

ORGANIZADORAS
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
Giovana Pereira Sander
Taís Aparecida de Moura

I Caderno da Pedagogia
UEMG – Passos

I Caderno da Pedagogia

UEMG - Passos



Pedro & João
editores

**Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
Giovana Pereira Sander
Taís Aparecida de Moura
(Organizadoras)**

**I Caderno da Pedagogia
UEMG - Passos**

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.

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro; Giovana Pereira Sander; Taís Aparecida de Moura [Orgs.]

I Caderno da Pedagogia UEMG - Passos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 223p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0078-1 [Impresso]

978-65-265-0079-8 [Digital]

1. Pedagogia. 2. Reflexões sobre educação. 3. Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. 4. Passos-MG. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Às(os) discentes do curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade do Estado de Minas
Gerais (UEMG), Unidade Passos: elas(es) estão
presentes em cada página inspirando novas
pesquisas e, principalmente, inspirando muita luta
boa pela educação!

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Sumário

Prefácio	13
Hipólito Ferreira Paulino-Neto Vinicius de Abreu D`Ávila	
Apresentação	15
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro Giovana Pereira Sander Taís Aparecida de Moura	
A afirmação da escola como espaço inclusivo: reflexões sobre as referências e experiências culturais dos estudantes	21
Liliane Silva Pádua Isabel Noemi Reis	
A importância dos contos africanos no ensino infantil	43
Adelino Francklin Iêda Barbosa de Souza	
A organização e a gestão dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas municipais da microrregião de Passos/MG	63
Dyeiciane Gomes Soares Bonfim Giovana Silva Martins Karina Elizabeth Serrazes	

A vulnerabilidade social e os reflexos na educação em tempos de pandemia: um estudo de caso na cidade de Passos-MG	85
Francielly Cristina Garcia Heloisa Ferreira Pires Márcia Pereira Cabral	
As atitudes em relação à matemática: um olhar para estudantes de pedagogia	105
Flaviane Carla Silva Giovana Pereira Sander	
Concepções de pedagogias culturais no Brasil: um estudo bibliográfico	125
Charliane Carmen Cardos Raissa Caetano Lopes Juliana Cristina Bomfim	
Notas sobre importância da literatura infantojuvenil para uma educação emancipadora e crítica a partir da leitura de Sagatrisuinorana (2020), de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz	145
Mayra Moreyra Carvalho Leny Maia da Silva	
O conto maravilhoso “Chapeuzinho vermelho”: releituras e ensino	165
Geraldo Aparecido Veloso Rodrigues Luma Alves Soares da Silva Vanessa Moro Kukul	

**Os estudos a partir das obras de Paulo Freire e a
formação do docente da Educação de Jovens e
Adultos** **187**

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Joyce Clarice Reis Oliveira

Vitória Regina Rocha

**Rastros de um caminho imprevisível: docência com
crianças em tempos de pandemia** **203**

Lidiane Vieira da Silva

Taís Aparecida de Moura

Sobre as organizadoras

Prefácio

Hipólito Ferreira Paulino-Neto¹
Vinicius de Abreu D'Ávila²

Caro(a) leitor(a),

Muito felizes e honrados pelo convite de prefaciar o “I Caderno da Pedagogia UEMG Passos” organizado pelas professoras Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, Giovana Pereira Sander e Taís Aparecida de Moura. Asseguramos ao leitor(a) que esta importante obra contribuirá muito para divulgação e sedimentação de informações referentes a vários importantes aspectos pedagógicos, norteando a formação de futuros(as) educadores(as) e enriquecendo o conhecimento de quem já é docente.

Este livro elaborado por docentes e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos, compreende estudos e pesquisas desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Superior, abordando inúmeros aspectos educacionais e pedagógicos, como inclusão, contos africanos, literatura infanto-juvenil visando educação independente e crítica, atitudes em relação à matemática, pedagogias culturais no Brasil e seu alcance no ambiente escolar e na sociedade, organização e gestão na rede pública de ensino, vulnerabilidade social e efeitos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem, e inclusive, adoção das obras de Paulo

¹ Diretor e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica Passos. Pós-Doutor em Biologia (USP – Ribeirão Preto) e Doutor em Ecologia (USP – São Paulo).

² Vice-Diretor e professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica Passos. Doutor em Entomologia (UFV).

Freire na formação de professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos.

Garantimos-lhe, caro(a) leitor(a), que encontrará nos 10 capítulos que compõem essa obra um conteúdo vasto e rico de temas muito relevantes com abordagens muito diversas e interessantes que lhe farão refletir e, algumas vezes, ressignificar conceitos pedagógicos por trazerem perspectivas novas e atualizadas sobre o processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos muito que o conteúdo aqui contido neste livro, feito de educadores (as) para educadores(as), contribuirá muito para a formação de novos(as) profissionais, que através de um olhar crítico, se percebam também como ferramenta de transformação.

Passos, primavera de 2022.

Apresentação

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Giovana Pereira Sander

Taís Aparecida de Moura



Apresentação animada¹

Neste livro materializamos a vontade de contar a história de um curso na área da Educação. Um curso que se faz com presença, com vida e diálogos pelos corredores da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, Minas Gerais, Brasil.

Envolvidas(os) pela vontade de compartilhar experiências no campo da educação, organizamos este material que tem por objetivo apresentar estudos que se relacionam à formação inicial, continuada e com a atuação da(o) pedagoga(o) em diferentes espaços.

O livro foi constituído por 10 (dez) capítulos escritos por estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia – UEMG – Passos. Para tanto, foram priorizadas a apresentação de pesquisas realizadas pelas(os) estudantes em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (IC), bem como as produções dos grupos de estudos e pesquisas liderados pelas(os) docentes do curso de Pedagogia, realizadas nos anos de 2020 e 2021.

¹ Apresentação animada do I Caderno da Pedagogia UEMG Passos. Disponível em: <https://youtu.be/1JPQQMy402w>.

Nesta obra vocês encontrarão textos que lhes desafiam a pensar sobre diferentes assuntos, sendo que todos eles têm como ponto de intersecção debates no campo da Educação. Convidamos todas as pessoas para se envolverem nesta leitura, pois cada página traz relatos de pesquisas acadêmicas de caráter bibliográfico, do tipo descritiva ou exploratória, nos oferecendo generosamente novas possibilidades, olhares e pensamentos sobre docência, educação, infâncias, entre outros temas – o que nos abrem perspectivas para ressignificarmos algumas concepções sobre Pedagogia.

No primeiro capítulo, Liliane Silva Pádua e Isabel Noemi Campos Reis apresentam um trabalho enfocando a investigação de relatos de experiências de três professoras da Educação Básica com o objetivo de perspectivar e analisar os modos por meio dos quais as práticas pedagógicas propostas e realizadas pelas docentes participantes do estudo lidam com referências e experiências culturais do alunado e a afirmação da escola enquanto espaço inclusivo.

Na sequência, no capítulo dois, Adelino Francklin e Iêda Barbosa de Souza analisam a dimensão da influência dos contos africanos no Ensino Infantil. Para desenvolver este trabalho, o autor e a autora analisaram, especificamente, seis contos africanos que fazem parte de uma coletânea lançada no ano de 2013 pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O livro selecionado foi: “Contos Africanos: Assim Vivem os Homens”, volume 2, o qual possibilita refletir sobre processos de ensino e aprendizagem, bem como traz reflexões sobre a pluralidade cultural, justiça social e combate ao preconceito e discriminação racial.

Dyeiciane Gomes Soares Bonfim, Giovana Silva Martins e Karina Elizabeth Serrazes, no capítulo três, abordam a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas da microrregião de Passos-MG, com o intuito de analisar seus aspectos gerais, bem como identificar possíveis singularidades. Este trabalho apontou que há pouca autonomia existente no sistema escolar, uma vez que as escolas se limitam a seguir os documentos legais e as orientações que o regem, inviabilizando uma verdadeira

gestão democrática e privando as redes municipais de se desenvolverem de forma independente.

No quarto capítulo, Francielly Cristina Garcia, Heloisa Ferreira Pires e Márcia Pereira Cabral analisam a vulnerabilidade social no contexto escolar em meio à pandemia da COVID-19, no ano de 2020. Para tal, buscou-se refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar neste período no município de Passos-MG. Os resultados aqui apresentados voltam-se à reflexão da vulnerabilidade social e da desigualdade observadas em uma escola no contexto de pandemia.

Flaviane Carla Silva e Giovana Pereira Sander, no quinto capítulo, apresentam um estudo acerca das atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia. A pesquisa desenvolvida teve por objetivos investigar as atitudes em relação à Matemática de estudantes do curso de Pedagogia de universidade pública de Minas Gerais, bem como analisar a importância atribuída a elas. A análise de dados mostrou que, em sua maioria, os participantes tendem a ter atitudes negativas em relação à Matemática e que ter cursado ou não disciplinas sobre a Educação Matemática na graduação pode influenciar em sua tendência. Mostrou também que as percepções quanto à importância atribuída às atitudes é uma forma preliminar de refletir quais os possíveis reflexos na aprendizagem de seus futuros alunos em relação à disciplina.

A seguir, no sexto capítulo, Charliane Carmen Cardoso, Raissa Caetano Lopes e Juliana Cristina Bomfim desenvolvem um estudo bibliográfico buscando aproximar os Estudos Culturais e a Pedagogia. Nesse ínterim, o trabalho teve por objetivo identificar as concepções de Pedagogias Culturais em produções científicas, indexadas na base de dados textuais da SciELO, entre os anos de 2000 e 2021. Diante disso, compreendeu-se que os saberes não se limitam à sala de aula e, nesse sentido, as Pedagogias Culturais operam em diversos espaços culturais em intersecção com a relação de consumo, a mercantilização da pedagogia/educação, as mídias e outros vários lugares que, além da escola, podem ser vistos como pedagógico.

