manhã (3 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano, 1 turma do 4º e outra do 5º ano do ensino fundamental, além de uma sala de Atendimento Educacional Especializado/AEE de braile). No turno da tarde funcionam nove turmas (1 turma do 1º ano, 2 turmas 2º ano, 1 turma do 3º ano, do 4º e do 5º ano, mais duas salas de AEE, uma de braile e outra de Libras). Vale ressaltar que, recentemente, foram abertas duas turmas da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) no turno noturno.

A estrutura física é dotada de uma pequena quadra de esporte, um laboratório de informática e uma sala de leitura que é utilizada pelos professores. A acessibilidade na escola ainda se encontra em fase de desenvolvimento, contando com rampas para o acesso dos alunos, porém ainda não possui banheiros adaptados.

Em relação aos estudantes, observa-se que a grande maioria faz parte da população de baixa renda que reside em bairros periféricos de Codó e recebem ou recebiam benefícios concedido pelo governo³. Nota-se, ainda, que o perfil desses alunos demonstra que, em sua maioria, advém também de contextos de vulnerabilidade social, o que requer da escola uma atuação de forma mais ampla e substancial na vida destes sujeitos. Deve-se sublinhar que, diversas vezes, a escola e seu corpo de professores, se desdobram para além da sala de aula, o que exige desses profissionais uma preparação qualificada, nos aspectos pedagógico, didático e humanizador para a convivência com seus alunos. Nota-se, ainda, que um número significativo de discentes da escola são criados por seus avós que têm bastante dificuldade de acompanhar o desenvolvimento dos seus netos, fato que foi agravado durante à Pandemia que impossibilitou o contato presencial durante o período de março de 2020 a março de 2022.

Considerando a realidade do município, a realização das atividades das escolas públicas durante à Pandemia foi feita através da entrega de materiais impressos e o acompanhamento feito por grupos de WhatsApp. Os professores também se organizaram para fazer visitas às casas de seus discentes. Apesar dos esforços da equipe escolar, muitas famílias atendidas pela Pestalozzi não conseguiram manter seus filhos participando e realizando as atividades durante a pandemia por

³ Desde a instalação do novo governo, milhares de famílias codoenses perderam seus benefícios sociais, dentre estes, o de maior alcance, que era o Bolsa Família.

vários motivos, dentre eles podemos destacar: a falta do aparelho celular, ausência de acesso à internet em suas casas e dificuldade para realizar as atividades destinadas aos seus filhos devido as carências educacionais dos pais e das crianças e/ou adolescentes entre outras razões, dentre as quais a pobreza tem um papel preponderante⁴.

É neste contexto de desafios, portanto, que se realiza o projeto de extensão “Alfabetização e Letramento na Educação Especial”, coordenado pelos autores deste capítulo que, em virtude da pandemia de Covid-19, precisaram adaptar suas atividades a essa nova e desafiadora realidade. Até porque, de modo presencial, as atividades consistiam em encontros semanais na Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, para planejamento das ações do projeto, onde ocorria também as escolhas do tema, preparo dos materiais pedagógicos que seriam utilizados e ensaios para a contação de história que acontecia toda semana na Associação Pestalozzi. Nesses momentos, eram realizados, ainda, a formação e a qualificação dos bolsistas para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita; além dos debates no Grupo de Pesquisa Formação Docente: letramentos e suas mediações (FORDOC)⁵.

Importa sublinhar que na Associação Pestalozzi as primeiras atividades desenvolvidas, sempre que se inicia um novo grupo de bolsistas, é a de imersão, onde os acadêmicos observam nas primeiras semanas as sete turmas da escola do turno matutino. Este momento sempre possibilita conhecer ou ampliar os conhecimentos sobre os alunos da escola e os colaboradores. Nessa oportunidade, os bolsistas podem perceber como são realizadas diversas atividades dentro e fora

⁴ Codó está entre os municípios maranhenses com piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, estimado em 0,596. Esses números já permanecem há mais de uma década e durante o período de pandemia do Covid-19 pode ser percebido de forma contundente, dada a situação de fome e desemprego de milhares famílias que impactou fortemente o município, onde, das diversas consequências, podemos citar a baixa participação das crianças nas aulas remotas nos anos de 2020 e 2021, cujo percentual em algumas escolas da rede municipal não alcançava os 30% dos alunos matriculados (ARAGÃO SILVA, COSTA e SOUSA, 2022).

⁵ O grupo de pesquisa FORDOC faz parte das diversas ações desenvolvidas pelos autores desse artigo em Codó. Criado desde 2014 passou por todas as esferas de formalização na UFMA e foi registrado no CNPQ em 2016. Atualmente é composto por pesquisadores, doutores, mestres, especialistas, graduados e graduandos que atuam nas linhas de pesquisas “Alfabetização, letramentos e formação de leitores” e “Educação, história, Memória e diversidade”.

da sala de aula. Após esse período de ambientação, inicia-se a segunda etapa do processo que é o início das atividades de contação de histórias, as quais são realizadas semanalmente para todos os alunos e alunas do turno matutino. Vale sublinhar que, como já fora mencionado, os bolsistas passam antes por um processo de formação concomitante ao período de imersão e ambientação na escola. Na atividade de contação de histórias, os bolsistas também incluem, em diversos momentos, os alunos da Pestalozzi que participam das histórias interpretando personagens da narrativa. De fato, tem-se avaliado que essa estratégia inclusiva tem sido significativa para eles. A etapa seguinte consiste no acompanhamento de uma turma indicada pela escola, para desenvolvimento de atividades na perspectiva de alfabetizar letrando (SOARES, 2021).

Entretanto, em 2020, como já mencionado, devido a Pandemia do COVID-19 que impossibilitou as atividades presenciais, as ações do projeto passaram a ser desenvolvidas remotamente através da elaboração de vídeos de histórias literárias contadas pelos oito bolsistas do projeto, sendo dois bolsistas pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), três bolsistas pelo Programa Foco Acadêmico da UFMA e três voluntários.

As razões da alfabetização e do letramento na educação especial

A existência da Associação Pestalozzi ainda se deve por fatores relacionados a inclusão de crianças com deficiência no município de Codó. Com efeito, a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido um assunto bastante discutido, tanto nos segmentos educacionais quanto nos sociais. Até porque, incluir não significa colocar o aluno na escola sem dar a ele condições necessárias de permanência e assistência educacional, o que obriga a instituição de ensino a garantir o suporte pedagógico para um ensino de qualidade que possibilite o desenvolvimento das potencialidades do deficiente, sejam elas: cognitivas, motoras e afetivo-sociais.

Inegavelmente, existem diversas leis que garantem o acesso e permanência do aluno com deficiência no sistema de ensino. A constituição brasileira em seu inciso III do Art 208 afirma que o atendimento educacional aos alunos deficientes deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”. Esta determinação é

reforçada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (Art. 59, I), além de “...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59, III).

Apesar destas leis assegurarem a presença dos deficientes no sistema regular de ensino, ainda nos deparamos com inúmeras barreiras que impedem que estas políticas de inclusão sejam realmente efetivadas. Os obstáculos mais comuns são: o preconceito, a infraestrutura das escolas, a necessidade de formação continuada para os professores, a falta de investimentos para a compra de materiais e equipamentos necessários para o atendimento adequado aos estudantes que necessitam de um acompanhamento educacional especializado.

Importa mencionar que na Pestalozzi encontram-se algumas crianças que estão também no ensino regular no contra turno de suas atividades na instituição. Contudo, segundo a diretora da Associação, a maioria das crianças que são encaminhadas para as chamadas escolas regulares, terminam voltando para a Pestalozzi. Em 2019, apenas vinte crianças foram matriculadas em escolas regulares do município. Um dado que importa sublinhar é que muitos alunos da Associação Pestalozzi não têm um diagnóstico da sua deficiência, o que dificulta um trabalho individual especializado levando em consideração a especificidade de cada estudante.

Essa carência de diagnóstico, no entanto, não impede que o trabalho de acompanhamento dos alunos com deficiências seja feito pelos professores da escola. Na verdade, para os futuros professores formados pela UFMA, Campus Codó, viver essa experiência tem possibilitado uma ampla e variada gama de papéis sociais que ajudam esses bolsistas a lidar com o medo e o preconceito em relação ao diferente, além de desenvolver a cooperação e a tolerância, ambos, elementos imprescindíveis para a nossa humanização.

Tornar-se um pedagogo preparado para atuar num espaço escolar cujo preconceito tem atrapalhado significativamente o conhecimento e a inclusão daqueles que mais precisam, tem sido ainda um obstáculo a ser vencido. Nesse sentido, o projeto tem ajudado significativamente na formação dos bolsistas que participam dessa experiência. De fato, o que se tem constatado é que os egressos têm

sido capazes de atuar em diversos espaços educativos, respondendo a inúmeras demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa.

Importa sublinhar, ainda, que essa experiência na Associação Pestalozzi tem demonstrado que as atividades realizadas na escola, através do uso da leitura literária com a contação de história, despertaram o gosto pela leitura e o interesse em aprender a ler e escrever nos estudantes com deficiência. Nesse sentido, o que se constata ainda é que o desenvolvimento das potencialidades do aluno deficiente torna-se um fator de enriquecimento para o processo educacional de toda escola.

A alfabetização e o letramento na educação especial através da literatura não é algo impossível. Mesmo porque, para se formar um leitor não basta adquirir a “tecnologia” do ler e do escrever. Na verdade, é necessário acrescentar à aprendizagem e ao domínio da “tecnologia” o letramento que é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

O conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura. Paulino (2004) define o letramento literário “como outros tipos de letramento, [que] continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Vale sublinhar que esse tipo de letramento, de modo geral, acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são concebidas como escolhas individuais.

Conforme Paulino (2004, p. 56),

a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

A formação do leitor literário se apresenta como uma das grandes preocupações dos professores, tanto de português, quanto daqueles que irão mediar os contatos dos alunos com os livros de literatura nos primeiros anos de escolaridade. Soares (2000), ao discorrer sobre a escolarização adequada da literatura, ressalta o papel da escola em conduzir eficazmente o aluno às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social. Para Soares (2000), uma escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que deve conduzir a uma prática de leitura literária efetiva, que ultrapasse os muros da escola.

Contudo, Soares (2004) aponta que toda literatura na escola é escolarizada, entretanto, é a escolarização inadequada da literatura que vem ocorrendo na escola. Dessa forma, a escolarização acaba adquirindo um sentido negativo. É importante enfatizar ainda que o letramento, entendido sob o ponto de vista social revolucionário, nem sempre terá consequências desejáveis, benéficas. Ele também pode ser utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes e, portanto, não deve ser tratado como algo “autônomo”. É necessário levar em conta o que está sendo lido e, principalmente, a forma como a leitura está sendo feita.

Assim, dada a importância da mediação do professor na formação de leitores e cidadãos, é fundamental que ele receba informação e conhecimentos suficientes para conduzir a experiência de leitura de seus alunos, oferecendo livros e temas variados. Dessa forma, ampliam-se o público leitor, reduzem-se os preconceitos sobre a Literatura Infantil e impulsionam-se a criação e a publicação de textos mais conscientes, críticos e fundadores de uma sociedade democrática, justa e capaz de equacionar seus conflitos e suprimir as desigualdades, as quais deixam às margens da sociedade, da leitura e da literatura, os empobrecidos, pretos, pardos e deficientes.

Zilberman (2003) salienta que deve ser respeitada a natureza da obra literária na sua inserção na sala de aula, sem esquecer o interesse do aluno na escolha dos textos. Isso porque suas projeções interferem em todo e qualquer ato de leitura. A autora ressalta, ainda, que o processo de comunicação literária estimula o rompimento das limitações do ensino tradicional e permite a aproximação deste com a realidade do aluno.

Desse modo, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças, sejam elas com ou sem deficiência, não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte.

Conforme Soares (2004), a possibilidade de leitura e o acesso a leitura são condições necessárias para uma plena democracia cultural. Para a autora, essa plena democracia deve ser entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos, o que inclui a leitura literária, como um dos mais importantes bens simbólicos para emancipação do cidadão. Desafio a ser vencido ainda, dado o fato de que diversas crianças brasileiras só têm, ou terão, acesso a livros de literatura através da escola.

Sobre essa necessidade, Soares (2004), afirma que o Brasil é um país de raras bibliotecas públicas e raras e precárias bibliotecas escolares, onde as que existem, quase sempre, funcionam como depósitos de livros e possuem um acervo desatualizado. Dito de outra forma, esses espaços não funcionam como centros de informação e de formação de leitores. Além disso, o Brasil é considerado um país com poucas livrarias, onde os livros são caros para uma população, em sua maioria, de baixa renda.