No sétimo capítulo, Mayra Moreyra Carvalho e Leny Maia da Silva examinam a importância da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática capaz de contribuir para uma educação crítica e emancipadora. Tal discussão se desenvolve a partir de dois eixos: i) a pesquisa bibliográfica sobre os vínculos entre escola, sociedade e concepção de infância, seguida de uma reflexão sobre o direito da criança à literatura e o modo de inserção da leitura literária em sala de aula; ii) e a análise de uma obra literária, *Sagatrissuinorana*, publicado em 2020, de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, escolhida por oferecer espaços de diálogo e protagonismo que favorecem o desenvolvimento do olhar crítico e criativo.

Geraldo Aparecido Veloso Rodrigues, Luma Alves Soares da Silva e Vanessa Moro Kukul, no oitavo capítulo, concentram-se na análise da compreensão de professores da Educação Infantil e/ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito das chamadas narrativas clássicas infantis e, mais especificamente, do conto “Chapeuzinho Vermelho” e de duas de suas releituras, a saber: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, e *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. Os dados deste trabalho apontaram que é fundamental defender uma prática pedagógica que priorize obras literárias, visto que é possível verificar a sua potencialidade, especialmente como mecanismo de entendimento da sociedade, mesmo com as dificuldades que o momento impõe e que são mencionadas pelos/pelas docentes participantes da pesquisa.

No capítulo nove, Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, Joyce Clarice Reis Oliveira e Vitória Regina Rocha apresentam um trabalho resultado das reflexões realizadas nas aulas da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, do segundo semestre do ano de 2021, oitavo período do Curso de Pedagogia, junto à UEMG – Passos. Com base em estudos fundamentados na perspectiva das ideias de Paulo Freire, este trabalho indicou que é essencial que o educador promova uma educação que seja fundamentada em uma metodologia libertadora, ideológica, integradora, crítica e, conseqüentemente, transformadora.

Para finalizar, no capítulo dez, Lidiane Vieira da Silva e Taís Aparecida de Moura apresentam um trabalho que teve por objetivo investigar os desafios das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, em tempos de pandemia. Em síntese, os resultados da pesquisa com quatro professoras revelaram que não se depende apenas delas para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, neste momento atípico é importantíssimo fortalecer ainda mais os vínculos entre instituição escolar, criança e família. Logo, outros rastros sobre a docência com crianças em tempos de pandemia precisam (e devem) ser mapeados.

Enfim, nossas pesquisas não se esgotam. Esperamos que elas se forjem como fios de resistência, brechas e pontos de inflexão para continuarmos dialogando com esperança e criticidade no campo da educação.

Desfrutem!

Capítulo 1

A afirmação da escola como espaço inclusivo: reflexões sobre as referências e experiências culturais dos estudantes

Liliane Silva Pádua¹

Isabel Noemi Reis²

Introdução

Exclusões e preconceitos são problemáticas entrelaçadas à história do Brasil. A colonização do Brasil, realizada pelos portugueses, apresenta marcas que desde o século XVI ressoam, afirmando e reafirmando opressões e injustiças a respeito de questões vinculadas à exclusão em diversos âmbitos: social, cultural, político, econômico, religioso etc.

O presente artigo é resultante da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizada entre agosto de 2020 e fevereiro de 2022 por Liliane S. Pádua, sob a orientação da professora Dra. Isabel Noemi C. Reis e se trata de um recorte do artigo de TCC que origina o presente artigo³. A pesquisa aqui sistematizada buscou problematizar o papel da escola e do(a) docente na perspectiva da

¹ Graduada em Pedagogia/Licenciatura. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: lilianespadaa@hotmail.com *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010700590337101>.

² Doutora em Ciência da Literatura (Teoria Literária) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente na UEMG. *E-mail*: isabel.reis@uemg.br *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3171022028033745>.

³ O TCC tem o mesmo título do presente artigo e foi defendido por Liliane Pádua em fevereiro de 2022, como trabalho de finalização do curso de Pedagogia da UEMG/Passos e requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

afirmação da instituição escolar enquanto espaço institucional que necessita se afirmar como inclusivo. Nesta direção, foram analisados através de relatos de experiências de três professoras da Educação Básica convidadas a participar da pesquisa, modos por meio dos quais as docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, participantes da pesquisa, lidavam com referências e experiências culturais do alunado, no momento da realização do estudo aqui sistematizado de modo sintético.

Neste contexto, como objetivos específicos a pesquisa buscou:

- refletir a respeito das vinculações entre a produção e ampliação do referencial cultural dos(as) docentes, dos(as) discentes e a afirmação da escola formal enquanto espaço inclusivo de formação, de socialização, de construção de conhecimentos e de aprendizagens;
- compreender as implicações das experiências culturais limitadoras presentes em práticas pedagógicas escolares;
- analisar os dados produzidos através desta pesquisa, no intuito de averiguar por meio de relatos de experiências das professoras participantes do estudo, modos pelos quais as práticas pedagógicas realizadas pelas docentes expressaram posicionamentos em relação às referências culturais plurais do alunado e da sociedade.

Diante do exposto, é válido destacar a significância do reconhecimento e da valorização da pluralidade cultural como fator de suma importância para a afirmação da escola como espaço inclusivo. A pesquisa à qual o presente artigo se refere foi estruturada a partir da seguinte problemática: Quais os desafios associados à diversidade das referências culturais e relacionados à afirmação da escola como espaço inclusivo são revelados através de relatos de experiências de três professoras da Educação Básica, acerca de práticas pedagógicas e vivências realizadas por elas em seus espaços de trabalho?

Faz-se pertinente destacar a experiência da pesquisadora Pádua, coautora do presente artigo, na Brinquedoteca do curso de Pedagogia da UEMG, unidade Passos, nos anos 2018 e 2019. Durante as experiências com a Brinquedoteca foi possível a então aluna do curso de Pedagogia, Liliane Pádua, perceber o quão

limitado era o repertório cultural de diversas crianças participantes das atividades. Também chamava a atenção o grande envolvimento daquelas crianças ao ter contato com culturas que naquele momento se apresentavam para elas como sendo novas.

Esta experiência com a Brinquedoteca do curso de Pedagogia contribuiu para a decisão de focar, no âmbito acadêmico, questões relacionadas ao reconhecimento e valorização da pluralidade cultural enquanto fator de suma importância para a afirmação da escola como espaço inclusivo.

Por conseguinte, defendemos que a problemática deste artigo, justifica-se como relevante por considerarmos necessário investigar e analisar, no tempo presente, relações entre a prática pedagógica escolar, os repertórios culturais do alunado e dos docentes e tensões relacionadas à inclusão e exclusão. A investigação realizada pela pesquisa sistematizada neste artigo visa contribuir para que a escola formal se constitua como espaço de produção de conhecimentos, socialização de saberes e troca de experiências, e que possa, cada vez mais, se afirmar como espaço educacional democrático e inclusivo.

Embora este trabalho não se proponha a efetuar uma reconstituição histórica das múltiplas formas de se constituírem arranjos e mecanismos representativos de participações populares nas esferas sociais – considerando as representatividades das minorias –, o estudo sistematizado neste artigo apresenta algumas questões e conceitos que, historicamente relacionados à exclusão, oferecem dados significativos para a compreensão das categorias racismo e preconceito, fortemente entrelaçadas ao tema deste estudo (ROCHA, 2008).

Lutas por representatividades e participação social

As lutas por representatividades remetem a injustiças históricas que nos encaminham ao século XVI, especialmente aquelas causadas com a chegada dos colonizadores portugueses. Nesta direção, é válido também destacar que os missionários

jesuítas introduziram em território brasileiro escolas através das quais os povos nativos, que já habitavam o território que passou a ser colonizado, deveriam, de acordo com a missão jesuítica, ser educados como cristãos, em detrimento da cultura dos povos nativos (SILVA, 2001).

Os africanos escravizados pelos colonizadores portugueses tiveram sua dignidade destroçada ao serem considerados objetos de mercadoria, sendo a eles não somente “vedada a possibilidade de acesso à aprendizagem do ler e escrever” (Id., 2001, p. 106), mas também, restringidos da possibilidade de vivenciar sua cultura, fato que ocasionava a fragmentação de laços de pertencimentos e ceifava forças da individualidade e da coletividade.

Petrolina Beatriz e Silva⁴ complementa, sinalizando que quando a exceção possibilitava o acesso dos(as) africanos(as) à aprendizagem das primeiras letras, a visão de mundo cristã submetia as crianças negras a um processo de aculturação “organizada por um método pedagógico de caráter repressivo” (Id., 2001, p. 106) que atingia o comportamento social, destituindo os(as) africanos(as) escravizados(as) do direito de pertencimento à sua própria cultura, então subjugada. Silva ressalta que entre o final do século XIX e a segunda metade do século XX “os sistemas de ensino no Brasil têm, ao longo de sua existência, mantido privilégios e gerado discriminações” (2001, p.108). No Brasil, os movimentos de resistência são históricos e com eles vão se construindo caminhos no ensejo de que haja aberturas para uma maior justiça.

Na contemporaneidade, o crescimento dos movimentos sociais que lutam pela existência de maiores representatividades das minorias nas mais diversas instâncias sociais tem intensificado reflexões a respeito de problemáticas que vêm conquistando mais espaço, embora ainda seja necessário lutar em prol do

⁴ Doutora em Ciências Humanas e Educação, docente vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadora do Núcleo de Estudos Negros da UFSCar.

fortalecimento da democracia, tantas vezes ameaçada. Nesta direção, ressaltamos a Constituição Federal de 1988 por representar um marco pela retomada plena do processo democrático no Brasil.

Rocha destaca que “por meio das emendas populares a sociedade pôde participar ativamente do processo de elaboração da atual Carta Magna, apresentando propostas ao texto constitucional” (Id., 2008, p. 135). Este foi um dos fortes motivos que levaram a Carta Magna de 1988 a ser conhecida como Constituição Cidadã. Através da Constituição de 88 é declarado que “o Brasil é um Estado Democrático de Direito que tem dentre seus fundamentos a cidadania (art.1º, II)” (Id., 2008, p. 137). Nesta perspectiva é salutar destacar alguns artigos da Constituição de 88⁵, através dos quais é determinada a garantia da educação formal como um direito de todos.

O Art. 215 da Seção II (Da Cultura) dispõe que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. E destaca no § 1º que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Contudo, embora o artigo 214 (Seção I – Da Educação) da Constituição de 88 tenha mencionado a importância da “universalização do atendimento escolar” e o artigo 215 tenha citado a necessidade de haver proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, a Carta Magna marca o desafio de que sejam constituídas e afirmadas políticas voltadas às especificidades culturais dos povos afrodescendentes e/ou indígenas no que diz respeito à educação destes povos como um direito. Se as lutas históricas pela ampliação e legalização de direitos cidadãos apontam para conquistas importantes, as lutas dos grupos ativistas que representam as minorias historicamente

⁵ Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação).

excluídas têm demonstrado ser necessário criar políticas públicas que se constituam como instrumentos de combate às injustas desigualdades e exclusões.

Faz-se pertinente, portanto, citar como exemplo algumas leis, como a nº 10.678/03 através da qual foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.⁶ Outra importante conquista foi realizada pela Lei nº 11.645⁷, de 10 março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”⁸.

Em 20 de novembro de 2012 a Resolução CNE/CEB nº 8, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e “organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se [...] da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais”, entre outras questões também definidas na Resolução.

Algumas problemáticas vinculadas a opressões

É importante notar que a determinação de que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988) não é suficiente para garantir que todos os cidadãos residentes no Brasil sejam atendidos, através da educação escolar, nas suas singularidades e diversidades. Rocha sinaliza que “os repertórios de ação dos movimentos populares são construídos historicamente e os movimentos sociais desenvolvem, ao longo do tempo, uma diversidade de formas de protestos” (2008, p. 132).

⁶ Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10678&ano=2003&ato=0ecIzYq10dRpWT855>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

⁷ Lei que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

Nesta direção, a mestra em filosofia e ativista negra, feminista, Djamila Ribeiro, lança em 2017, o primeiro volume da coleção *Feminismos Plurais*, com o objetivo de levar ao grande público questões compreendidas por intelectuais negras(os) e indígenas como “essenciais para o rompimento da narrativa dominante” (RIBEIRO, 2017, p. 15). Para tanto, como forma de contribuir com a realização de debates junto ao grande público⁹, esta autora propõe dispor problemáticas vinculadas às opressões relacionadas a etnias e gênero, considerando múltiplos contextos socioculturais e perspectivas plurais.

Também nesta direção, o filósofo Daniel Munduruku – filho do povo indígena Munduruku e ativista engajado no Movimento Indígena Brasileiro – busca reposicionar socialmente os povos indígenas e reivindicar o lugar ativo destes povos na sociedade e na produção cultural. Para tanto, Munduruku visa abrir caminhos múltiplos para dialogar também com o grande público.¹⁰

Relatos das experiências vivenciadas por Ribeiro e por Munduruku na escola formal, e registrados em livros e artigos, expressam questões que, relacionadas a preconceito, racismo e discriminação apresentam aspectos congruentes, embora pronunciamentos destes dois filósofos estejam localizados em temporalidades diferentes.

⁹ Interpretamos o termo “grande público” como pessoas e grupos da sociedade em geral, interessadas em participar de debates e intercomunicações sobre os temas apresentados por Ribeiro na coleção *Feminismos Plurais*.

¹⁰ Membro fundador da Academia de Letras de Lorena, município do estado de São Paulo, doutor em educação, escritor com mais de 52 obras publicadas no Brasil e no exterior, Munduruku tem se dedicado à publicação de livros de autores indígenas. Prêmio Jabuti Câmara Brasileira do Livro, Prêmio da Academia Brasileira de Letras, Prêmio Erico Vannucci Mendes – CNPq, Prêmio Madanjeet Singh para a Promoção da Tolerância e da Não Violência – UNESCO, Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural, em 2018, entre outros. Atualmente Daniel Munduruku é Diretor-Presidente da ONG e selo editorial Instituto Uka - Casa dos Saberes Ancestrais. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em: 14 de set. de 2021.

Ribeiro nasceu no ano de 1980, fato que nos leva a considerar serem os primeiros anos da sua escolaridade marcados pela redemocratização do Brasil, que se dá a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Munduruku nasceu em 1964, tendo a sua infância e adolescência marcadas pelo período que antecede a redemocratização instituída a partir da promulgação da Constituição de 88. Sua escolarização se inicia logo após a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 que “estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. [...] O ensino que corresponderia, hoje, à educação básica – excetuando a educação infantil” (SANTOS, 2014, p. 150).

Em entrevista concedida para Ana Carolina Cernicchiaro¹¹ no ano 2017, Munduruku apresenta alguns aspectos da sua experiência de infância com a escola formal:

[...] fui para a escola no início dos anos 70, portanto, uma escola que tinha como objetivo calar os povos indígenas, tirar-nos da condição que eles consideravam uma condição menor, de inferioridade, nos colocando na escola, nos obrigando a falar o português e nos oferecendo uma profissão. Naquela ocasião, o índio era considerado, como é ainda hoje, infelizmente, um ser preguiçoso, que em nada contribuía com a sociedade brasileira (MUNDURUKU; CERNICCHIARO, 2017, p. 16).¹²

Também Ribeiro, compartilha na publicação “Pequeno manual antirracista”, algumas experiências que, vivenciadas na escola formal, demonstram haver a necessidade de buscarmos meios para superar questões que são impostas socialmente

¹¹ “Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, do curso de graduação em Cinema e Audiovisual e do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina. Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6160576219763423>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

¹² Disponível em:

https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/5028/pdf. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

determinando exclusões, preconceitos, injustiças em âmbitos sociais e culturais.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível.

Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Ao revisitar criticamente a sua própria história, Ribeiro (2019) reconhece que, ela mesma, teve que aprender, nos tempos atuais, a ser negra. E ressalta ter ainda, no tempo presente, que se preocupar com as violências cotidianas geradas por injustiças sociais e preconceitos culturais. A necessidade de aprender a ser negra desafiou Ribeiro a pensar criticamente a respeito do lócus social como lugar de pertencimento e de pronunciamento: lugar de fala. Questão esta fortemente tratada na obra “O que é lugar de fala?”. Nesta perspectiva, Ribeiro afirma ser crucial atentarmos para diferença existente entre representatividade e lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Ribeiro e Munduruku reconhecem que, no tempo presente, ainda é pouca a representatividade negra ou indígena no meio cultural, social e na escola formal. Também ressaltam que em algumas produções culturais realizadas por negros e indígenas é cometido o erro de serem reproduzidos estereótipos criados historicamente pela sociedade, como, por exemplo, a ideia de que o índio é preguiçoso ou violento e que o negro é sujo e malandro (RIBEIRO, 2019), (MUNDURUKU; CERNICCHIARO, 2017). Segundo Ribeiro e Munduruku a escola formal no Brasil ainda expressa e reproduz pontos de vista da cultura europeia hegemônica e excludente.

No final do século XX, o Ministério da Educação disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental”, atuais anos iniciais do Ensino Fundamental. Composto por 10 volumes, o PCN focou no 10º volume o tema “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, enfatizando a necessidade de se trabalhar nos currículos escolares, questões e problemáticas vinculadas à Pluralidade Cultural. O volume 1º do PCN – Introdução – ressalta entre os objetivos gerais indicados para o Ensino Fundamental, a importância de que o aluno(a) “seja capaz de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação (...)” (BRASIL, 1997, v. 1, p. 69).¹³

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica dez Competências Gerais que devem ser desenvolvidas de forma progressiva pelos(as) discentes em todas as etapas da Educação Básica.¹⁴ Dentre as dez competências, é mencionada a importância da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e o respeito e promoção dos direitos humanos.

Portanto, interpretamos que tanto os PCNs quanto a BNCC reforçam que a escola formal deve oferecer condições de acolhimento e valorização das plurais culturas, atentando-se às singularidades de cada povo, cada grupo, cada indivíduo. Em seus relatos, Ribeiro e Munduruku demonstram ser necessário ainda romper com estruturas preconceituosas existentes na sociedade e na instituição escolar.

Esta filósofa e militante negra ressalta que problemáticas como exclusão, inclusão, racismo, preconceito, etc., apontam para “a falta de reflexão sobre o tema [divisão social] que constitui uma das

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

bases para a perpetuação do sistema de discriminação racial” (RIBEIRO, 2019, p. 25) e indica que “reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Id., 2019, p. 21). Na obra “Racismo estrutural”, publicada em 2018 sob coordenação de Ribeiro¹⁵, Silvio Almeida apresenta a seguinte definição de racismo:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (2018, p. 25).

Segundo Almeida, o termo raça¹⁶ sempre esteve ligado, de alguma maneira, ao ato de estabelecer classificações, inicialmente entre plantas e animais. A partir de meados do século XVI, como um fenômeno da modernidade, passa a ser também adotada a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos (Id., 2018). Almeida argumenta que “foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça” (Id., 2018, p. 19). Portanto, o sentido do termo raça “está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado” (Id., 2018, p. 19).