Lamentavelmente, essa realidade também se constata no município de Codó em relação às bibliotecas escolares, conforme o Censo Escolar 2018, apenas 13% das escolas de Codó possuem biblioteca e 10% salas de leitura. Os dados analisados são referentes ao total de 198 escolas. O que evidenciou que desse total, apenas 26 escolas possuem biblioteca e 19 salas de leitura. A situação torna-se mais grave quando voltamos o olhar para a zona rural do município, onde menos de 5% das escolas apresentam espaços de leitura.

Constata-se, desse modo, que os obstáculos para a democratização da leitura são de natureza estrutural e econômica, fatores que distanciam grande parte das crianças e dos jovens de nosso país do acesso a uma educação de qualidade que garanta a eles o direito à literatura. Isso

porque, de acordo com Candido (1995), a literatura é um direito humano, que é indispensável para nossa humanização, pois ela realiza funções importantes no desenvolvimento dos seres humanos. Ademais, a literatura estimula e alimenta nossa imaginação, provoca e possibilita o exercício da alteridade, contribui para o desenvolvimento do nosso repertório linguístico e, ainda, nos propicia de uma outra maneira conhecer o desenvolvimento do mundo e os conhecimentos produzidos ao longo da história.

Nesse sentido, ao garantirmos, através do projeto, o acesso a literatura dos deficientes da Associação Pestalozzi, estamos também garantindo a eles os seus direitos humanos a literatura que Candido (1995) defende. Reconhecendo, na mesma medida, que o estudante deficiente pode usar e estimular sua imaginação a partir da leitura literária. Ademais, como afirma Guimarães Rosa, “... mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão”.

A experiência na Associação Pestalozzi não busca atingir o nível de “um cidadão literalmente letrado”, para nos referir aqui, sem nenhuma conotação pejorativa, a uma expressão de Paulino (2001). Com efeito, ficamos com a perspectiva de Soares (2004) de garantir a execução da democracia cultural e com a assertiva de Candido (1995) da literatura como um direito humano de todas as pessoas. Não esquecendo de Guimarães Rosa, cujo bonito é que as pessoas não são iguais.

A tecitura da alfabetização e do letramento

A metodologia de trabalho utilizada no projeto de Alfabetização e Letramento na Educação Especial tem sido realizada em etapas conforme já mencionamos no texto. A imersão como primeira etapa experimentada pelos bolsistas proporciona o reconhecimento da escola e das sete turmas onde realizarão suas atividades de contação de história e alfabetização. Uma vez pautadas estas demandas, os acadêmicos estabelecem situações-problemas a serem trabalhadas, onde correlacionará os conhecimentos adquiridos no seio acadêmico e no ambiente escolar, de forma interdisciplinar, na busca de ações direcionadas, objetivando possíveis formas de abordagem e intervenção.

Entretanto, como já mencionado, desde o ano de 2020, devido à Pandemia do COVID-19, os bolsistas vêm desenvolvendo atividades remotas de intervenção junto as crianças da Associação Pestalozzi. Essas ações se deram a partir da elaboração de vídeos de histórias literárias que foram contadas pelos bolsistas com um toque pessoal e criativo afim de tornar mais próximo a história da realidade do aluno da escola.

Atualmente o projeto vem trabalhando com livros literários que contemplam a temática da questão racial e da valorização do negro. A escolha da literatura que tratam de temas sobre o negro e negra não foi por acaso. Ela faz do planejamento da equipe que observou essa necessidade, assim como é sabedora de que é na infância que a leitura pode funcionar como potencializador para o autoconhecimento e para construção/afirmação da identidade.

Ademais, tratar desse tema que discute a representatividade e a valorização negra na literatura é também uma forma de democratizar o acesso das crianças da Associação Pestalozzi ao que é produzido sobre e pelo negro na literatura brasileira. Além disso, a proposta objetiva consolidar a autoconfiança dessas crianças negras que enfrentam no dia a dia o duplo preconceito de serem pretas ou pardas e deficientes.

Assim, através da literatura trabalhada na escola, são mostrados para essas crianças a relevância dos negros e negras no Brasil e no mundo. O projeto também sublinha o protagonismo dos negros e negras, considerando que de acordo com o censo IBGE do ano de 2010, no Maranhão, 72,2% da população é considerada negra. Uma maioria que se repete também em Codó, onde esse percentual chega a 85,7% da população, quando se somam pretos e pardos. Em números, no ano de 2010, 15.498 se autodeclararam pretos e 84.435 pardos, o que totalizou 99.993 mil negros (ALMEIDA, 2018).

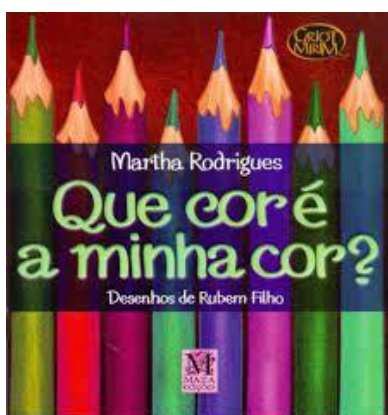
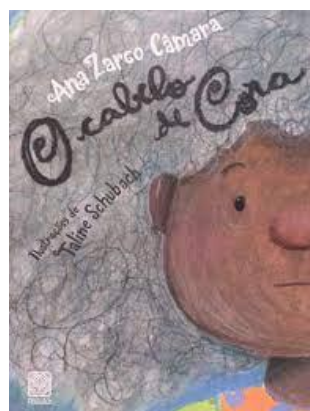
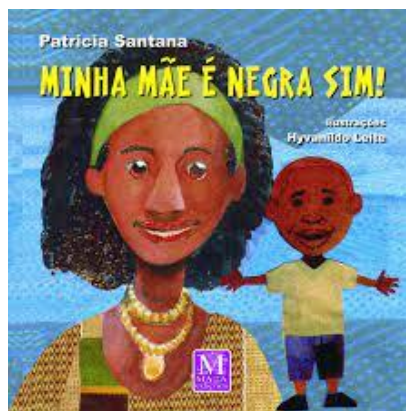
O desafio de tornar a literatura acessível aos alunos da Associação Pestalozzi não tem sido fácil. Na verdade, essa experiência de atividades remotas do projeto tem se apresentado como um desafio, uma vez que toda equipe teve, e ainda está aprendendo, a utilizar as tecnológicas para elaborar/editar os vídeos das histórias contadas. Não obstante, consideramos que a aprendizagem que está sendo adquirida nesse novo formato de contação de histórias tem sido significativa e importante na constituição e na formação docente daqueles que participam do projeto. De fato, nota-se que ao longo da participação do projeto estamos também formando leitores

atenados com a tecnologia e incentivando a formação leitora dos alunos da escola alvo das atividades, tendo a leitura literária como uma possibilidade de formação cidadã que permite a esses leitores refletirem, indagarem, sentirem, se emocionarem, assim como intervir em sua realidade.

Durante essa experiência de ensino remoto foram elaborados vários vídeos pelos bolsistas do projeto. Esses discentes têm gravado histórias cujas cenas são construídas por cada um a partir de suas próprias casas, tendo em vista que o acesso à universidade não estava permitido por causa da pandemia. Em seguida um bolsista colhe as imagens produzidas pelos colegas e edita em único vídeo. Outro bolsista faz a narrativa das histórias infantis que tratam de contos, lendas, mitos, entre outros, acerca da origem e história dos negros e negras. A escolha dos temas que são tratados pelos bolsistas é feita juntamente com a coordenadora do projeto em reuniões semanais.

Os vídeos produzidos pelos bolsistas, depois de prontos, são assistidos por toda a equipe do projeto. Após essa análise final, se não houver problemas a serem resolvidos, o material é encaminhado para a gestora da Associação Pestalozzi que envia posteriormente aos professores da escola para que eles possam reproduzir ou encaminhá-los aos estudantes. Esse mecanismo, embora tenha desafios a serem vencidos, como falta de acesso a internet ou mesmo de equipamentos, ainda tem se mostrado positivo nesse projeto de contação de histórias.

Elencamos aqui para o leitor, sete histórias que foram produzidas em vídeo pela equipe de bolsistas: “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” de Lucimar Rosa Dias, “Meninas Negras” de Madu Costa e Rubem Filho; “Minha mãe é negra sim!” de Patrícia Santana e Hyvanildo Leite, “O cabelo de Cora” de Ana Zargo de Câmara e Taline Schubach; “Que cor é a minha cor” de Martha Rodrigues e desenhos de Rubem Filho; “Meu crespo é de Rainha” de Bell Rooks e Chris Raschka e “O amigo do rei” de Ruth Rocha. Todas tratam da valorização da história da cultura afro-brasileira, o que interfere de forma positiva na identificação pelas crianças negras e no reconhecimento da sua história, sua cultura e, conseqüentemente, sua importância e beleza.



Vale ressaltar que as histórias “Meu crespô é de Rainha” e “O amigo do Rei” foram elaborados tendo como personagens as crianças

da escola. Para que isso fosse possível, as professoras encaminharam as fotos das crianças para equipe editar junto a narrativa da história. O resultado foi o protagonismo dos alunos da Associação Pestalozzi em histórias contadas e assistidas por eles e seus colegas.



Não podemos deixar de mencionar que as narrativas dos livros trabalhados tentam romper com ausência da representação da criança negra nos livros de literatura infanto-juvenil. Afinal, as crianças negras não são representadas positivamente na maioria dessas obras para o público infantil. Na verdade, mais que embranquecer os personagens, a literatura infantil “dirige-se e produz um leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas, marcando, portanto, um embranquecimento do leitor” (GOUVEIA, 2005, p. 01).

Para Gomes (1996) é preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles professores, alunos e familiares, constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. E a escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. Ainda segundo esse autor,

O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p. 02).

Essa perspectiva aponta para a importância de se tratar da literatura no ambiente escolar desde muito cedo. Assim, faz-se necessário buscar as produções antigas e mais recente de obras com personagens negras, que valorizam a estética e a identidade negra (ARAÚJO, 2017). De fato, isso contribuirá para a composição de um repertório literário mais diverso às crianças leitoras, em especial às crianças negras, que passam a ter maiores possibilidades de “se verem representadas em produções literárias nacionais em contextos bem diferentes do que foi oferecido a gerações anteriores” (ARAÚJO, 2017, p. 37).

A implementação das ações do projeto na escola tem sido constituída a partir de pensamentos e ideias que levam à valorização e inclusão do negro e negra em todas as esferas. Desse modo, todas as propostas são discutidas com a escola com a qual temos construído uma boa relação, assim como com a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários). Com efeito, isso tem favorecido o diálogo e a cooperação entre as partes e fortalecido o alcance dos objetivos propostos em cada ação realizada na escola. Sublinhamos, ainda, que as reflexões e avaliações que realizamos se dão sobre cada ação efetuada e permanece durante todo o andamento do projeto. Ou seja, o projeto não é uma camisa de força. Quando é necessário, restabelecemos os objetivos e as metas a serem alcançadas, o que possibilita construir novas perspectivas de intervenção no trabalho junto a Associação Pestalozzi.

Considerações finais

O ensino, a pesquisa e a extensão, são elementos indissociáveis das universidades públicas de nosso país. Através desses três princípios básicos da academia é possível conduzir o discente a significativas mudanças em sua vida pessoal e profissional. Inegavelmente, a pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, assim como a produção de novos conhecimentos que, por sua vez, possibilitam a democratização do saber acadêmico quando esse instrumento é socializado e utilizado pela comunidade através de projetos de extensão como esse que realizamos.

Mas, fazer extensão universitária não é fácil, pois requer recursos humanos e financeiros e muita disposição para enfrentar os desafios

que aparecem no caminho. De fato, fazer extensão universitária em tempos de Pandemia se tornou mais difícil ainda, tendo em vista os limites impostos, sejam eles sanitários ou tecnológicos. Até porque, trabalhar com a leitura e a escrita com o público da Associação Pestalozzi já era desafiador e sempre nos trouxe indagações, dúvidas e muita aprendizagem. Isso porque, certezas absolutas não existem no ensino, na pesquisa e tampouco na extensão.

Assim, o que apresentamos aqui através desse texto é um pequeno panorama do ambiente e das experiências literárias vividas na escola em tempos de pandemia. A realidade mais ampla é impossível de descrever nestas poucas linhas, mas o que constatamos ao longo de mais de uma década é que através da literatura podemos aproximar mundos que estão distantes e impedidos de se comunicar por conta das barreiras impostas pelo preconceito da sociedade que agravam a exclusão dos empobrecidos e deficientes, cujas condições socioeconômicas estão beirando a pobreza extrema devido as medidas neoliberais desse governo que não prioriza a vida, mas valoriza demasiadamente a necropolítica, cujo objetivo é determinar quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018).

A experiência com a literatura afro-brasileira tem nos permitido refletir e provocar reflexões em toda a equipe do projeto acerca das sequelas da escravidão para negros e negras. Na realidade, é preciso discutir o lugar que tem sido reservado aos negros em nossa sociedade e no município de Codó. É preciso compreender que o fim da escravidão não significou a ruptura com um modelo de submissão e subserviência (GOUVEIA, 2005).

Referências

- ALMEIDA, F. M. V. S. D. **Políticas de ações afirmativas:** um olhar sobre as cotas raciais na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus VII. 2018 Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2668>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- ARAGÃO SILVA, José Carlos; COSTA, Cristiane D. M.; SOUSA, Alex. Educação, leitura, pobreza e analfabetismo em tempo de pandemia em Codó, Maranhão. **Reveduc.** (Prelo). dez, 2021.

ARAUJO, Débora Oyayomi. Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos. TOM UFPR, v. 3, p. 20-42, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6> Acesso em 03 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2020; CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> Acesso em 9 abr. 2022.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005

Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 2 mar. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOARES, Magda Becker e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. CEALE/FAE/UFMG e MEC. Belo Horizonte: 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10 ed. São Paulo: Global, 2003.

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Samuel Correa Duarte

Introdução

O presente texto é resultado da inquietação gerada pela necessidade de (re)pensar a educação em parâmetros capazes de acolher a diversidade cultural e promover práticas dialógicas. A questão indígena situa-se no vértice entre a sociedade que somos, produto de um processo colonial, e a sociedade que queremos, democrática e inclusiva. Reconhecer o fato do multiculturalismo e pensar a escola como espaço de articulação intercultural se impõe como tarefa incontornável para a manutenção de uma sociedade aberta.

A questão colonial é inseparável das relações raciais e sua dinâmica de poder – a dominação se estabeleceu a partir da submissão do outro pelo argumento racista. O programa de pesquisa decolonial se debruça sobre essas relações de poder assimétricas visando desconstruir seus pressupostos e reposicionar os sujeitos subalternizados em condições de diálogo e entendimento. A produção de saberes situa-se nessa agenda de revisão das relações de poder e a busca pela emancipação dos povos tradicionais. A nova pedagogia deve ter como parâmetro básico a promoção da convivência, da tolerância e do bem-viver.

O fato do multiculturalismo coloca em debate a questão da diversidade cultural e como o processo educativo pode recepcioná-la. A transição de um modelo assimilacionista para outro prescritivo, no qual a inclusão da diferença seja contemplada, é tarefa precípua da educação contemporânea, prevendo um currículo aberto aos saberes tradicionais. Recomenda-se uma abordagem estrutural capaz de prover a adequação da escola como espaço de vivências significativas. A perspectiva intercultural implica no ativo reconhecimento do outro como contraparte num processo educacional dialógico. Os objetivos planteados pela educação indígena consistem na afirmação dos direitos nativos, em particular pela defesa da tríade língua-cultura-

saberes, que consistem em componentes essenciais da socialização e construção identitária.

O texto está estruturado em três partes, sendo que a primeira objetiva colocar em questão a condição da colonialidade e repensar seus fundamentos e condições de superação; a segunda parte se propõe a refletir sobre o multiculturalismo e suas implicações para a prática educativa; a terceira parte procura descrever os elementos básicos de uma educação intercultural direcionada às populações indígenas. Concluímos com aqueles que acreditamos serem os próximos passos no exame da temática em tela.

A colonialidade em questão

Começamos pela questão da colonialidade e o momento pós-colonial. A questão colonial se estruturou a partir de relações sociais forjadas com base numa distribuição desigual de poder e a consequente relação de exploração estabelecida pelos colonizadores, em especial com vista a ganhos materiais imediatos (HALL, 2003). Convém observar, que **a colonialidade não guarda morada no pretérito, mas se atualiza continuamente, visto que é dotada de uma plasticidade que a permite transitar pela história, num primeiro momento recorrendo à retórica redentora do cristianismo, a seguir nos princípios e valores cívicos da sociedade burguesa, na ênfase da ordem e progresso e atualmente na crença na racionalidade do mercado** (MIGNOLO, 2008; 2014; 2017). Já o momento pós-colonial é marcado pelo enquadramento das relações sociais de dominação dentro da sociedade – o poder externo é convertido em poder interno, mas as classes dominadas permanecem as mesmas, a saber: os colonizados. Nesse sentido, Hall (2003) ressalta que a raça é um termo elaborado para fins políticos e sociais na medida em que é mobilizado para ancorar um sistema social excludente que se perpetua.

Isso nos remete à contraposição decolonial ao sistema dominante. Escobar (2003; 2005; 2015) entende a questão decolonial como um programa de pesquisa, que tem como núcleo a análise crítica do colonialismo como sistema estruturante das relações e modos de vida estabelecidos na periferia global, ou seja, o escrutínio do legado colonial e suas ressurgências na pós-modernidade. Podemos destacar nessa trilha a “colonialidade do poder” e sua articulação com a

questão racial – a herança da escravidão é uma marca indelével do sistema colonial que perdura na pós-modernidade; e a “colonialidade do ser” enquanto embate pelas formas de expressão e práticas discursivas – como os discursos são gerados para dar voz a determinados extratos sociais e silenciar outros.

Mignolo (2008; 2014; 2017) enfatiza que a perspectiva decolonial reivindica um ajuste nas relações de poder entre colonizados e colonizadores, entre dominados e dominadores. A decolonialidade opera no sentido de colocar em suspenso a produção de saberes e modos de vida derivados da dominação de matriz eurocêntrica, amplamente disseminados desde as grandes navegações até a sociedade da informação em curso. Permitir aos subalternizados tomar as rédeas de sua própria existência constitui parte do desiderato decolonial. A decolonialidade propõe romper com os parâmetros dominantes em matéria de produção do conhecimento, criação de subjetividades, expressão do gênero e da sexualidade, vivências do sagrado. Nessa perspectiva é indispensável pensar a sociedade para além da tradição cristã-colonial, bem como desterrar o domínio do capital – libertar corpos, almas e a terra.

A pós-modernidade evidenciou que o projeto de ocidentalização do mundo estava fadado ao fracasso, como indica a ressurgência da alteridade como meio de afirmação identitária. Importa agora “desocidentalizar” a sociedade, para a construção de arranjos institucionais nos quais a população seja de fato protagonista – o que rompe com a visão liberal-burguesa de “democracia como meio” para seleção de líderes, mas dialoga abertamente com a visão social-popular desse instituto – a “democracia como fim”, no qual se plantea a difusão da justiça social e que, portanto, deve ser um lugar no qual a subalternidade não subsiste.

Quijano (1992; 2005) alerta que a identidade é uma categoria relacional e intersubjetiva situada no tempo e espaço. A dominação europeia na América Latina se deu às expensas da miríade de identidades indígenas que habitavam o continente. No decurso do processo de independência latino-americano, as bases do sistema colonial não foram alteradas, mas serviram elas próprias de pedra angular para que as classes dominantes pudessem erigir o edifício dos novos Estados. O ponto chave é que a colonialidade articula a diferença racial e cultural entre europeu e seus dominados indígenas

como uma relação de poder assimétrica. É justamente essa assimetria que a decolonialidade coloca em questão e deseja desarticular para a produção de uma ordem social inclusiva.

Rivera-Cusicansqui (2010) aponta para o modo como as classes dominantes buscam manipular o passado com vistas a justificar estruturas sociais desiguais e excludentes no presente. Raça e cultura são mobilizadas para legitimar a imposição da cultura e poder europeu e sua leitura intencionada da história. Sendo assim, entendemos que, contra essa estrutura de poder, os descendentes dos povos escravizados pela empresa colonial devem reivindicar seu lugar de fala como sujeitos do mundo contemporâneo – o passado resiste como memória viva das injustiças e o futuro emerge como construção coletiva. E essa perspectiva perpassa a questão educacional entendida como projeto.

Santos, Piovezana & Narsizo (2018) lembram que a ocupação dos territórios indígenas pela empresa colonial se deu por meio de campanhas militares – era explícito o desígnio de dominação sobre as populações autóctones. Aliada ao domínio das terras e corpos imposta pelo Estado colonial, a educação praticada pelos jesuítas tinha como objetivo a aculturação e o domínio de mentes e almas. Essa lógica de uma educação para subjugar o elemento nativo se manteria como eixo norteador das políticas educacionais para os povos indígenas em território brasileiro até a assunção da Constituição Federal de 1988, que recepcionou a demanda por maior autonomia educacional das comunidades indígenas.

Osorio (2014) aponta a elaboração de um projeto educacional contra hegemônico no contexto da pós-modernidade. O fundamento dessa nova agenda para a educação residiria na constituição de uma nova epistemologia que se propõe a desconstruir as estruturas coloniais – nesse sentido, o pensamento decolonial se constitui numa chave para pensar um outro mundo baseado em crenças, valores e princípios nativos. A transformação pedagógica deve ter como parâmetro o mundo da vida dos oprimidos com vistas a pensar as bases para a convivência, tolerância e promoção do bem-viver. Do ponto de vista educacional, o ponto de partida consiste no duplo reconhecimento do fato do pluralismo cultural como estruturante das práticas pedagógicas e, por conseguinte, da necessidade de currículos diferenciados que atendam as diferentes matrizes culturais. Isso implica em promover o acolhimento do outro/diferente, dos modos

nativos de partilha de saberes e a tomada do mundo da vida como pressuposto para a formação educacional e anteparo essencial com vistas ao diálogo intercultural.

O fato do multiculturalismo e seus rebatimentos na educação

Nosso ponto de partida consiste no reconhecimento do multiculturalismo como um fato que permeia a sociedade pós-colonial. Fleuri (2003) esclarece que o termo multicultural na educação pode tanto descrever um fenômeno da realidade – a convivência entre grupos culturais diversos num mesmo contexto escolar –, quanto uma perspectiva sobre a realidade escolar – como lidar com a diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. A questão chave consiste em identificar as condições para que as diferenças sejam reconhecidas e integradas sem anular seus conteúdos. O autor aponta a hegemonia da cultura europeia como obstáculo para a constituição de uma efetiva educação ancorada em princípios, valores e conteúdos nativos – o currículo foi colonizado no processo de formação dos Estados Nacionais periféricos e, portanto, seria preciso descolonizá-los e contar a história na perspectiva dos povos subalternizados, bem como resgatar os saberes e conhecimentos ancestrais.

Candau (2008) identifica duas abordagens gerais sobre a questão multicultural.

1. De um lado, a primeira abordagem é “descritiva”, o que implica em reconhecer o fato do multiculturalismo e sua especificidade de acordo com tempo e espaço. Sendo assim, descrever é o passo inicial para compreender cada formação multicultural e sua dinâmica – pensar o mundo como ele “se apresenta”. Essa abordagem se subdivide em outras duas:

a) a perspectiva “assimilacionista” entende que a emergência de uma cultura hegemônica é típica da própria dinâmica social, tornando “natural” o processo de assimilação das minorias no âmbito das instituições e práticas dominantes. Para a educação isso implica em perceber a ampliação da oferta de vagas como o principal foco de ação, com uma pauta pedagógica unitária tendo a cultura dominante como paradigma. O risco é, em nome de uma igualdade abstrata, se reforçar desigualdades concretas; e,

b) a perspectiva “diferencialista” se assenta na afirmação da diversidade e na criação de meios para que se expressem numa chave essencialista que privilegia a composição de grupos homogêneos de partilha e (re)produção cultural. Transposta para a educação, essa visão implica em criar espaços de vivência pedagógica para diferentes segmentos que compõe o mosaico social. O risco inerente é criar “guetos” pedagógicos e reforçar a segmentação social.

2. De outro lado, a segunda abordagem, que podemos chamar de “prescritiva”, implica em pensar o multiculturalismo como uma posição política diante da realidade e do modo que lidamos com a diversidade e a dinâmica social – pensar o mundo como ele “deve ser”. Aqui se advoga um multiculturalismo (enquanto fenômeno) de matriz interativa que reforça a interculturalidade (enquanto estratégia) como experiência formativa do ser humano plural, o que se ajusta bem a um projeto de sociedade democrática e inclusiva. Para tanto seria preciso “desconstruir” os preconceitos que povoam o ambiente escolar, bem como “desnaturalizar” hábitos e comportamentos discriminatórios reproduzidos no cotidiano. De igual modo é essencial descolonizar os currículos que se aplicam e os tipos de conhecimento que se ensinam nas escolas, de modo a prover um currículo aberto aos saberes tradicionais.