Almeida destaca que a compreensão de raça – tomando por referência distintas categorias de seres humanos – pode ser operada a partir de duas abordagens: a interpretação de raça “como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele”, por exemplo; e a

¹⁵ A coleção “Feminismos plurais”, coordenada por Djamila Ribeiro, consta até o momento presente de oito obras, dentre as quais, a obra “Racismo estrutural”, que teve a primeira edição publicada pelo Grupo Editorial Letramento em 2018, com autoria do jurista e Dr. em Filosofia, Silvio Almeida.

¹⁶ Considerando que a terminologia “raça” deve ser abordada com atenção, o presente artigo utiliza este termo por considerar necessário apresentar, aqui, algumas reflexões desenvolvidas por Silvio Almeida e outros autores em torno de problemáticas relacionadas a categorias que têm suas significações construídas historicamente em atravessamento com as categorias raça e racismo. No entanto, esta escolha não se faz em detrimento do uso da terminologia “etnia” que apresenta uma amplitude importante para se perspectivar a diversidade sociocultural.

compreensão de raça “como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Com base nos conceitos de raça aqui expostos, Almeida propõe algumas diferenciações entre a categoria racismo e as categorias, preconceito e discriminação.

Para Almeida, o racismo pode ser compreendido como “uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento” (2018, p. 25). No entanto, “embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do *preconceito racial* e da *discriminação racial*”¹⁷ (Id., 2018, p. 25). Nesta perspectiva, o preconceito racial tem por característica o julgamento com base em estereótipos acerca de indivíduos pertencentes a um determinado grupo racializado, podendo ou não resultar em práticas discriminatórias.

De acordo com Almeida, a discriminação racial refere-se ao tratamento diferenciado atribuído a membros de grupos racialmente identificados, tendo como requisito fundamental o *poder*¹⁸, aqui compreendido como “possibilidade efetiva de uso da força”. Sem este poder “não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (Id., 2018, p. 25). Almeida situa a discriminação como direta, quando há repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, tendo como motivação a condição racial; ou indireta quando é ignorada a situação específica de grupos minoritários (Id., 2018).

Exemplificaremos a discriminação com o relato de Ribeiro que ao relembrar a época que começou a estudar foi xingada de “neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia”. Ribeiro ressalta que essas experiências fizeram com que ela fosse forçada a entender o que é o racismo. Esta autora recorre à pesquisadora Joice Berth para afirmar que ela própria não se descobriu negra, mas foi acusada de ser negra, quando lhe foi ressaltada a valoração negativa do fato de o indivíduo ser negro.

¹⁷ Grifo do autor Silvio Almeida.

¹⁸ Grifo do autor Almeida.

Os relatos de Ribeiro, de Munduruku, bem como as questões propostas por Almeida e apresentadas neste artigo apontam para a importância de se buscar realizar, no campo da educação, debates e estudos sobre questões como racismo, preconceito, discriminação, com ênfase no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural. Nesta direção, perspectiva-se buscar caminhos para que a escola formal se afirme e se reafirme como espaço inclusivo, capaz de lidar, de modo efetivo e responsável, com as complexidades relacionadas à diversidade, considerando especificidades de povos, de coletivos e de indivíduos plurais.

Ao pensar a respeito de uma pedagogia inclusiva alicerçada no multiculturalismo, Candau destaca a “necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (2020, p. 13). Quando chama a atenção para o caráter multicultural através do qual o Brasil é constituído e vem se construindo, Candau situa que “as relações interétnicas têm sido uma constante” em toda a história do Brasil. História que esta autora define – sinteticamente – como “dolorosa e trágica” (Id., 2020, p. 17).

Destacando sobretudo os povos indígenas e afrodescendentes esta autora observa que “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (Id., 2020, p. 17). Considerações que, apresentadas por Candau, nos levam a refletir que a prática escolar deve se dar também para além do currículo, sem, no entanto, negar a importância deste.

Percursos metodológicos

Este artigo é fundamentado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa – analítica e interpretativa, do tipo descritiva, com enfoque no campo da educação. De acordo com

Minayo, a pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2009, p. 21, 22).

Este trabalho foi desenvolvido considerando uma fase de investigação bibliográfica através da qual efetuou-se uma revisão de estudos relacionados à temática investigada. Na realização da pesquisa bibliográfica foi adotada a leitura interpretativa e a analítica que segundo Gil trata de “ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (2021, p. 55).

Ao ser definida a problemática desta pesquisa, foi percebida a necessidade de haver a participação de docentes que contribuíssem com informações em torno de suas experiências em sala de aula e no ambiente escolar, considerando o tema do presente estudo. Foram, portanto, convidadas três professoras da Educação Básica a participar da pesquisa, respondendo 24 perguntas de um questionário estruturado de acordo com os objetivos da pesquisa¹⁹.

O questionário foi enviado às professoras participantes da pesquisa através da plataforma Google Formulário, sendo respondido por elas de modo a gerar dados que foram organizados a partir de três categorias: 1. Planejamento de atividades pedagógicas e diversidade cultural; 2. Estratégias pedagógicas relacionadas a opressões de gênero e etnia, considerando múltiplos contextos socioculturais vivenciados em âmbito escolar; 3. Relações entre escola e comunidade como construção de estratégias para inclusão escolar. Os dados gerados foram analisados tendo por base estudos fundamentados em autores(as) abordados no presente artigo.

¹⁹ Ao serem convidadas a participar deste estudo as três docentes foram informadas que o nome de cada uma delas seria substituído por codinome, respeitando o direito ao anonimato. Após terem respondido às 24 perguntas do questionário, as três professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As instituições escolares nas quais as docentes trabalham são localizadas em Itaú de Minas/MG, cidade na qual residem estas professoras.

Para a escolha das docentes participantes utilizou-se como critérios centrais ser professor(a) em exercício, com turma na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ter disponibilidade para responder às questões propostas e, apresentar características pessoais/profissionais através das quais fosse possível constituir para a pesquisa um grupo de colaboradores plural.

“Docente A”: 22 anos. Formada em Pedagogia (2017/2020) e em Neuropsicopedagogia (2018/2019) pela rede privada. Possui 2 anos de exercício como docente na Educação Infantil. “Docente B”: 52 anos. Formada em Ciências Sociais (s/d). Possui 23 anos de exercício como docente na Educação Básica. “Docente C”: 43 anos. Formada através do Normal Superior (2003/2005) e da pós graduação em Educação Inclusiva (2006/2007). Possui 15 anos de exercício como docente na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Desafios e experiências de três professoras da Educação Básica

A análise dos dados gerados através do questionário teve por finalidade investigar, analisar e compreender como se dão, no tempo presente, algumas relações entre a prática pedagógica escolar e questões entrelaçadas à inclusão e à exclusão, na perspectiva da afirmação da escola como espaço inclusivo.

Considerando a categoria 1 (Planejamento de atividades pedagógicas e diversidade cultural), as professoras participantes da pesquisa afirmaram ser importante que o planejamento pedagógico se relacione com a diversidade cultural, observação que vai de encontro com reflexões de Ribeiro, Munduruku e Candau, apresentadas neste artigo.

Ao analisar o conjunto das respostas das três professoras em relação à categoria 1, percebe-se que o foco das respostas foi fortemente situado na inclusão – em espaços escolares – de crianças que possuem comprometimentos cognitivos vinculados a necessidades especiais, o que nos leva a considerar a possibilidade

de faltar às docentes uma percepção mais ampla em relação às problemáticas relacionadas à inclusão e exclusão.

Entre as respostas relacionadas à segunda categoria que foca as estratégias pedagógicas relacionadas a opressões de gênero e etnia, considerando múltiplos contextos socioculturais vivenciados em âmbito escolar, as respostas das professoras evidenciaram haver preconceito entre os(as) alunos(as) nas questões que envolvem negros(as) e LGBTs.

Nos depoimentos das professoras foram apresentadas problemáticas que, relacionadas à temática desta pesquisa revelam precariedades do sistema educacional e da sociedade em geral, para lidar com questões relacionadas à inclusão e exclusão:

Tenho alunos muito carentes, tanto de condições financeiras quanto de estrutura familiar. Tenho aluno de baixa visão que não faz nenhum tipo de tratamento, aluno com suspeita de autismo que não possui laudo, e muitos outros tipos de "problemas". Noto que são excluídos pela falta de acesso, porém, tenho observado que os demais colegas respeitam bastante estas situações e procuram sempre ajudar (Docente C).

O depoimento da "Docente C" nos permite perceber que a turma vinculada à instituição escolar na qual esta professora trabalha é composta por diversas crianças que a docente reconhece como sendo pertencentes a grupos minoritários, dentre as quais estão situadas crianças negras e/ou pertencentes a famílias de baixa renda. Ribeiro destaca que em sua experiência como aluna da Educação Básica "as colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como 'normais' [destaque nosso]" (2019, p. 24). Esta filósofa, militante e negra, afirma: "[naquele contexto da escola] fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida" (Id., 2019, p. 24).

As violências relacionadas a discriminação, racismo e exclusão levaram Ribeiro a vivenciar conflitos de baixa estima que a tornaram cabisbaixa, vindo a superá-los somente quando percebeu que teria que desenvolver meios para aprender a ser negra e não mais buscar tornar-se invisível (Id., 2019). As vivências relatadas

por Ribeiro reafirmam a necessidade de que a escola, na perspectiva de espaço inclusivo, promova reflexões e trocas de experiências sobre questões e problemáticas relacionadas a racismo, preconceito, exclusão, inclusão etc., e que pessoas representantes dos grupos minoritários tenham voz ativa.

Portanto, ressaltamos ser importante que a instituição escolar que se pretende inclusiva, busque construir estratégias pedagógicas para que o alunado e familiares, docentes, funcionários em geral e comunidade possam, não somente reconhecer o valor da diversidade étnica e cultural, mas também posicionar-se contra tudo que signifique exclusão, situando-se, sempre, na defesa dos direitos humanos igualitários e da diversidade.