Paes (2003) registra que, na atualidade, o nível de assimilação/integração das populações originárias à cultura dominante colonial é variável, o que tem sensíveis implicações para projetos educacionais, visto que qualquer política educacional para públicos específicos deve ter em conta as suas condições existenciais e a matriz de relações com os grupos hegemônicos. Entre o índio globalizado e o isolado existe um largo espectro no qual níveis diferentes de interação com a cultura abrangente se desenrolam. Portanto, a escolarização de indígenas deve ter como pressuposto o respeito à autonomia dos povos e ser precedida do devido diagnóstico da realidade sociocultural na qual o projeto escolar será desenvolvido.

Candau e Koff (2015) abordam os desafios que a escola contemporânea enfrenta, destacando o papel da didática como parte do rol de estratégias para lidar com a realidade e sala de aula. E, o que fazer diante da fluidez de informações e identidades entre os educandos? Podemos identificar ao menos duas linhas de ação:

1) a primeira consiste em gerar um choque de gestão que torne mais eficiente os processos de avaliação e controle do processo pedagógico numa chave produtivista; e,

2) a segunda consiste em repensar o formato escolar vigente colocando em discussão como a escola vive o currículo na prática e tudo que se deriva dele (a organização do tempo e espaço escolar, a divisão de papéis e tarefas etc.).

Aqui reside a questão do projeto político educacional, que desejamos refletir tendo em vista os objetivos estabelecidos, para o processo formativo dos educandos e a atuação dos profissionais da educação. O processo de ensino-aprendizagem deve se guiar pela construção da autonomia, a busca pelo autoconhecimento, o respeito às diferenças, o empoderamento dos elementos subalternos, a promoção da autoestima. A prática docente, portanto, deve buscar conciliar a busca pela igualdade de direitos com a vivência ativa das diferenças. Nesse sentido, do ponto de vista didático, deve-se valorizar a aula dialógica e que oportuniza ao educando expressar seu modo de pensar/agir no mundo. O vetor multicultural se inscreve nessa quadra do processo ensino aprendizagem.

Oliveira (2012) destaca o reconhecimento da questão da diversidade cultural como fato incontornável por qualquer projeto político pedagógico na atualidade. As políticas educacionais direcionadas à população indígena expressam a percepção e intenção do poder público para com aquele público – nesse sentido, a passagem de um modelo assimilacionista para outro que se pretende integracionista constitui importante mudança de paradigma. Em termos representativos, esse processo significou o progressivo abandono da suposta inferioridade indígena derivada da perspectiva colonialista rumo ao reconhecimento da diversidade e do direito à autonomia. Storch & Tamboril (2021) advertem que a educação escolar a que os povos indígenas foram submetidos ao longo do tempo estava impregnada de uma visão unilateral que ignorava a matriz cultural e código comportamental nativo. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a educação indígena passou a ser pensada a partir dos interesses dos próprios indígenas.

Candau e Koff (2015) enfatizam a importância de uma agenda de ensino-aprendizagem que valorize a autonomia do educando, permitindo trabalhar o mundo da vida como parte integrativa de sua

formação, promova a cidadania ativa e as identidades culturais. A escola deve ser vista como uma instituição intimamente vinculada com os processos de redução das desigualdades socioeconômicas e acolhimento das diferenças étnico-culturais. Ante o fato da diversidade cultural na escola, haveria duas perspectivas em disputa:

1. uma abordagem gerencial com enfoque nos mecanismos de administração educacional com vistas a organizar a instituição escolar na lógica do controle e racionalização dos processos educativos e da produção de resultados;

2. uma abordagem estrutural que visa analisar o formato escolar e sua adequação às dinâmicas sociais contemporâneas, enfatizando a necessidade de reinventar as práticas didáticas no intuito de abarcar o fato do pluralismo cultural e as novas demandas da sociedade da informação.

Weigel (2003) questiona os motivos que levam comunidades indígenas a reivindicar escolas em seus territórios – dentre os argumentos, emerge uma perspectiva pragmática, que percebe a escola como instância de mediação entre a comunidade indígena e a sociedade abrangente; a percepção de que o saber do colonizador constitui um recurso de poder que pode ser utilizado também pelo indígena na defesa de seus interesses; o domínio do capital cultural e simbólico da sociedade não-indígena constitui em ferramenta para a comunicação e difusão da luta indígena para além das fronteiras de seu território.

Fleuri (2003), por sua vez, descreve três propostas pedagógicas relativas à educação indígena:

- 1) a proposta pedagógica multicultural que se caracteriza por um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente - a convivência democrática entre todos os grupos diferentes;

- 2) a proposta pedagógica intercultural que compreende o “diferente” que caracteriza a singularidade e o caráter único de cada sujeito humano - a ação dialógica a partir da evidência da diferença; e,

- 3) a proposta pedagógica transcultural - fundamenta-se como elemento transversal já presente em diferentes culturas ou como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes.

Paes (2003) considera a abordagem intercultural como adequada ao trato da educação escolar indígena, com vistas a promover as trocas

de experiências e saberes, valorizando as línguas e práticas culturais nativas. A demanda dos povos originários por acesso ao conhecimento produzido pela moderna ciência configura numa perspectiva instrumental que percebe os saberes ocidentais como meios de poder dos quais precisam se apropriar. Vamos agora destacar a proposta intercultural, entendida como a agenda educacional que acolhe o diferente como parte constitutiva do processo.

A proposta intercultural para a educação indígena

A perspectiva da educação intercultural para Candau (2008; 2016) se caracteriza pela promoção do contato entre diferentes como meio de promoção de uma sociedade plural e diversificada – a tolerância se exercita na prática. Dado que as culturas são dinâmicas e se transformam ao longo do tempo, o contato intercultural pode estreitar laços e potencializar novas configurações culturais. Os processos de hibridização cultural são recorrentes e evidenciam que os padrões sociais são móveis, o que torna o mosaico cultural ao mesmo tempo mais rico e complexo.

A pauta básica do interculturalismo, quando transposto para o campo educacional, consiste no reconhecimento do outro e na proposição do diálogo ativo entre os diferentes tendo como *background* as posições sociais dos atores. A educação intercultural implica em quatro ações/posturas centrais.

1. a desconstrução dos estereótipos dominantes que demarcam zonas de exclusão dos diferentes e desiguais - desnaturalizar o discurso racista, intolerante e xenófobo é uma tarefa primordial.

2. questionar o etnocentrismo vigente nos conteúdos e currículos escolares com vistas a abrir espaço para temáticas emergentes relacionadas com a diversidade cultural.

3. articular as questões da diversidade cultural com as práticas pedagógicas – superar a visão unilateral de uma suposta cultura unificada para abraçar o mosaico cultural que compõe a sociedade como parte necessária da formação humana no percurso educacional.

4. instaurar práticas de empoderamento das minorias com vistas a permitir que os subalternos tenham vez e voz no processo de ensino e aprendizagem.

Bergamaschi & Sousa (2015) registram que as práticas em educação indígena têm base legal para utilizar línguas nativas e seu referencial cultural no processo de ensino-aprendizagem. O desafio é garantir a autonomia dos povos indígenas em promover suas escolhas pedagógicas em diálogo com o contexto da cultura nacional abrangente, para que cada comunidade indígena possa constituir o projeto político-pedagógico de suas escolas com base em sua própria tradição e epistemologia. Nesse sentido, ao Estado compete apoiar esse processo educacional pensando a escola como interface entre a cultura nativa e seu entorno.

Braz & Valadares (2021) observam que, ao recepcionar a demanda por inserção da cultura indígena como parte do processo formativo escolar, a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, estabeleceu diretrizes para sua consumação, destacando a previsão de que os modos de ser e viver indígenas devam constar nos processos formativos para o exercício do magistério. Os objetivos tácitos de uma educação indígena consistem na afirmação dos direitos nativos, em particular pela defesa da tríade língua-cultura-saberes entendidos como componentes essenciais da socialização e construção identitária.

De acordo com Abbonizio e Ghanem (2016) as pesquisas na área da educação escolar indígena apontam que as comunidades têm buscado sanar a demanda por educação na interseção dos grupos étnicos e culturais a partir de uma lógica da bricolagem, mesclando elementos da cultura ocidental (a escolarização) e nativa (a relação intergeracional e hábitos locais). O diagnóstico social e histórico da educação escolar permite identificar três fragilidades:

1. a primeira é que a escola tradicional tende a confinar alunos e atividades pedagógicas ao espaço físico escolar;
2. a segunda é que a escola tende a relegar as condições reais de existência no tempo presente para focalizar uma projeção de vida futura, tornando-se assim alienada e alienante;
3. terceiro a escola tende a privilegiar saberes supostamente universais e exógenos ao modo de vida das comunidades, desprezando assim os saberes locais.

Sendo assim, a educação escolar indígena, deve se basear em três pilares:

- 1, a participação ativa da comunidade no desenvolvimento do projeto político educacional e na seleção dos docentes;

2. a produção de material didático calcado na realidade social e linguística da comunidade; e,

3. a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como meio para aprofundar a relação entre escola e mundo da vida.

Paula (1999) ressalta as seguintes marcas da questão da educação indígena:

1. a existência do binômio intercultural e bilíngüe é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”;

2. antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, desde o momento do contato; e,

3. o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.

Diante disso, a falácia da (in)capacidade indígena para o processo escolar formal precisa ser desconstruída para se (re)pensar “que escola indígena?” atende aos interesses e necessidades dos povos tradicionais. O projeto político de escolas indígenas deve buscar a formação técnica levando em conta as ocupações tradicionais da comunidade como a produção de alimentos, manejo da terra, artesanato e práticas culturais bem como o preparo para a inserção na sociedade ampliada do mundo não-indígena.

Consoante à agenda da educação intercultural, de acordo com Melia (1999) registra que a ação pedagógica dos povos tradicionais é centrada na tríade língua, economia e parentesco. A imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores não-indígenas para os povos indígenas gera riscos à alteridade e à diferença no processo pedagógico – o silenciamento da identidade nativa na escola. As vulnerabilidades estão relacionadas com o fato de que a língua com palavras indígenas (langue) pode não ser “indígena” (parole) na sua essência; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições. Nesse sentido, questiona-se: quais as possibilidades de superação desses riscos e vulnerabilidades? A autora aponta a produção de livros e cartilhas em língua indígena, a prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas, o currículo adaptado à realidade indígena, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições.

Silva (2014) destaca que a educação/socialização praticada pelo indígena tem caráter comunitário, abarcando língua, saberes, hábitos e rituais do grupo no qual a criança indígena está inserida. Como métodos se destacam a observação e a imitação, processos nos quais a criança aprende os fazeres da comunidade. Sobretudo, a criança indígena, na relação com a natureza e com seus pares, sejam outras crianças ou adultos, estabelecendo redes de saberes que a integram do ponto de vista cognitivo à realidade que a cerca. A criança deve ser vista como parte do processo de contínua construção dos laços de parentesco que formam a comunidade, fomentado, por conseguinte, a aprendizagem do ser e fazer indígenas na prática e convivência com os adultos. Do processo cultural de socialização da criança indígena, alguns vetores podem ser identificados:

1. a outorga de autonomia para a criança decidir seu curso de ação e buscar o saber; o reconhecimento das múltiplas habilidades da criança;

2. a preocupação com o cuidado com o corpo (estética nativa) e saúde (alimentação);

3. a percepção da criança como ponte entre o mundo físico (material) e o metafísico (espiritual), uma vez que está em fase de transição para o mundo humano.

Guerola (2018) toma como ponto de partida para analisar a educação intercultural o fato da assimetria que a população indígena está submetida no contexto nacional, levando a importantes implicações no ambiente escolar. O poder enquanto fluxo deve circular no interior de uma sociedade civil plural e multicultural. Portanto, repensar a escola e a educação a que os povos indígenas têm acesso se faz necessário, tomando como referência o marco cultural das comunidades que reafirmam suas identidades no cotidiano e demanda a expressão dessas também no ambiente escolar. O exercício do poder numa sociedade aberta e plural, logo, deve prover a liberdade na construção identitária conjugada com a produção de signos e significados pelos diferentes sujeitos.

Apontamentos para o futuro

Com vistas a envidar esforços prescritivos para uma agenda de educação indígena, convidamos o leitor a concluir a presente

exposição refletindo sobre as propostas que se seguem. Conforme sabemos, contraditoriamente, a ação do Estado derivado da experiência colonial visa a submissão dos grupos subalternos produzindo nesses um sentimento de impotência. A institucionalidade implica numa performance de *habitus* com vistas à manutenção de uma imagem e a provisão dos interesses que orientam a instituição. Nessa perspectiva, cabe questionar se a escola indígena se coloca ao lado da comunidade ou a serviço de um interesse de Estado: Qual a autonomia que a escola indígena tem para prover um ensino adequado à realidade cultural da comunidade na qual está inserida? Sendo a oralidade uma prática central na dinâmica cultural indígena, qual o lugar do discurso na prática pedagógica na educação a que os povos indígenas têm acesso?

Bergamaschi (2007) destaca a observação, a oralidade e a musicalidade como aspectos centrais nos processos educativos nativos indígenas – ver, falar e cantar são as principais formas de comunicação de saberes. O processo pedagógico é baseado na partilha e na ajuda mútua entre professores e alunos com vistas à compressão dos conteúdos e práticas. Stumpf & Bergamaschi (2016) registram que a educação tradicional indígena não se restringe a um local ou tempo definido, ocorrendo como ato contínuo nas interações entre as pessoas por meio da troca de saberes, experiências e aconselhamentos. Aspectos espirituais, emocionais e práticos são conjugados para que a aprendizagem seja integral. Nesse sentido, a oralidade tem função destacada na transmissão de conhecimentos nativos, o que nos leva ao seu duplo: a memória, como elemento constitutivo do acervo de saberes coletivos.

Santos, Piovezana & Narsizo (2018) defendem que uma agenda de educação intercultural deve contemplar a afirmação do caráter político do processo de troca de saberes – a prática da interatividade; a dialogicidade para romper com a subalternização do outro – a prática da escuta ativa; a centralidade do educando e seu mundo da vida como bases para a construção do processo educativo – a prática da inclusão. Pelo exposto, podemos concordar também com Delmondez e Pulino (2014) que identificam uma agenda para a educação escolar indígena hoje no Brasil assim organizada:

- 1) promover a interculturalidade, ou seja, o trânsito entre diferenças e territórios identitários;

2) propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes;

3) viabilizar a transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro; e,

4) permitir o trânsito entre identidade e diferença.

O ponto chave é que a escola indígena hoje tem como pressuposto oferecer subsídios para que os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se apropriem e construam suas próprias metodologias.

Souza e Bruno (2017) questionam a submissão do processo pedagógico a metas que em última instância atestam o sucesso e o fracasso escolar. Como agravante levanta-se a questão da aplicação dos parâmetros da cultura dominante para a formação de alunos indígenas. A diversidade cultural precisa ser reconhecida e incluída na agenda didática da escola – a oralidade, forma típica de transmissão dos saberes tradicionais pode e deve ser associada com o ensino de leitura e escrita que pautam a comunicação científica. Assim, ao tratar da educação intercultural, podemos identificar três eixos norteadores:

1) a conexão entre diferenças culturais e a pauta dos direitos humanos – o combate às desigualdades sociais caminha junto com a expansão do direito de voz do subalterno;

2) a proposição de uma visão multicultural aberta que permita a afirmação das identidades; e,

3) a busca por formatos escolares dinâmicos e capazes de propor respostas para as questões da pós-modernidade.

Por fim, Santos, Piovezana & Narsizo (2018) identificam três fronteiras a serem superadas para a promoção de uma educação indígena: as fronteiras físicas, que dificultam o acesso das comunidades indígenas a recursos materiais e imateriais, bem como limitam as oportunidades de trocas interculturais; as fronteiras culturais, que implicam no preconceito, intolerância e epistemicídio; as fronteiras econômicas, que implicam nas precárias condições de reprodução da existência material a que as populações indígenas estão submetidas. A inclusão do outro no processo pedagógico deve se dar a partir da sua própria perspectiva, o que torna essencial acolher as expressões dos povos subalternizados. A promoção do bem-viver a partir de uma educação inclusiva depende do ativo concurso de

educadores e comunidades indígenas - nesse sentido, a dialogicidade será a pedra angular da escola para todas as culturas.

Referências

ABBONIZIO, A.; GHANEM, E. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, dez. 2016.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES** [online]. 2007, v. 27, n. 72, pp. 197-213.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições** [online]. 2015, v. 26, n. 2, pp. 143-161.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

BRAZ, W. A.; VALADARES, J. M. Educação na aldeia e escola indígena de Muã Mimatxi: o tehy de pescaria de conhecimento. **Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 632-641, dez. 2014.

ESCOBAR, A. "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano". **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. **Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"**. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003.

GUEROLA, C. M. Cultura vs. estado: relações de poder na educação escolar indígena. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1443-1466, set. 2018.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** (org. Liv Sovik). Belo Horizonte: Editora UFMG/ Brasília: Unesco, 2003.

MELIA, B. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

_____. Democracia liberal, camino de la autoridad humana y transición al vivir bien. **Soc. estado.**, Brasília, v. 29, n.1, p. 21-44, Apr. 2014.

_____. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 237-250, Aug. 2008.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 120, pp. 765-781.

OSORIO, J. M. F. Pedagogía, solidaridad y transformación social. **Educar em Revista** [online]. 2014, n. 53, pp. 59-74.

PAES, M. H. R. Cara ou coroa: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 23, pp. 86-102.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. av.**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005.

_____. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estud. av.**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, Dec. 1992.

- RIVERA-CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Lemón, 2010.
- SANTOS, J. A.; PIOVEZANA, L.; NARSIZO, A. P.. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2018, v. 99, n. 251.
- SILVA, R. C. da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 655-670, Sept. 2014.
- SOUZA, I. R. C. S. de; BRUNO, M. M. G. Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, mar. 2017.
- STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2021, v. 41.
- STUMPF, B. O.; BERGAMASCHI, M. A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 04.
- WEIGEL, V. A. C. de M. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 22, pp. 5-13.

ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

Sandra Maria Ribeiro Costa
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Introdução

A motivação para este tema surgiu do desejo de identificar práticas inclusivas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), escolas do ensino fundamental de Codó-MA e de um Centro de Educação Especial, e de que forma vem ocorrendo o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para crianças surdas durante o momento pandêmico.

Em virtude da suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, escolas tiveram que se reinventar e se adaptar ao contexto de distanciamento social, utilizando o ensino remoto como estratégia, com muitos desafios e novas possibilidades de atividades.

Assim, acredita-se que para a construção democrática de um sistema de ensino que possibilite o acesso de todas as crianças, em especial as crianças com surdez, todos precisam ter consciência da necessidade de uma educação de inclusão e não de exclusão, de espaços que possibilite a participação de todas as crianças no processo educativo.

A oportunidade de estar em uma sala de aula, mesmo de forma remota, para se socializar e se desenvolver de fato é um grande desafio para as crianças surdas codoenses. No campo educacional, a maior discussão envolvendo a comunidade surda é sobre o bilinguismo. Ensinar pessoas surdas não é simplesmente ter um professor na sala de aula e um intérprete traduzindo, acreditando que dessa forma o aluno surdo aprenda todo o conteúdo apenas através da tradução. Precisa haver diálogo entre professores e intérpretes para que o planejamento das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, sua realização caminhem em direção à inclusão do surdo no contexto social da sala de aula, da escola e do local onde vive.

A Declaração de Salamanca (1994) diz que o desafio que confronta a escola diz respeito a uma pedagogia centrada na criança que possa ser capaz de educá-las de maneira bem-sucedida. No entanto, não basta apenas incluir a criança no espaço da escola, mas inseri-las efetivamente no processo de ensino aprendizagem de forma que consiga avançar em seu aprendizado de maneira significativa.

A Declaração ressalta, ainda, que o princípio fundamental da educação inclusiva é que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, e que a escola deve se adaptar ao aluno, buscando assim uma educação para todos, uma educação verdadeiramente inclusiva (UNESCO, 1994). Desse modo, as crianças aprendem com seus pares, juntas mutualmente ajudando umas as outras, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Para MacCleary (2006) e Dias (2006), a superação dos entraves que os alunos surdos enfrentam só poderá ser atingida se a escola se reorganizar, visando promover o intercâmbio entre as duas culturas: surda e ouvinte.

A inclusão de alunos surdos

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) – segunda língua oficial do Brasil – é considerada como a primeira língua dos surdos e pode ser uma segunda língua do ouvinte.

Segundo Quadros (1997), a língua de sinais se distingue das línguas orais pois se utilizam do canal viso espacial e não oral auditivo, por isso é denominada língua de modalidade visoespacial e ressalta que “as línguas de sinais são línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal áudio-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p.47).

Um critério fundamental para aprender a comunicação por meio da Libras é entender que a construção de uma frase em Libras obedece a regras próprias que refletem diretamente na forma que a pessoa surda processa suas ideias, baseando-se na sua percepção visoespacial. Pelo fato de ser uma língua, a Libras pode expressar conceitos concretos ou abstratos, complexos ou simples, como qualquer outro idioma. O que é denominado de palavras na língua oral,

é denominado de “Sinal” nas línguas de sinais, ela é autônoma e reconhecida pela linguística e compõe todos os componentes pertinentes às línguas orais como: gramática, semântica e outros. Por isso é considerada instrumento linguístico de poder e força.

O processo de alfabetização assimila-se com a dos ouvintes, pois a memorização é o método mais usado e o letramento é através das experiências e consciência de significados, usando também o método bilíngue que propõe dar as crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem os ouvintes; e defende o acesso das duas línguas dentro de um contexto, a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Também destacamos o processo semiótico que é um dos percursos mais importantes na alfabetização de surdos que é o estudo de signos e significados os quais fazem a pessoa surda comunicar e viver em sociedade, é importante que principalmente os professores das crianças surdas compreendam esse processo semiótico, pois são fundamentais no processo de ensino aprendizagem, pois no contexto escolar quando as coisas fazem sentido tudo é fácil aprender.

Assim, a Libras, no contexto de sala de aula, é fundamental para o processo de inclusão das crianças surdas desde a educação infantil. Pois, segundo Jobim (2016, p.16) a criança:

[...] não é apenas uma etapa cronológica na evolução de espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento – mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor.

É relevante considerar as fundamentações teóricas acerca da importância da alfabetização e letramento por meio da Libras na educação infantil, pois as experiências ainda na infância são ótimas oportunidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança de conhecer o mundo e a si mesmo, e auxilia os profissionais da infância em responder as iniciativas infantis.

Em meio a globalização, a educação inclusiva elege a diversidade como um aspecto importante no espaço contemporâneo, no qual o respeito e a valorização são principais objetivos da educação na infância. Ao que se refere o processo educacional de crianças, um dos

desafios destacados vem sendo o enfrentamento dos efeitos das transformações advindas da globalização e seus reflexos em todas as instituições sociais (OLIVEIRA, 2011).

Educação especial e alguns aspectos históricos

Desde os primórdios, os nobres detinham o poder político, social e econômico da época. Na antiguidade, o homem era valorizado por seus serviços prestados e por suas características pessoais e utilidades práticas; as pessoas diferentes, com limitações e necessidades diferentes, incluindo também as pessoas com surdez, eram vistas como indivíduos castigados por Deus ou enfeitiçados, o que legitimava a eliminação ou segregação; pois não estavam dentro dos padrões ideais atléticos que serviam de base para a organização sociocultural da época. Portanto, as pessoas com deficiência eram excluídas do meio social, e até mesmo exterminadas e/ou sacrificadas - Egito (trepanação), Grécia (Lei das XII Tábuas) eliminação, Roma (infanticídio).

No entanto, na idade Média, com a difusão do Cristianismo, a igreja católica se fortaleceu e o clero assumiu o poder político, social, cultural e econômico da época, as pessoas com deficiências não eram mais exterminadas, mas consideradas criaturas de Deus, no entanto, eram ignoradas à própria sorte.

No Brasil, no século XIX, em 1853, D. Pedro II, criou o Instituto Nacional dos cegos e os Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. E em 1857 D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos surdos – Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), destacamos estes dentre outros acontecimentos marcantes.

Com tantos desafios e lutas no Maranhão, destacamos a instalação da 1º Classe Especial no Colégio “Conceição de Maria”, no ano de 1964, para atender pessoas com deficiência intelectual e auditiva.

Na Constituição Federal (1988), no artigo 208, no inciso III – dá-se importância ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; garante que educação é um direito de todos, e que todo indivíduo deveter acesso à escola.

Destacamos também o Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei nº. 7853/89, que dispõe sobre as pessoas portadoras de deficiência na sua integração social e criação da CORDE (Coordenação Nacional para

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Tem-se, também, a Lei nº. 10.172/01- que Aprova o Plano Nacional de Educação-27 metas para a educação das pessoas com necessidades especiais; a Resolução do CNE/CEB nº. 02/ 2001- Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 5.626/05- que regulamenta a Libras pela Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, tornando-se conhecida como meio legal de comunicação e expressão. (BRASIL, 2002, p. 758).