A análise dos dados gerados pelas respostas das docentes participantes desta pesquisa a partir da categoria 3 (que busca perspectivar, criticamente, como se dão as relações entre escola e comunidade do entorno, considerando a importância de se construir estratégias favorecedoras da inclusão escolar) revela haver, nas escolas pesquisadas, ações voltadas para a construção e fortalecimento de vínculos entre a instituição escolar e a comunidade do entorno.

Nesta direção, as docentes das escolas da rede pública ressaltaram as campanhas realizadas na escola junto à comunidade do entorno com o objetivo de envolver os familiares nas atividades escolares. Também as reuniões de turma representam importantes espaços para a apresentação de propostas de projetos por meio dos quais os vínculos entre escola e comunidade são fortalecidos. Nota-se nos relatos das docentes vinculadas a escolas da rede pública que ações relacionadas às datas comemorativas despertam o sentimento de pertença entre o grupo escolar e a comunidade. Ao analisar as respostas relacionadas à categoria 3, percebemos que a escola pública trabalha mais em conjunto com a comunidade do que a instituição privada, considerando aqui, as escolas representadas pelas docentes “A”, “B” e “C”.

As considerações aqui expostas reforçam que a articulação de ações que integrem a escola à comunidade externa representa

importante empenho para que a prática escolar possa se dar também para além do currículo, sem, no entanto, negar a importância do currículo, questão que é também valorizada por Candau e enfatizada no volume 1 do PCN, quando este documento destaca a necessidade de se trabalhar nos currículos escolares questões e problemáticas vinculadas à Pluralidade Cultural. Questões estas que favorecem a construção de estratégias para inclusão escolar.

Considerações finais

As reflexões e abordagens apresentadas neste estudo através de vozes plurais, dentre as quais situam-se Ribeiro, Munduruku, Almeida, Candau e as três professoras participantes da pesquisa, dão foco a questões que, relacionadas ao preconceito, ao racismo, à discriminação etc., demonstram haver necessidade de discutir e pensar criticamente, através das práticas escolares, as formas do eurocentrismo continuar se afirmando no Brasil. Conforme nos mostram estes autores e docentes, faz-se premente desconstruir paradigmas discriminatórios e excludentes, construídos ao longo dos processos históricos. O que se espera, portanto, é a construção de repertórios educacionais que se constituam e caminhem a partir de pedagogias que tenham como lastro a diversidade, o diálogo e o respeito às diferenças.

Ribeiro, Munduruku, Almeida, Candau e Silva apontam para premência de que seja construída outra agenda que não se limite a perspectivas hegemônicas. Uma agenda, portanto, que seja construída a partir de conceitos que perspectivem o ser humano como produto e produtor de experiências, histórias e relações comunitárias plurais, partilhadas e vivenciadas por grupos humanos diversificados em suas singularidades.

Os teóricos referendados nesta pesquisa, bem como os retornos das professoras participantes, nos levam a pensar ser urgente constituir estratégias em perspectiva intercultural, para que seja possível construir uma escola mais democrática, “que promova uma educação para o conhecimento do ‘outro’”

(CANDAU, 2020, p. 23). Uma educação que respeite e valorize as diversidades socioculturais da sociedade sem exclusões e que promova diálogos e interlocuções entre os plurais. Uma escola que, portanto, defina metas respaldadas em recursos adequados, munindo-se de acervos literários, artísticos e culturais diversificados, compatíveis com questões e demandas culturais – e étnicas – dos grupos minoritários.

Através da análise dos relatos de experiências das docentes e de reflexões baseadas em Ribeiro, Munduruku e Almeida podemos concluir que a escola ainda necessita ampliar seu referencial cultural e as estratégias voltadas para o favorecimento de trocas culturais, no intuito de que se afirme e se reafirme como espaço educacional inclusivo e democrático.

Os estudos realizados através da pesquisa sistematizada por meio deste artigo nos possibilitaram refletir e entender melhor a temática da presente pesquisa na perspectiva de também revisitarmos nossas trajetórias acadêmicas e profissionais. Portanto, este estudo favoreceu o reconhecimento da importância da troca de experiências como modo de ampliar o conhecimento sobre nós mesmas, sobre o outro, os costumes e culturas, dando grifo à importância de se pensar coletivamente o significado de escola inclusiva. Vale ressaltar, portanto, a necessidade de assumirmos, como constante desafio, a defesa de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem interlocuções entre escola e comunidade na perspectiva de que a inclusão se realize sem que haja exclusões explícitas e/ou mascaradas.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2018. (Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro)

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 de jul. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, (1997). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.678/03, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República e dá outras providências. Senado Federal. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10678&ano=2003&ato=0eclzYq10dRpWT855>. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de nov. de 2021.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Flávio Antonio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNDURUKU, Daniel; CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Revista Crítica Cultural**, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro).

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. *In*: VAZ, Flavio Tonelli; MUSSE, Juliano Sander; SANTOS, Rodolfo Fonseca dos (coords.). **20 anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafio da seguridade social**. Brasília: ANFIP, 2008.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância? *In*.: SABOIA, Gilberto Vergne (org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação racismo, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001, p.103-122.

Capítulo 2

A importância dos contos africanos no ensino infantil

Adelino Francklin¹

Iêda Barbosa de Souza²

Introdução

O preconceito racial e a discriminação racial ainda se manifesta na sociedade brasileira. O racismo institucional e estrutural propicia situações de desigualdades econômicas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, é preciso uma educação que promova o combate ao racismo. No sentido de estimular o conhecimento, problematizar, debater e conscientizar os educandos, como resultado de décadas de lutas e resistências de movimentos sociais, foi aprovada a lei nº 10.639 no ano de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares brasileiras. Posteriormente, no ano de 2008, foi aprovada a lei nº 11.645, que incluiu também a história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

A promoção de uma educação que contemple também a cultura afro-brasileira e africana no ensino infantil pode viabilizar significativos ganhos para a formação dos educandos. Uma das possibilidades é a utilização de contos infantis. Os contos africanos apresentam histórias dos ancestrais de grande parte da população brasileira, que podem ser de grande importância no processo de

¹ Doutor em Educação pela UFSCar. Docente na UEMG, Unidade Passos. *E-mail:* adelino.francklin@uemg.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243103572002701>.

² Graduada em Pedagogia pela UEMG, Unidade Passos. *E-mail:* iedabarbosasouza@yahoo.com.br.

tomada de consciência de uma sociedade sem discriminação e preconceitos.

É fundamental que docentes adotem os contos infantis como uma abordagem pedagógica no ensino infantil, que leve a reflexões e conscientização que possam contribuir para uma educação antirracista.

Este capítulo, resultante de um Trabalho de Conclusão de Curso, assumiu como questão problema: de que modo os contos africanos podem contribuir para uma educação antirracista no ensino infantil? Destarte, busca analisar as contribuições dos contos africanos para o ensino infantil.

O processo de ensino e aprendizado por meio de contos infantis

O processo de ensino-aprendizagem é constante, enquanto se ensina, aprende e vice-versa. Mas para isso, o professor deve estar aberto, entender que não está ali apenas para despejar conteúdos aos alunos, como se fosse um ser superior ao aluno. E isto está intimamente ligada na percepção que se tem sobre educação. Quando se percebe a educação como algo transformador, que deve levar as pessoas à liberdade e autonomia, sendo importante ferramenta para uma sociedade mais justa e igual, escolhe-se de forma diferente o que e como se ensina. Apesar de a educação libertadora ter sido pensada na alfabetização de adultos, posteriormente foi possível perceber a importância da mesma em todas as idades. Pois, “a educação libertadora promove o desenvolvimento do indivíduo de modo que ele possa pensar por si mesmo, olhar a informação e analisá-la sob diversos ângulos” (CARVALHO; KORBES, 2012, p. 112).

A aprendizagem se inicia já na infância, e é um processo de construção de conhecimentos, que contribui para a formação do indivíduo durante sua vida. Nesse sentido, o ensino infantil, que é a primeira etapa da educação básica, e atende crianças de zero a cinco anos, sendo de zero a três anos na creche e de quatro e cinco

anos na pré-escola (BRASIL, 1996), é muito relevante por possibilitar o primeiro contato da criança fora do círculo familiar.

É no ensino infantil que a criança terá, possivelmente, uma das primeiras experiências com a diversidade. É também no ensino infantil que começa a criação de laços, o desenvolvimento da autonomia e diversas descobertas. Nesse estágio, não há uma matriz curricular formal, e sim um documento que norteia: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Segundo o RCNEI, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

O processo educacional para o ensino infantil é pautado em jogos, brincadeiras, que fazem com que as crianças aprendam de uma forma prazerosa, tornando o processo de construção do conhecimento muito mais assertivo e lúdico. A Educação Infantil teve um grande crescimento com a publicação, no ano de 2001, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que indicou o direito da criança, inserindo o direito à educação. No mesmo momento, surgem também na Educação Infantil novas ideias, acompanhadas de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determinou a Educação Infantil como um fator essencial à Educação Básica. A criança é um conjunto integral de diversas nuances, como o físico, o social, o emocional, e o intelectual, ou seja, todos os aspectos precisam ser trabalhados, pois não há um sem o outro (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Essa compreensão que avançou no Brasil em um processo lento, influencia na ideia de que a formação infantil abrange valores, sentimentos, as formas de relacionamentos e a autoestima da criança.

Muitos são os estímulos utilizados pelos educadores para proporcionar a aprendizagem, e um deles são os contos infantis.