Durante a história da Educação Especial, várias terminologias foram usadas para dar nomes às pessoas que nasciam com alguma deficiência, os quais estão contidos nos registros históricos. Débil, debiloide, idiota, cocho, manco, excepcional, deficiente, e bobo da corte que servia de divertimentos dos demais, no entanto são muitos os estereótipos criados e usados intencionalmente para nomeá-las e identificá-las. São expressões que no decorrer da história marcaram (e marcam) a imagem da pessoa com deficiência.

Com o passar dos anos, no final século XX e início o século XXI, adotou-se o uso de termos como deficiente, educandos com necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades educacionais especiais, etc. (MAZZOTTA, 2010; JANNUZI, 2004).

Algumas dessas terminologias como, por exemplo, pessoas portadoras de deficiência, marcaram, estigmatizaram e fortaleceram o preconceito e a discriminação, principalmente no ambiente escolar. Foi só a partir de 2008, com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se passou a usar no meio educacional e acadêmico os termos pessoa com deficiência e aluno/estudante público alvo da educação especial.

Atualmente, ainda encontramos situações educacionais pautadas em concepções de ensino excludentes, isso porque ainda vivemos em uma sociedade em que muitas pessoas ainda não aprenderam a respeitar e valorizar a pessoa humana independente de suas deficiências e limitações. Por isso, é importante manter constantemente discussões e construções de políticas inclusivas.

A CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), surgiu em 1989, e foi um dos primeiros segmentos que se preocupou em atualizar os termos de acordo com a visão constituída socialmente em relação às pessoas com deficiência.

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL.1989, p.01).

Com a ciência evoluída, sob a luz da filosofia humanista e com estudos consolidados, surgiu uma nova compreensão sobre as deficiências, sobretudo a intelectual, que passaram a serem vistas com outra óptica, entre elas, a biológica. Desde então, o modelo clínico patológico ganhou espaço nas pesquisas principalmente na área de saúde e posteriormente, na área da educação.

A deficiência era vista pelo modelo clínico como doença, ou seja, como algo que precisava de tratamento. Essa visão do modelo clínico, na saúde, levou ao tratamento a partir do uso de medicamento, e na área educacional implicava diretamente na escolha do método pedagógico a ser adotado.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, inicia-se um movimento na área da Educação Especial pautado em um modelo social que passa a olhar para o indivíduo que existe, sente, pensa, tem sentimentos, desejos e que se relaciona com o mundo a sua volta. É importante salientar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vigente atualmente, conceitua os indivíduos com deficiência como aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restrita sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade e encontram-se, nesse grupo, os alunos com deficiência (auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, física, intelectual e múltipla sensorial), os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação.

Convém esclarecer que a comunidade surda prefere ser referenciada como pessoa surda e não deficiente auditivo. Acredita-se que surdos são aqueles que se reconhecem como surdos, frequentam

a comunidade surda, aceitam a condição de surdez e que, para o estabelecimento das suas relações, utilizam a Libras para se comunicar. Já pessoa com deficiência auditiva são aquelas que se reconhecem como ouvintes, não usam língua de sinais e se comunicam via oralização, mesmo com suas limitações auditivas.

Devemos reconhecer que realmente as pessoas com deficiência são capazes e também possuem especificidades que não podem ser ignoradas ou negligenciadas. Suas limitações e possibilidades são próprias pela condição de deficiência, como são próprias as de cada sujeito social.

Carvalho (2004, p. 185 -186) nos diz que:

[...] pensar e fazer inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa escola inserida numa sociedade excludente como a brasileira requer clareza do seu significado, para não correr o risco de ao invés de ampliar as oportunidades de ingresso na escola pública para esses alunos, produzir o efeito inverso, de maior exclusão e encaminhamento para formas mais segregadoras, inclusive o requer considerar as causas que motivaram a exclusão.

Assim, não se pode negar uma educação de qualidade e eficaz que proporcione acessibilidade a todos e a todas de forma igualitária, em especial aos alunos com deficiência. Os acontecimentos que ocorrem na educação em geral, afetam a educação especial porque as duas fundem-se em uma só.

Por uma pedagogia inclusiva

A Pedagogia é uma área de estudo e de atuação das Ciências Humanas, sendo responsável por analisar e compreender os processos de ensino utilizados pelos professores e analisar e compreender os processos de aprendizagem dos alunos, bem como de suas dificuldades. Quando se fala em inclusão, o seu sentido já traz a ideia de exclusão, visto que se pode incluir quem está excluído.

Diante disso, acredita-se que a educação inclusiva e a educação especial devem se fundamentar em políticas que reconheçam a diferença e trabalhem as potencialidades dos estudantes.

No século XX, as políticas de inclusão se expandiram com muita expressividade, passando a ocupar espaços nos discursos acadêmicos,

o que alavancou uma série de pesquisas voltadas à área da educação da pessoa com deficiência, dando destaque à Educação Especial. É importante ressaltar que a inclusão no contexto brasileiro, não se chegou a uma situação satisfatória.

Em defesa dos direitos humanos, em prol da pessoa com deficiência, vozes ecoavam pedindo a eliminação de práticas discriminatórias, resultando na implementação do atendimento educacional especializado, a partir dos movimentos internacionais sociopolíticos. Assim, surdos lutam por seu espaço na sociedade, e a educação das pessoas com deficiência ampliou-se, ocupando destaque de discussão nas políticas educacionais e municipais de educação (SANTA CATARINA, 2002; BUENO, 2008).

A educação inclusiva e o ensino de libras: desafios em tempos de pandemia

A educação do ocidente é marcada por imensas desigualdades sociais no decorrer do seu percurso histórico, e nesse contexto a escola, embora seja um ambiente formador, tem um papel bem fundamental na reprodução de significados que contribuem na formação da sociedade (DORZIAT, 2011).

O ensino de Libras é pouco visto no espaço escolar e, infelizmente, faltam intérpretes de Libras nas escolas para que se possa dar acessibilidade ao alunado com surdez. Outra questão também a ser levada em consideração, no que diz respeito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, é que infelizmente o educador acaba não tendo conhecimentos de práticas pedagógicas inclusivas para atender e incluir alunos surdos no processo de ensino aprendizagem, tanto em salas de aulas presenciais, quanto no ensino remoto, fazendo com que não haja o envolvimento dos alunos. Quando tratamos sobre esse assunto, devemos levar em consideração as possibilidades de se conhecer a diversidade presente no meio social.

Um dos maiores problemas da sociedade neste século XXI é aprender a conviver com as diferenças existentes no espaço que vivemos. Por isso mesmo, a escola pode ser um dos espaços iniciais para se trabalhar a inclusão, não apenas no que tange ao ensino de Libras, mas com possibilidades ainda maiores de inclusão das crianças

que vivem sem oportunidades e merecem vivê-las na realidade do espaço escolar e social.

Através das ações pedagógicas, ainda mesmo na educação infantil com crianças pequenas, os professores devem levar formas diferenciadas para aproximar, sem distinção, os alunos do processo de alfabetização e letramento de forma prazerosa e igualitária, e que faça sentido para as crianças com deficiência. As crianças precisam ser inseridas no processo educativo, despertando assim nos demais um espírito colaborativo e solidário para com aqueles que estão excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

Para as crianças se sentirem parte do processo, durante o ensino remoto, precisa-se adequar os vídeos com as aulas, no intuito de atender as especificidades do estudante com deficiência. Sendo assim, a criança surda tem direito de participar das atividades, de forma diferenciada dos alunos típicos, sejam presenciais ou remotas as aulas precisam ser de fácil compreensão. Pois as crianças típicas já sentem dificuldades com as aulas online, durante o período de pandemia, quanto mais as crianças atípicas, que o grau de dificuldades de aprendizagem é maior; no entanto, também são capazes de desenvolver habilidades e todos precisam reconhecer que elas podem contribuir significativamente com a sociedade.

Desta maneira, os desafios são imensos no que se refere à construção de uma sociedade, um ambiente escolar e um currículo inclusivo. São também consideráveis desafios enfrentados por alunos com deficiência no sentido de manter-se nesses ambientes inclusivos[...]tem que superar a visão cristalizada de que são incapacitados, defeituosos e que precisam da caridade humana. Essa visão distorcida foi repassada culturalmente e precisamos superá-la urgentemente (QUIXABA, 2015, p.10)

O certo que se já não há inclusão na educação brasileira como deveria, durante o ensino remoto, em meio a pandemia, as crianças com deficiência, embora seus direitos sejam previsto em lei, encontraram muitas barreiras.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), traz a necessidade da escola ser inclusiva destacando a necessidade da escola contribuir para o embate contra toda discriminação e preconceito e dialogar com a multiculturalidade: A convivência e respeito à diversidade na escola deve ser uma dimensão fundamental de uma instituição acolhedora.

O ano de 2020 ficou conhecido no mundo inteiro como o ano em que a pandemia de Covid-19 atingiu mais de 43 milhões de pessoas, e mais de um milhão e cem mil vidas foram sanadas. No Brasil, mais de 20 milhões de pessoas contraiu o novo coronavírus e, até o momento, já ultrapassamos 600 mil óbitos.

A sociedade obrigou-se a viver em isolamento social como prevenção da contaminação e disseminação do vírus; comércios, indústrias e serviços foram submetidos a mudanças de rotina, e com o sistema de ensino não foi diferente. Em 17 de março de 2020 – início do ano letivo – o Ministério da Educação publicou a portaria 343, em que as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas remotas por meio de ferramentas digitais, conforme as orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde).

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido a pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

De acordo com Vercelli (2020, p.50): “As aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a presença do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, publicou em 2020, um alerta para a necessidade de inclusão nas aulas a distância durante a pandemia e divulgou uma lista de recomendações¹ às escolas para o ensino à distância, prevendo a inclusão de pessoas com deficiências. Entre as recomendações estão: escolher as melhores ferramentas e tecnologias disponíveis para o ensino remoto; assegurar programas inclusivos, o que pode exigir instalar equipamentos dos próprios laboratórios de escola na casa dos estudantes, para que estes possam de fato participar das aulas a distância; criar comunidades e aumentar a conexão, promovendo diálogo constante entre professores da sala de aula comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tal como deles com estudantes e familiares,

¹ A lista completa das recomendações encontra-se disponível no site: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

favorecendo a troca de experiência e a criação de estratégias para enfrentar dificuldades; etc.

A jornalista Mariana Rosa, autora do *blog* e do livro “Diário de Alice” e ativista da inclusão comenta, em um artigo para o Portal Lunetas², que a adoção das vídeo aulas como única ou principal estratégia de manutenção do vínculo entre professores e alunos, revela uma preocupação apenas em retornar o curso do que já havia sido planejado, sem levar em conta a diversidade de desafios que se apresentam, nem a adaptação do currículo para a compreensão do momento atual. Cenário o qual crianças como as que possuem deficiências que não souberam ou não tiveram condições de responder à proposta ficaram excluídas.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, em que os dados foram levantados por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Assim, buscou-se, inicialmente, na literatura atual existente livros, textos, artigos, etc. que pudessem nos ajudar a compreender, de forma teórica, o nosso objeto de estudo.

Segundo a literatura a “Pesquisa bibliográfica designa de um levantamento de informações em documentos escritos, para a resposta ou solução de um problema de pesquisa, sendo realizado de forma metódica, independente ou como parte de um trabalho experimental”. (CALDAS,1986, p.38). A pesquisa de campo foi realizada por meio da utilização de questionários com professores que atuam em escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental de Codó/MA, um Centro de Educação Especial e análise dos materiais didáticos (livros e apostilas) utilizados no processo de ensino dos alunos.

Foi necessário realizar uma visita em uma das escolas, obedecendo os protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS). Na escola, o primeiro contato foi com o diretor que nos informou que os professores não frequentam todos os dias a escola, porque esta funciona, no momento, em regime de plantões. Assim, o contato com professores

² Artigo intitulado “As crianças que são deixadas para trás” publicado no Portal Lunetas e disponível em: <https://lunetas.com.br/as-criancas-com-deficiencia-que-sao-deixadas-para-tras/>

de todas as escolas ocorreu pela ferramenta digital WhatsApp, que também foi o principal recurso para a coleta de dados.

As participantes da pesquisa foram duas professoras e uma professora intérprete que atendem alunos surdos. Desse modo, nossa amostra será composta por três participantes.

As perguntas elaboradas para o questionário buscaram identificar que ações estão sendo desenvolvidas durante o ensino remoto junto à alunos surdos nas escolas pesquisadas localizadas na cidade de Codó/MA.

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada em três escolas do município de Codó/MA: uma escola da educação infantil – que será identificada neste trabalho como CMEI A B; uma escola do Ensino Fundamental - que será identificada como Escola Municipal M.C; e um Centro de Educação Especial - que será identificada como Escola E.E.