Contar e ouvir histórias do imaginário popular, parte da memória coletiva, é algo que vem há muitos anos na nossa civilização, sendo uma forma de disseminar a cultura e os costumes desde a antiguidade (SOUZA; BERNARDINO, 2011). Ou seja, os atos de contar e ouvir histórias estão intimamente ligados à imaginação, e assim, à capacidade de se expressar. Apesar de tal contato se iniciar nos primeiros dias, na convivência familiar, os primeiros contatos com os contos de forma mais intensa acontecerá na escola. As escolas permitem um mundo novo, com diferentes sensações e ensinamentos. A partir dessas histórias, as crianças vão aprendendo formas de agir e como lidar em certas situações.

A importância das histórias e contos constam também no RCNEI:

As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

Conforme afirmam Oliveira, Batista e Ferreira (2016), as histórias estimulam o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia, aproxima do universo da leitura e da escrita e amplia o vocabulário. Através da mágica mistura entre mundo da fantasia e realidade, os professores conseguem ensinar a seus alunos a respeito de valores morais. Assim, esse tom fantasioso dos contos colabora para o processo de ensino e aprendizagem, porque envolve a criança num mundo particular. Os contos conseguem trabalhar no emocional e no imaginário da criança, ao acolher seus sentimentos e lhe dando esperança relacionada a finais felizes. O conto tem como característica chamar, conscientemente ou não, a criança a refletir sobre o comportamento dos personagens. A capacidade de abstração que a criança vai desenvolvendo possibilita que ela se articule para melhor resolver as questões que enfrentará na vida real. É por isso que o enredo dos contos infantis

é permeado de conteúdos simbólicos que atuam sobre o emocional da criança induzindo ao amadurecimento.

O professor tem uma infinidade de formas de contar os contos, abrindo diversas possibilidades para chamar a atenção de seus alunos. A riqueza de detalhes dos personagens e dos acontecimentos exige que a criança realize uma contextualização imaginária e bastante pessoal. Portanto, mesmo quando um grupo de crianças ouve ou conta um conto, cada um faz a sua leitura e tem sua percepção, mesmo a história sendo contada no mesmo local para um grupo de mesma idade. Isso é devido ao fato de que cada criança possui sua realidade, seu contexto social e passa por uma construção de realidade diferente (SILVA; BARROS; NASCIMENTO, 2012). Os contos mostram à criança que a vida humana é repleta de acontecimentos, e que muitos desses acontecimentos não dependem da vontade própria, mas que é preciso estar apto a lidar com dificuldades, perdas, conquistas, tristezas e alegrias. E compreender que durante a vida se faz necessário conviver com diversas dificuldades, mas que apesar das tristezas também há muita alegria, e a que é exatamente essa completude de sentimentos que compõe o ser, sendo fundamental para a sua construção social (FARIAS; RUBIO, 2012).

Os contos são uma ferramenta importante para desenvolver o hábito de leitura. E uma boa leitura, leva as pessoas à uma maior criticidade em relação a diversos assuntos. Portanto, entende-se que a literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer e a compreender o mundo em que vive. Segundo o RCNEI, para as crianças que ainda não sabem ler, ouvir um texto é uma forma de leitura, e que a leitura de histórias é uma fonte bastante rica de novos vocabulários (RCNEI, 1998). Sendo assim, os contos são um caminho para reflexões e questionamentos. Por outro lado, a criação de tais contos advém de adultos. Por isso então, as visões de mundo de muitas pessoas vão se tornando parte daquela criança, e a discussão de quais contos ensinar se faz tão necessária, que está totalmente ligada à concepção de educação, dito anteriormente.

A escuta de histórias estimula o desenvolvimento cognitivo, e através de contos, leituras e jogos a criança sem perceber constrói seu conhecimento sobre o mundo. Logo, os contos são parte importante do ensino infantil, pois, através de um mundo de fantasia, que se atrela à realidade, é possível transmitir diversos valores, conhecimentos e experiências às crianças, de forma consciente ou inconsciente. Dessa forma, a escolha de tais contos irá impactar diretamente no que está sendo ensinado para as crianças, tornando tal discussão necessária.

A necessidade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na infância

“Nos gestos, nos cultos, na expressão linguística, na música, no jeito de ser e de viver do brasileiro encontramos a forte presença negra, mesmo que nem todos os brasileiros a reconheçam como tal” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 139). Ademais, negros são assassinados quase três vezes mais que os brancos (CERQUEIRA; MOURA, 2013). Dessa forma, a discriminação racial é um grave problema nacional e que precisa de uma série de estudos e ações para resoluções efetivas, assim como um debate constante para construção de novas possibilidades. A partir desse ponto, surge a necessidade de ações de combate ao racismo desde a infância.

Quando iniciado o processo de escolarização da criança, ela passa a ter contato com um mundo diferente daquele que está acostumada. Novas pessoas, novos costumes, novas visões, novos valores. Porém, muitas vezes, o próprio ambiente escolar não consegue sistematizar uma metodologia ideal para oportunizar um estudo sobre as relações étnico-raciais. As crianças negras são vítimas de preconceitos ao conviverem com crianças que não receberam uma educação familiar pautada no respeito e antirracista.

Em continuidade com a pauta de políticas ações afirmativas, fruto da luta de movimentos sociais, o Ministério da Educação (MEC), em 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Nesse documento, ficou estabelecido que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

O referido documento estabelece também que a sua construção foi a partir de consulta a grupos do Movimento Negro, a professores, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a pais de alunos, ou seja, foi a partir de uma construção popular. Salienta que “tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10).

Portanto, a partir dessa regulamentação do Ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, novas práticas começaram a surgir a fim de corrigir injustiças que há séculos existe no país. Essas práticas também foram iniciadas no ensino infantil, considerando, principalmente, a importância de desenvolver valores que condizem com uma sociedade mais justa, assim como a construção da identidade da criança, de acordo com sua história.

“A infância é, na teoria psicanalítica freudiana, fonte de explicação e origem dos comportamentos psicopatológicos adultos, daí a importância de ela ser minuciosamente observada e analisada em suas ações” (RAMOS, 2013, p. 10). A personalidade do indivíduo vai se formando a partir das suas experiências, dos seus contatos com diferentes situações, da partilha de ideias com outras crianças e outros adultos.

Educar uma criança para valores sociais e democráticos não é impor uma conduta, apontar o caminho certo, mas sim fazê-la refletir sobre suas escolhas e sobre o mundo que está inserido.

Alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, criado pelas nações unidas em 1948, que podem nortear essas reflexões, como fraternidade e solidariedade; igualdade; justiça; segurança; liberdade; tolerância e respeito pelo outro (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). A partir dessa base, o indivíduo terá liberdade para descobrir aquilo que valoriza e ir construindo seu caminho. Ferreira (2013) aponta que desde as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997, já fica claro a importância da educação para os valores nessa idade, e continua sendo conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E a escola deve prover a estrutura necessária para fomentar esses valores e a formação de sua identidade.

Diante desse cenário, encorajar atitudes que coloque o outro como ponto de preocupação, considerar as diferenças de agir, pensar e ser das pessoas, encorajar a solidariedade, respeitar o espaço do outro, analisar o que é justo, o que cria boas amizades, como se resolve conflitos, tudo isso são situações que precisam ser trabalhadas no cotidiano do ensino infantil. Muitas são as metodologias que podem ser utilizadas, e a leitura é uma delas.

Além de ensinar os valores básicos para as crianças, construir uma identidade justa e coerente influencia diretamente na integração em uma sociedade mais igualitária e menos violenta. Identidade, em termos gerais, é como o indivíduo se vê, mas também como ele entende que a sociedade o vê, sendo a consciência que o indivíduo tem de si (AMARAL, 2013).

Acompanhando o processo de construção de sua identidade, a partir de uma educação baseada em valores e autoconhecimento, a quebra de estereótipos é inevitável. Mas para tanto, as crianças precisam se ver em histórias, personagens, entender que as suas características são incríveis, assim como todas as outras. Se a imagem de uma princesa ou um super-herói fica restrito a pessoas brancas e determinadas características, a criança negra não se reconhece, não percebe seu espaço como protagonista de sua história. Mas a partir do momento em que a criança tem os estímulos necessários para entender que todas as suas

características são válidas, e que ela também terá seu espaço, assim como os outros, ela passa a se apropriar do espaço que é seu.

Desse modo a criança se empodera quando se vê representada, quando tem acesso aos espaços que foram negados às crianças negras por tanto tempo. Se ver representada em história de heróis, cientistas, famosos, e outros, além dos papéis de subordinação que são apresentados normalmente, mostra que, apesar de tais espaços terem sido negligenciados por tanto tempo, ainda há chances. Além de ser importante para as crianças negras, essas representações também são importantes também para a educação étnico-racial das crianças brancas, que devem aprender todos os valores e toda a importância de ser antirracista para formar uma sociedade mais justa.

Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa é bibliográfica, que compreende um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções de acordo com objeto de pesquisa. Assim, ela está muito além de uma simples revisão bibliográfica (MIOTO; LIMA, 2007). O contexto de escrita e estudo do objeto da pesquisa ocorreu durante a pandemia da COVID-19, e por isso a consulta a acervos com obras físicas não foi possível, tendo em vista a necessidade de distanciamento social. Nesse sentido, essa pesquisa contou com um levantamento bibliográfico, por meio do Google Acadêmico e *site* de periódicos da SciELO, mas também analisou uma obra, intitulada “Contos Africanos: Assim Vivem os Homens”, Volume II (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

Para a análise da obra, foram selecionados cinco contos africanos, que abordam as mais variadas reflexões, assim como ilustrações que aguçam a imaginação e criatividade das crianças. Os contos selecionados foram: “A História das Histórias”, “O Vento, a Hiena e a Tartaruga”, “Buti de Dijibuti”, “O Caçador mais Forte que o Leão que Engole a Tempestade”, “Por que a Cobra Muda de Pele”.