A pesquisa no CMEI A.B, situada no Bairro Codó Novo – um dos bairros mais populosos do município e que existe um índice muito grande de famílias em risco de vulnerabilidade social, com famílias sem estrutura financeira, e muitos índices de mães solteiras, que matriculam seus filhos para trabalhar muitas vezes em casa de famílias e que possuem também muitas famílias que têm uma única renda (Bolsa Família), o que ajuda na efetivação das matrículas das crianças para a manutenção no Programa.

A instituição de ensino tem 5 turmas, que funcionam manhã e tarde e atendem crianças entre 3 a 5 anos. Atualmente a escola atende uma criança com deficiência auditiva que faz tratamento em São Luís, capital do Maranhão. A mãe está tentando conseguir um aparelho auditivo para ela. A professora da referida aluna – identificada aqui como M.C.R – tem 6 anos de experiência profissional. Ela nos relatou que não tem formação na área e que, durante o ensino remoto, usa as mesmas estratégias de ensino para todos os alunos. Ela envia atividade uma vez por semana, com o auxílio de vídeos e áudios. As orientações são dadas aos pais dos alunos que fazem a devolutiva por meio da ferramenta digital WhatsApp. Sua maior dificuldade no trabalho com essa criança é não ter contato próximo para saber de suas reais dificuldades.

A criança não está sendo alfabetizada e letrada em sua primeira língua (L1) – Libras - mas em Língua Portuguesa (L2), fazendo

atividades de coordenação motora, pois a escola não tem professores que sabem Libras e nem instrutores de Libras.

Verificou-se que o material didático utilizado em 2020, do pré II da educação infantil, haviam sequências didáticas em Língua de Sinais, mas foi observado que o de 2021 não tem. Ressalta-se que o material é da mesma editora, mas as atividades em Libras foram retiradas, o que aponta um retrocesso pois poderia ser um começo da educação em Libras de alunossurdos e ouvintes na educação infantil.

A professora pesquisada não considera a escola preparada para receber alunos com deficiência auditiva ou surdez. Inclusão, para ela, é promover a garantia de direitos iguais a todas as pessoas com deficiência, e que a inclusão não acontece totalmente na escola, pois não dispõe de recursos didáticos específicos para alunos que necessitam de apoio pedagógico, como também faltam capacitação para professores do ensino comum regular e profissionais intérpretes e instrutores que atendam esses alunos, para que se tenha um atendimento educacional efetivo.

A Escola Municipal M.C está situada no Bairro São Sebastião – um bairro bem desenvolvido em saneamento básico, próximo ao centro e já apresenta famílias de classe média. A escola atende muitos alunos que vieram da escola particular e também de baixa renda, os quais participam do programa social Bolsa família.

Identificaremos, neste trabalho, a professora intérprete entrevistada de L.A.S., que atende, atualmente, duas alunas surdas, como intérprete.

L.A.S. Informou que estuda os conteúdos antecipadamente em Libras para que possa interpretar para as alunas. Ela assiste as aulas que o professor da sala de aula do ensinocomum envia, e depois pesquisa aulas em Libras. Também realiza a leitura do material e faz um resumo explicativo usando imagens e vídeos para que as alunas consigam acompanhar as aulas.

A professora intérprete disse que quando elas têm alguma dificuldade, ela entra em contato com os professores do ensino comum para que sejam pensadas estratégias de ensino para ajudar as alunas a participarem ativamente das aulas. Porém, a professora relata que não é o mesmo aproveitamento que o ensino presencial. Nas aulas, utiliza como ferramentas tecnológicas digitais: WhatsApp, Google Meet, Instagram, e-mail, YouTube, entre outros que auxiliam

para o incentivo à aprendizagem das alunas surdas durante o momento de isolamento.

Em seu trabalho, ela tem a ajuda dos pais e sempre conversa com eles sobre a frequência das atividades que precisam ser feitas, e os orienta quanto as dificuldades que as estudantes possam vir a sentir em casa. L. A. S ressalta que a maior dificuldade das alunas é estudar o conteúdo, pois no modelo remoto é tudo bem rápido e o tempo reduzido.

A intérprete relata que é o único apoio pedagógico, até agora, e que inclusão é dar condições necessárias para que a pessoa que possui necessidades especiais viva com dignidade e de modo igualitário. Para ela, falta muito para que a inclusão aconteça efetivamente. Ao perguntar se a escola estava preparada para receber os alunos surdos, respondeu que não sabe se a escola está preparada nem pra receber os alunos ouvintes.

Em relação a terceira escola pesquisada, constatamos que na Escola E.E, que está situada no Bairro São Benedito, próximo ao Centro comercial de Codó, atende todas as turmas, pois é a única escola com Atendimento Educacional Especializado no Município. Tem 20 alunos surdos matriculados, distribuídos do primeiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental e classes com crianças de 4 e 5 anos.

Atualmente, durante o ensino remoto, a professora informou que faz o possível para os alunos aprenderem, e que aqueles que têm ajuda dos pais estão conseguindo avançar.

Contudo, ela confessou que se antes da pandemia já era bem difícil, durante o contexto pandêmico, os desafios aumentaram. Isso porque a maioria das famílias dos estudantes surdos são de baixa renda e as dificuldades financeiras acabam implicando no acesso aos recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas remotas.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou identificar que ações estão sendo desenvolvidas durante o ensino remoto junto à alunos surdos em escolas localizadas na cidade de Codó/MA, durante o contexto pandêmico.

Constatou-se que o poder público precisa ter comprometimento com a educação dessas crianças, pois todas as professoras pesquisadas relataram que para existir inclusão as principais

providências são: fornecer acessibilidade, recursos pedagógicos e capacitação específica dos professores para que os alunos surdos não só sejam incluídos, mas também participem ativamente.

Durante nossa pesquisa, viu-se a realidade da escola de Educação Infantil ao encontrarmos apenas uma criança surda de 3 anos matriculada e sem nenhuma referência em Língua Brasileira de Sinais – sua primeira língua. Causou-nos surpresa encontrar em pleno século XXI, quando tanto se discute sobre inclusão, que ainda exista no município de Codó/MA crianças excluídas das atividades de sala de aula, mesmo com as ferramentas digitais.

De fato, o Sistema Municipal de Ensino precisa se adequar, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), conforme o artigo 29, nos diz que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, integral e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei n.12.796/13, de 4 de abril de 2013).

E também as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica pelo decreto nº 5.626/05 – que regulamenta a Libras pela Lei de n.10.436 de 24 de abril de 2002, tornando-se conhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002, p.758).

Recentes estudos apontam a Língua Brasileira de Sinais como a melhor forma de interação do indivíduo surdo e a definem como primeira língua. Portanto, todas as crianças têm direito a educação, inclusive a criança surda que não pode ter os seus direitos negados pelo município. Propomos um olhar especial por parte do sistema de ensino, através da secretaria municipal de educação, e voltados ao atendimento das demandas dessas crianças que estão excluídas do processo de ensino aprendizagem.

Contribuir com os debates sobre a inclusão e socialização de crianças surdas, mesmo que ainda seja em contexto pandêmico, foi um dos intuitos desta pesquisa, visto que esse período encontraram-se muitos entraves na educação. Torna-se importante mencionar que desenvolver pesquisa durante a pandemia não foi tarefa fácil, visto que impossibilitou observar a prática em sala de aula, pois não tivemos a oportunidade de coletar dados mais precisos por causa da ausência de crianças nas salas de aula por estarem em ensino remoto.

Verificou-se que a inclusão exige investimentos financeiros, formação dos profissionais e compromisso por parte do poder público. Tem que ser garantido os direitos dessas crianças, tanto ao acesso como na permanência nas escolas.

A escola deve ser um espaço de inclusão e socialização do saber, em que os alunos surdos e ouvintes, os professores e comunidade escolar estejam engajados, objetivando o aprendizado, não somente dos conteúdos, mas também aprender a conviver, a ser e a fazer, respeitando as diferenças. Nesse sentido, a interação com o outro é tão importante e necessária para que seja proporcionada iguais condições de aprendizagem tanto aos alunos surdos quanto aos ouvintes, diminuindo qualquer forma de preconceito que priorize as aprendizagens instituídas nas diferenças.

Referências

- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa:Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BASSEDAS, E. HUGUET, T. SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. PortoAlegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, 1996.
- _____. **Cordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**. Lei nº 7.853 de 24 de Novembro de 1989.
- _____. **Altera a Lei 9.394/96**. Lei nº 796/ de 13 de abril de 2013.
- _____. **Base Comum Curricular – BNCC**. Brasil: Ministério da Educação, 2017.
- _____. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasileira,DF,2010.
- _____. **CNE/CEB nº 13/2009**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação.
- _____. **DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, Brasília, 1990.

_____. LEI N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** LEI N° 12.319, DE 1° DE SETEMBRO DE 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.**

BORGES, Maria Creusa de Araújo; BORBA, Ana Lúcia. Estágio Supervisionado em Magistério da educação infantil V. In BRENNAND, EDNA G. G. E ROSSI, Sílvio José.(Orgs.). **TRILHAS DO APRENDENTE.** Vol. 6 n.º 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010. P.501-502.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolaridade: novas perspectivas de análise.** Brasília: Editora Junqueira & Martin, 2008, p. 43-66.

CALDAS, **Estudo de recisão de da literatura: fundamentação e estratégia metodológica.** São Paulo: Brasília. Editora HUCITEC, INL.1986.

CARVALHO, M. B. W. B. de. **A política estadual maranhense de educação especial (1997- 2002).** 231f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: UNIMEP, 2004.

CAPOVILLA, Fernando César; DUARTE. Walquíria. **Dicionário enciclopédico trilingue da linguagem de sinais,** São Paulo; Ed. Universidade de São Paulo, 2002.

DORZIAT, A. (Org). **Estudos surdos: diferentes olhares.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista.** São Paulo: Ed. Plexus Editora, 1997.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea.)

JOBIM, Sonia. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

KUHLMANN JR., Moisés. **Educando a infância brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas n.74, p.77-96, abr.2001.

LACERDA, Cristina Bloglia Feitosa & SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora!** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2003.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonsalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p.79-87.

McCLEARY, L. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: **Anais do V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES Surdez: família, linguagem, educação.** Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006. v. 1.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos – 7.ª ED.** – São Paulo: Cortez, 2011.- (Coleção Docencia em Formação).

Pesquisa DataSenado, **Educação e corona virus-v** final julho 2020.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem:** Porto Alegre :ArtesMédicas, 1997.

QUADROS, R. M; KARNOPE, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos** Porto Alegre:Artmed,2004.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor/-**São Paulo:Paulinas,2015.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.** São José: Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos-FCEE,2002.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar.** Posto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

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

VERCELLI, L. C. A. **Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação.** Revista @ambienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60 Mai/Ago 2020.

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS

Joelson de Sousa Morais

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/2022) na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/2015). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2016) e Pedagogo pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA/2012). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ) (<https://grupopolifonia.wordpress.com>) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CPNQ). Associado do GT 8 - Formação de Professores da ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGRAPH). Seus estudos e pesquisas tematizam: a Formação de Professores/as; Cotidiano Escolar; Saberes, Identidade e Subjetividade Docente; Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da Docência; Professores/as Iniciantes; Currículo; Memória, Histórias de Vida e *Pesquisaformação* Narrativa (Auto)Biográfica em Educação. É Professor Adjunto I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó-MA.

E-mail: joelsonmorais@hotmail.com / joelson.morais@ufma.br

Cristiane Dias Martins da Costa

Pós-doutora pela Binghamton University, NY/EUA (2018); Doutora em Educação (2013) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais ? UFMG (2009); onde também realizou sua graduação em Pedagogia (2006). Na UFMG atuou como pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALÉ/FaE/UFMG. É Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, lotada no Curso de Pedagogia, Campus Codó. Atualmente faz parte Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente ? FORDOC, tem experiência na docência na Educação Básica e no Ensino Superior, onde desenvolve trabalhos sobre a Literatura Infantil, Formação de

Leitores, Alfabetização e Letramento. No Maranhão, desenvolve pesquisas que estão relacionadas a Educação, História e História da Educação, tendo investigado em sua tese de Doutorado os Faróis da Educação do Maranhão. Desde 2011 Coordena Projetos de Extensão e Pesquisa no Campus de Codó. Foi Coordenadora do Projeto PIBID ?A iniciação docente em meio a afrodescendência, à alternância e o ensino formal na zona rural de Codó? até 2014 e Coordenadora de Gestão do PIBID até fevereiro de 2017. Atualmente Coordena o Projeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia. Entre os anos de 2017 e início de 2018, desenvolveu pesquisas de Pós-doutorado na Binghamton University, NY, como Visiting Research Associate no Fernand Braudel Center, New York State, USA, sobre os problemas na alfabetização na Educação Básica de Codó. Em 2019 organizou o livro O PIBID em terras de preto: a iniciação docente em meio às experiências de educação no campo e de educação ambiental em Codó-MA.