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Sobre esta abordagem, Ludke e André (1986, p. 47) afirmam que “conforme o estudo vai-se desenvolvendo, podem surgir muitas ideias e sugestões sobre formas de analisar o que vai sendo captado”.

As contribuições da obra “Contos africanos: Assim Vivem os Homens” - Volume II

A necessidade de apresentar personagens, histórias e elementos da cultura africana é bastante clara, inclusive o que se explicita na legislação vigente, como na Lei 10.639/03. Porém, ter uma legislação não significa que haja efetividade nas práticas educacionais. Muitos professores ainda não têm a formação adequada para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.

A obra “Contos Africanos: Assim Vivem os Homens – Volume II” é um conjunto de contos, organizado pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná. A obra conta com muitas ilustrações com a temática africana, tem uma linguagem fácil e ainda dispõe de explicações extras, como as tradições de tal região, ou sobre o grupo étnico apresentado no conto, bem como termos utilizados.

A forma como a obra foi organizada já é bastante representativa, pois ilustra um mundo colorido, vivo, cheio de possibilidades para a imaginação das crianças. O vestuário, a riqueza da selva, a importância da oralidade, a diversidade do povo, os ritos, os mitos, a forma de viver, tudo isso é contado de uma forma muito interessante. Assim os organizadores afirmaram os seus objetivos quando lançaram o livro: apresentar a grandeza, a diversidade, a riqueza, e todas as possibilidades do continente africano.

O primeiro conto selecionado é “A História das Histórias”, que conta sobre um tempo em que não havia histórias, pois elas

pertenciam somente ao *Deus do Céu*³. *Ananse*⁴ negocia com o Deus do Céu e o mesmo cobra, em troca das histórias, criaturas impossíveis de capturar. O Deus do Céu ainda explicita o alto valor que as histórias têm e a sua importância. Ananse aplica sua esperteza e desenvolve ideias para capturar tais criaturas. Depois da captura, o Deus do Céu cumpre com a sua parte, e todos passam a poder saber e contar as histórias.

Meireles afirma que:

[...] 'o livro infantil', se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (1984, p. 29).

Nessa perspectiva, há um propósito para que este seja o primeiro conto da obra. Ele confirma a necessidade e a importância das histórias na vida das pessoas. Aponta também como cada um é influenciado, mas ao mesmo tempo também influencia a história, ou seja, mostra, de uma maneira simples e de acordo com a idade, como somos sujeitos históricos. Além disso, as crianças podem absorver a ideia de explorar as possibilidades e resistir às adversidades, pois no início, pensou-se ser impossível conseguir capturar as criaturas, mas Ananse não desistiu até conseguir. Ademais, o conto permite que as crianças conheçam sobre os mitos e crenças africanas, fazendo com que não apenas as crenças com bases europeias sejam consideradas.

³ Conforme o próprio livro: "Na Mitologia Ashanti, Nymae é o principal deus do seu panteão. Desde que parte da população adotou o cristianismo, Nymae corresponde ao Deus judaico-cristão." (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

⁴ Conforme o próprio livro: "Ananse é uma figura presente em histórias de diferentes regiões da África, em histórias que abordam a esperteza desta personagem, que através de artimanhas tenta conseguir o que pretende" (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

O segundo conto é o “O Vento, a Hiena e a Tartaruga”, que conta a história de um grupo de animais que precisavam do vento para que suas colheitas fossem satisfatórias. Mas para isso, a *Kutielo*⁵ exigiu uma corrida, em que os animais deveriam ser mais velozes que o próprio vento. Para motivar a corrida, quem fosse capaz de tal feito, ganharia um boi para saborear sua carne. Apenas a tartaruga, o animal que todos acharam que seria impossível de ganhar, conseguiu ser mais rápido que o vento. Sendo assim, o prêmio foi dado a tartaruga e sua família. Mas a lebre, que era a mais cotada para ganhar o prêmio, tentou ser mais esperta e aproveitar das tradições para conseguir ficar com as melhores partes da carne. Porém, as tartarugas, como seres muito espertos, perceberam a trapaça e conseguiram ficar com seu prêmio.

Por meio desse segundo conto, entende-se que apesar dos desafios e julgamentos, todos são capazes de alcançar seus objetivos, e para isso é preciso criatividade, inteligência e esforço. Os obstáculos são muitos, mas todos têm a capacidade de superá-los a partir de seu trabalho e comprometimento. Outro ponto importante do conto é sobre justiça. Quem conseguiu o feito de superar o vento foi a tartaruga, logo o prêmio deveria ser dela. Ninguém deve tentar ter o que não é seu de direito, principalmente através de trapaças. Todos que buscam o caminho da injustiça tendem, em certo momento, perder aquilo que acredita ter conquistado. Dessa forma, esse conto explora bastante sobre os valores básicos, como justiça e respeito, que de acordo com Ferreira (2013), são essenciais para uma sociedade justa e democrática.

O terceiro conto é o “Buti de Dijibuti”. Esse conta a história do dia em que o sol estava exausto, se alimentou mal e resolveu passar o dia se banhando no lago para repor suas energias. Aproveitando-se da ausência do sol, pesadas nuvens negras resolveram se espalhar acima da cidade, e choveu intensamente por toda a

⁵ Conforme o próprio livro: “Para os Senufos (grupo étnico da Costa do Marfim) é a deusa criadora de tudo, o ente supremo” (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013).

cidade, porém não era água, era leite branco de camela. As pessoas que estavam se molhando nessa chuva, começaram a se tornar brancas. *Buti*⁶ percebendo o que estava acontecendo, tentou salvar quem ainda tinha salvação. Conseguindo salvar duas crianças, ela lhes ensinou como desfazer tal maldição a partir de um canto. Depois que o sol voltou, as crianças reproduziram o canto e conseguiu fazer com que todos voltassem a ser belos.

Para Souza e Bernardino:

De acordo com vários estudiosos a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (2011, p. 236).

Nesse sentido, o terceiro conto ressalta a relevância do orgulho negro. São muitos os estereótipos e os padrões impostos pela sociedade. Se a criança não tem oportunidade para perceber a sua própria beleza, ela vai passar a vida inteira sem se permitir ser o que é e sem sentir que aquele espaço também é seu. Esse conto é de grande importância na formação da identidade, pois permite refletir sobre a beleza da pele negra. Deixar de representar heróis, bonecas, princesas apenas pessoas brancas é uma condição *sine qua non* para promover o respeito e a valorização das relações étnico-raciais.

O quarto conto é o “O caçador mais forte que o Leão que Engole a Tempestade”. É a história de um caçador que corria mais rápido que a chuva e o vento. Ele foi desafiado por um senhor a pegar uma asa dos monstros de bocarra escancarada em troca de

⁶ Conforme o próprio livro: “Em Djibuti, é a ogra de vários contos. Não há crianças que não a conheça e que não morra de medo dela” (MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2013). Apesar de ser muito maldosa normalmente, a ogra estava sob efeito de uma erva, tornando a mais amável e preocupada com o outro.

um presente. Ele conseguiu cortar a asa de um, mas os monstros ficaram furiosos e prometeram diversos tipos de vingança durante sua vida. Sempre que surgia algo que parecia uma das promessas de vingança dos monstros, seus cachorros o alertavam, mas ele nunca acreditava, pois achava que seus talentos e sua força estavam acima de tais monstros. Mas seus cachorros estavam certos e chegou o dia da vingança. Seus cachorros que já estavam esperando, conseguiu salvá-lo, porém, ele foi tão ingrato, que eles o mataram. Mas percebendo que ninguém mais os alimentariam, eles reviveram o caçador, pois senão, também morreriam de fome.

A lição que esse quarto conto proporciona é sobre a humildade, a necessidade do outro e os perigos da ganância e excessos. O caçador não precisaria ter caçado os monstros, se não quisesse tanto o presente prometido pelo senhor. Por outro lado, ele também poderia ter ouvido seus cachorros que o advertiram diversas vezes sobre o perigo. Cada pessoa tem sim seus talentos e forças, mas não é imbatível, precisa do outro para completar-se. Assim como, em uma resolução de conflito, é necessário achar a melhor maneira, sem tomar decisões drásticas, que prejudique as pessoas, como foi a ação dos cachorros, que logo se arrependeram.

Um só conto trouxe uma complexa gama de questões que não só as crianças enfrentam no seu dia a dia – de forma mais simples, correspondente com a idade; mas principalmente os adultos, que lidam com diversos problemas em seu cotidiano. Novamente é possível perceber a relação do conto com os valores alicerçados pela Declaração Universal dos Direitos dos Homens, que afirma a necessidade de ações pautadas na solidariedade, respeito, tolerância e segurança (FERREIRA, 2013).

O quinto conto é o “Por que a Cobra muda de Pele”. A história é de uma época do mundo em que a morte não existia, porque vivia com Deus. Mas Deus, após muita insistência, deixou-a entrar no mundo, com a condição de que nenhum homem morreria. Dessa forma, Deus prometeu aos homens uma pele para trocar quando estivessem mais velhos e pediu para seu cachorro levar. Porém, uma cobra acabou roubando as peles do cachorro e o homem ficou

sem nenhuma, fazendo com que os homens odiassem as cobras mortalmente pelo resto de suas vidas.

Esse quinto conto, o menor da coletânea apresenta uma abordagem sobre responsabilidade e confiança. O cachorro deveria ter levado o cesto de peles diretamente para os homens, mas antes parou em uma festa, comeu exageradamente, depois preferiu repousar, dando oportunidade para a cobra furtar seu cesto. Ademais, o cachorro confiou cegamente na cobra, sem ao menos conhecê-la. As crianças, podem a partir de uma pequena história, entender que terão responsabilidades, e que elas precisam ser feitas com cuidado e eficiência.