E-mail: cristiane.dmc@ufma.br

Lucinete Fernandes Vilanova

Licenciada em Pedagogia (2000), Especialista em Docência Superior (2004) e Mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Assistente do Curso de Pedagogia do Campus de Codó da Universidade Federal do Maranhão. Na educação básica, atuou como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisora escolar no ensino médio, técnica pedagógica no setor de Currículo e Superintendente de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Professor do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR/UFMA. É membro do Fórum e do Conselho Municipal de Educação do município de Codó-MA. Coordenou o processo de Assistência Técnica MEC/CONSED/UNDIME do Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação no estado do Maranhão. Atuou como especialista da Fundação Getúlio Vargas. Interessa-se pelo estudo e pesquisa, principalmente, das seguintes temáticas: Formação e profissionalização docente, Didática, currículo e prática pedagógica, Avaliação educacional e da aprendizagem, Educação infantil e Gestão educacional e escolar.

E-mail: lucinete.vilanova@ufma.br

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Aldineia Lima Costa

Professora de Língua Portuguesa na rede estadual e municipal em Timbiras- MA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2012) e graduação em Letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão, Especialização em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional e Especialização em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. Atua como Coordenadora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Timbiras desde 2017 é Articuladora Pedagógica Municipal do programa Pacto pela Aprendizagem desde 2019.

E-mail: aldineia_lima@hotmail.com

Anderson Ferrari

Pós doutor em Educação e cultura visual pela Universidade de Barcelona/Espanha. Doutor em Educação pela Unicamp. Professor na Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do PPGE/UFJF.

E-mail: aferrari13@globob.com

Arlane Manoel Silva Vieira

Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Diretor do Centro de Ciências de Codó (UFMA) e Coordenador do Curso de Especialização em Matemática Computacional. É Líder do Grupo de Pesquisa em Sistemas Dinâmicos & Teoria Ergódica da UFMA, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de matemática, análise complexa, sistemas dinâmicos e teoria ergódica, especialmente em dinâmica de funções holomorfas.

E-mail: arlane.silva@ufma.br

Danilo Araujo de Oliveira

Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação (UFMG). Membro e pesquisador do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas) e do Observatório da Juventude.

E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

Franciele Monique Scopetc dos Santos

Possui graduação em filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (2007), mestrado em educação para o ensino de ciências e a matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2012) e doutorado em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na linha de pesquisa: sexualidade, cultura e educação sexual (2016). Professora adjunta na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Departamento de Educação do Campo, Campus Rolim de Moura e no Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO/UFMA, São Luís). Tem experiência na área de Filosofia, ensino de filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, educação sexual, formação inicial de professoras/es, ensino-aprendizagem e currículo.

E-mail: franciele.scopetc@ufma.br

Francimar Oliveira Miranda de Carvalho

Doutora em educação pela Universidad de Alcalá de Henares (UAH) – Madri e Professora do Departamento da Educação II da Universidade Federal do Maranhão -UFMA.

E-mail: francimar.oliveira@ufma.br

Irislene Paiva Araújo Cunha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2019). Atuei como monitora e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), no Projeto de Extensão EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos, na turma de nível I - Introdução a Língua Portuguesa e Matemática (primeiro segmento EJA), promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres - GEPHEM, pertencente ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Num período de Fevereiro de 2018 à novembro de 2018. Desenvolvi o Residência Pedagógica - programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores,

com objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. Residente atuante na Escola Rosângela Moura, num período de setembro de 2018 à Maio de 2019.

E-mail: irisphotos@hotmail.com

Jailly Felix Salazar

Técnico em Informática e ensino médio pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Codó (2016), graduando em Pedagogia no Centro de Ciências de Codó – UFMA, bolsista de extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, Projeto PJ015-2021, Edital nº 017/2020, Integrante do Grupo de Pesquisa: Sistemas Dinâmicos e Teoria Ergódica, linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática - Formação de Professores de Matemática. Atualmente é professor na Secretaria Municipal de Educação de Timbiras, tem experiência na área da educação com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: mulher afrodescendente, inteligências múltiplas, educação matemática no ensino fundamental: anos iniciais, jogos pedagógicos, especialmente em matemática.

E-mail: jaily.salazar@discente.ufma.br

José Carlos Aragão Silva

Pós-doutor pela Binghamton University, NY/ EUA (2018); Doutor em História pela Universidade de Brasília - UnB (2009); Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2004); Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (1998). Ingressou em 2010 como Professor Adjunto na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História, no Campus Codó. Atualmente é Professor Associado da instituição, onde mantém suas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a História Contemporânea, História Oral, Memória e História da Educação. Publicou em 2013 o livro *Ser livre e ser escravo: memórias e identidades de trabalhadores maranhenses na região dos Cocais (1990-2008)*, resultado de suas pesquisas de doutorado. Em 2019 o livro *O PIBID em terras de preto: a iniciação docente em meio às experiências de educação no campo e de educação ambiental em Codó-MA*. De agosto de 2011 a fevereiro de

2016 foi Diretor Geral do Campus da UFMA em Codó. Em suas pesquisas sobre História e Educação, a partir das escolas da Educação Básica, com foco na exclusão, pobreza e analfabetismo de famílias afrodescendentes na periferia da cidade de Codó, Maranhão, procurou interpretar, a partir das relações históricas, qual a interferência da pobreza e do analfabetismo na vida das famílias da comunidade do bairro Codó Novo. Os dados dessa investigação fizeram parte das pesquisas de Pós-doutorado na Binghamton University, NY, como Visiting Research Associate no Fernand Braudel Center, no período de fevereiro 2017 a fevereiro de 2018, nos Estados Unidos da América
E-mail: jose.aragao@ufma.br

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica / PPGEEB.
E-mail: rosakaciana@gmail.com

Kelly Almeida de Oliveira

É mulher negra, católica, heterossexual, casada, dona de casa e mãe do Lord, nascida em Imperatriz, portal da Amazônia, em um domingo de chuva. Filha de Maria da Conceição Sousa Almeida, taxista; e, Francisco Gomes de Oliveira, bilheteiro e neta de Maria de Lourdes Sousa Almeida, Quebradeira de coco. Estudante de instituições públicas, seu processo de autoformação para a docência inclui a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/campus Imperatriz) em 2007, o mestrado em Cultura e Sociedade, pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) em 2012 e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) em 2022. Integra o corpo docente do Curso de Pedagogia da UFMA/campus Codó, e se interessa por saberes, fazeres e memórias de professoras/es e estudantes afrodescendentes na Região dos Cocais. Pelo devir da diferença do corpo-afeto que habita, ela se cosmopercebe alfabetizadora-aprendente de pessoas Quebradeiras de coco babaçu e docente-formadora-pesquisadora no leste maranhense.
E-mail: ka.oliveira@ufma.br

Luís Henrique Serra

Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Atua na coordenação de Letras e é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal. É líder do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa e coordenador do projeto Variação Linguística e sala de aula. São temas do seu interesse: ensino de língua materna, variação linguística na escola e gêneros textuais e formação de leitores e escritores na escola.

E-mail: luis.henrique@ufma.br

Maria Nayara Oliveira Torres

Bacharel em administração pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Graduanda em licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- campus Codó, experiência como professora-monitória voluntária do programa mais educação e novo mais educação nas disciplinas de leitura e produção textual e português no ensino fundamental anos iniciais da rede pública. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020 e Bolsista do Programa Residência Pedagógica de 2020-2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História e Educação de Mulheres (GEPHEM) da UFMA/Campus Codó.

E-mail: maria.nayara@discente.ufma.br

Olinda Ferreira Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Supervisora Escolar das Redes Municipal (SEMED) e Estadual (SEDUC) de Educação do Maranhão.

E-mail: olindaf.araujo@hotmail.com

Samuel Correa Duarte

Formação Acadêmica Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, área de concentração: Sociologia. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, área de concentração: Política Internacional e Comparada. Mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, área de concentração: Economia e

Desenvolvimento Territorial Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará, área de concentração: Mobilizações Sociais, Campo e Cidade Principais Atividades Acadêmicas (graduação em Ciências Sociais 1998 - 2001) Monografia de conclusão de curso de graduação em Sociologia versando sobre o tema geral mudança social, envolvendo os itens criminalidade e religião, com o título Vida Bandida, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Paulo Henrique Ozório Coelho. Principais Atividades Acadêmicas (mestrado em Ciência Política 2002 - 2004) Dissertação de mestrado sobre o tema segurança internacional, com ênfase no contexto latino americano, com o título El Condor Pasa: a guerra na fronteira entre Peru e Equador, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Marco Aurélio Chaves Cepik. Principais Atividades Acadêmicas (mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial 2014-2016) Dissertação de mestrado sobre o tema política agrícola e agronegócio, no contexto do cerrado tocantinense, com o título Avaliação do Programa de Desenvolvimento do Sudoeste do Tocantins (PRODOESTE), desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Margot Riemann Costa e Silva. Principais Atividades Acadêmicas (doutorado em Sociologia 2017-2022) Elaboração de Tese sobre o tema Políticas públicas e capital social: uma análise comparada da atuação de associações de agricultores irrigantes no Brasil e Portugal, desenvolvida sob orientação da Professora Dra. Lia Pinheiro Barbosa. Estágio em doutorado sanduíche na Universidade do Porto-PT entre novembro de 2018 e maio de 2019 sob supervisão da Professora Dra. Cristina Clara Ribeiro Parente (UPORTO).
E-mail: samuel.correa@ufma.br

Sandra Maria Ribeiro Costa

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão UFMA.Codó-MA; Bacharel em Teologia- SETEBAN(Seminário Batista Nacional-São Luís - MA); Especialista em Psicopedagogia-FLAED Faculdade Latina Americana Codó-MA; Discente da pós graduação em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica; Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Libras; Educação Infantil e psicomotricidade clínica-Universidade Educaminas-MG/EAD; Formação Magistério em Nível Médio pela Instituição de ensino Múltiplo - Timon-MA; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas

sobre História e Educação de Mulheres(GEPHEM)UFMACodó, que tem como Orientadora Prof.Dra Kelly Almeida, que promove pesquisa em parceria com a instituição de ensino estimulando a práxis de análise crítica de sociedade. Atualmente seus estudos são voltados à Educação e Políticas Publica em interface com a Psicologia Crítica, Histórico-Cultural , e Social. É Diretora Administrativa da Associação de Surdos de Codó-MA; É fundadora do projeto Ateliê Pedagógico que visa atender crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, promovendo cursos e oficinas na área das artes como música, dança e teatro, como também incentivo e aprimoramento de estudos com orientação pedagógica em tempos de pandemia, prestar assessoria pedagógica no planejamento, e recursos pedagógicos à professores.

E-mail: sandraribeirovitoria@gmail.com

A formação docente em nosso país constitui-se no dever histórico com grandes mudanças paradigmáticas, tanto no campo disciplinar e curricular das licenciaturas como no campo da formação para pensarmos quem são nossas professoras e professores. Plurais e diversas, diversos são nossas/os professoras/es que aqui movimentam nosso pensamento na possibilidade dos múltiplos contextos apresentados, vividos, descritos, narrados, nessa obra registrados para o futuro, que no dever tornar-se-á conhecimento.

É no dever dessa obra que, na tessitura de muitas mãos, nos permite: Esperançar! É em seu movimento interior, de três partes onde podemos visualizar um todo que nos guia aos modos e práticas que aqui refletem em discussões plurais e inclusivas.

Um corolário de reflexividade, onde as diferentes escritas de si, convergem em escritas de nós, todas, todos, todes nós que ao passo que ensinamos também aprendemos. Das metodologias que falam de nós às experiências na formação inicial de professoras e professores, nessa obra há diferentes lugares de fala, diferenças conceituais, onde em todos os capítulos encontramos pessoas engajadas na práxis educativa como caminho para liberdade, que os pés se tornem caminhos, cada vez maiores e mais partilhados, caminhos que a cada passo, nas presenças e nas ausências curriculares, promovam a formação de intelectuais, ou ainda na esteira de Paulo Freire, intelectuais da palavra, críticas/os do ato de conhecer e, sobretudo, de ensinar.

Franciele Monique Scopetc dos Santos

Doutora em Educação Escolar.

Docente no Departamento de Educação do Campo
Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Atuou como docente no curso de
Pedagogia UFMA/Codó de 2016 a 2021).