“[...] Pouco se fala da inclusão do negro no processo educacional; da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos; do preconceito racial no processo educacional; da invisibilidade do negro nos meios didáticos, livros didáticos e paradidáticos [...]” (MELO; BRAGA, 2010, p. 12). Os contos apresentados enfatizam a enorme riqueza e diversidade que há na África, desmontando aquela imagem de que todo o continente se resume a miséria. Desconstrói também a ideia de que toda a história dos povos africanos se restringe à escravidão. O processo de construção da identidade, ter referências de riqueza, grandeza e diversidade cultural se faz extremamente necessário, já que impacta diretamente na autoestima, empoderamento e na forma de resistência contra o racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

Considerações finais

O presente trabalho surgiu da necessidade de analisar ações de combate ao racismo desde o ensino infantil, pois essa fase é muito importante para todo o desenvolvimento do ser humano. Muitas são as possibilidades de incluir a temática no cotidiano dos alunos, brincadeiras, jogos, a própria socialização em si, e também a leitura. Como apontado anteriormente, a leitura é uma ferramenta bastante utilizada, principalmente a de contos infantis. Através de estímulos de uma forma lúdica, a criança aprende muito

sobre a vida em sociedade e como pautar o caminho que está traçando.

A contação de história é algo muito recorrente na sala de aula do ensino infantil, porém, muitas das vezes, as histórias contadas não contemplam todas as crianças. Muitas vezes os contos se limitam a uma elite branca, que se enquadra nos padrões de beleza impostos pela sociedade, enquanto os negros ficam à margem nas histórias. Portanto, é preciso alterar tal realidade. As crianças precisam ter contato com a história da África, principalmente porque mais da metade da população é afrodescendente. Precisam passar a conhecer o lado da África que por muito tempo não foi mostrado nas escolas. E a leitura de contos africanos pode ser um caminho para essa mudança de visão.

Os contos analisados mostraram que muitas são as possibilidades de aprendizado que eles permitem. Valores básicos para uma sociedade mais justa, segura e igualitária; novas formas de pensar; novas formas de cultura; a riqueza do país; as possibilidades de reconhecimento; tudo isso foi possível concluir a partir de uma leitura sistemática dos contos citados. Portanto, levar para a sala de aula contos africanos produz diversos ganhos no desenvolvimento das crianças e não é algo difícil de fazer, principalmente porque é encontrado de forma gratuita na Internet, mas depende muito da visão de educação que o educador tem, assim como seus objetivos enquanto agente de transformação.

Referências

AMARAL, A. C. T. **A Infância Pequena e a Construção da Identidade Étnico-Racial na Educação Infantil**. 2013, 227f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37002/R%20-%20T%20-%20ARLEANDRA%20CRISTINA%20TALIN%20DO%20AMARAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008**. 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”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARVALHO, I. T. B; KORBES, L. M. A relação dos educadores com a educação libertadora. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 111-119. Sinop, 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/>

projetos/revista/index.php/eventos/article/view/697. Acesso em: 11 jul. 2022.

CERQUEIRA, D.R.C; MOURA, R. L. Vidas Perdidas e Racismo no Brasil. Brasília: **Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada**, n. 10, 2013. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5977/1/NT_n10_vidas.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FERREIRA, A. F. M. Identidade e Alteridade: **A literatura Infantil como oportunidade de Abordagem aos Valores na Educação Pré-Escolar**. 2013, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar). Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4199/1/Ana%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LIMA, T. C; MIOTO, R. C. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: **Rev. Katál**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, E.; BRAGA, L. **História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed., São Paulo: Global, 2016.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Contos Africanos**: Assim Vivem os Homens. Volume II. 1.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.102 p. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, J. S.; BATISTA, E. C.; FERREIRA, D. F. Os Contos Infantis nas Séries Iniciais: Uma Breve Contextualização. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 66-76, Lajeado, 2016. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1148/1017>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RAMOS, A.C. A Construção Social da Infância: Idade, Gênero e Identidades Infantis. **Revista Feminismos**, v. 1 n.3, set.-dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993/17735>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, M. A. L.; BARROS, R. B.; NASCIMENTO, T. A. M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: 11 jul. 2022.

SOUSA, L. O.; BERNARDINO, A. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et educare**. **Revista de Educação**, V. 6, N. 12, jul.-dez., p. 235-249, Cascavel, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em: 11 jul. 2022.

A organização e a gestão dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas municipais da microrregião de Passos/MG

Dyeiciane Gomes Soares Bonfim¹

Giovana Silva Martins²

Karina Elizabeth Serrazes³

Introdução

O presente trabalho resultou dos estudos realizados durante o curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG, e mais especificamente, da pesquisa desenvolvida no último ano como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao delimitar o tema e o problema da pesquisa, nos propusemos a investigar a organização e a gestão dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da análise de suas bases legais e dos dados coletados junto aos municípios e escolas integrantes da microrregião de Passos/MG, buscando detectar a singularidade de cada município em relação à estrutura organizacional e de gestão das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG. *E-mail*: dyeiciane.2196193@discente.uemg.br.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG. *E-mail*: giovana.2196200@discente.uemg.br.

³ Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG. *E-mail*: karina.serrazes@uemg.br. *Link do Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3933515742546674>.

A microrregião de Passos faz parte da mesorregião Sul e Sudoeste do estado de Minas Gerais, que são regiões menores divididas em vários municípios a partir de sua localização. É composta por 14 municípios, sendo eles Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Capetinga, Capitólio, Cássia, Claraval, Delfinópolis, Fortaleza de Minas, Ibiraci, Itáú de Minas, Passos, Pratápolis, São João Batista do Glória e São José da Barra.

Tendo em vista que a educação escolar deve garantir os direitos legais dos educandos e proporcionar um ensino obrigatório, gratuito e de qualidade a todos, consideramos relevante investigar a organização e a gestão escolar dos diferentes municípios integrantes da microrregião de Passos/MG para identificar as suas possíveis especificidades, bem como os desafios que as escolas enfrentam para efetivar seu papel social.

Além disso, a temática estudada nos permite compreender as atribuições ou responsabilidades dos municípios no sistema educacional como um todo e o funcionamento do regime de colaboração entre estado e municípios.

Nessa perspectiva, o referencial teórico deste trabalho foi subdividido em quatro partes, iniciando por um breve histórico da organização e gestão do ensino fundamental no Brasil a partir das delimitações das leis sobre a educação escolar, a segunda que trata da organização e gestão do ensino fundamental no Brasil atual, fazendo referência aos deveres dos Estados e municípios e também sobre o processo de municipalização e descentralização da educação, a terceira que apresenta uma reflexão acerca dos currículos do ensino fundamental e seus documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Minas Gerais e a quarta que discorre sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em seguida, apresentamos no trabalho a metodologia de pesquisa utilizada e a descrição e análise dos dados acerca da organização do ensino fundamental nas redes municipais da microrregião de Passos/MG, nas quais coletamos e analisamos os dados.

Referencial teórico

Ao longo do tempo a organização e gestão do ensino fundamental passou por diversas transformações. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a obrigatoriedade de iniciar os estudos era com 7 anos, segundo o artigo 27 da Lei nº 4024/61, “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961).

Neste mesmo documento constava que o estado era o responsável pelo ensino fundamental como dispõe o artigo 3º da referida lei.

Já na lei nº 5692/71, o ensino primário passou a ser conhecido como ensino de primeiro grau, continuando com o ingresso a partir dos sete anos de idade como dispõe o artigo 19, “para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos” (BRASIL, 1971).

Este documento já apontava também as responsabilidades dos municípios com o ensino fundamental ou com o primeiro grau como dispõe o artigo 20 da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971: “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971).

No período da redemocratização do Brasil foi promulgada a Constituição Federal em 1988, que em seus artigos 205 a 214 busca garantir os direitos dos cidadãos, afirmando que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família e atribuindo responsabilidades a cada ente da federação.

A aprovação da Constituição contou com a participação de vários movimentos sociais, engajados no processo de retomada de uma sociedade democrática e de conquista de direitos, dentre elas, a educação como afirma Barreto (2008).

Ao conquistarem mais espaços de discussão e participação política, os movimentos sociais contribuíram para a garantia do direito à educação para todos, a ampliação dos investimentos, a igualdade de acesso e permanência, dentre outras demandas.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴, promulgado em 1990, também contribuiu para a ampliação do acesso e do direito à educação, em especial do ensino fundamental, como dispõe o artigo 53 “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990). Além disso, o ECA deu origem aos conselhos tutelares⁵, que se tornaram parceiros da escola no monitoramento da frequência escolar e no combate à evasão.

Posteriormente, com a aprovação da LDB nº 9394 de 1996, o ensino fundamental foi definido como etapa obrigatória, mas continuou com duração de oito anos e com os seguintes objetivos:

- [...] I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a. – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - b. – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - c. – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Mais tarde tornou-se obrigatória a matrícula aos 6 anos de idade, possibilitando mais um ano de escolarização aos estudantes, iniciando então uma jornada de nove anos no ensino fundamental. Essa alteração na LDB resultante da lei nº 11.274 de 2006, tinha “o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é

⁴ O ECA é uma lei federal (Lei nº 8069/90) que garante e protege todos os direitos das crianças e adolescentes, sendo eles direito à vida, saúde, liberdade, dignidade, convivência familiar, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho.

⁵ Órgão público permanente, autônomo, não jurisdicional, cujo objetivo é zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL 2007, p. 17).

Vale destacar que historicamente no Brasil, o acesso à escola⁶ era restrito e as taxas de evasão eram enormes, pois a “[...] extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda” (CURY, 2002, p. 179).

E a legislação que apresentamos visava modificar esse panorama de exclusão e melhorar os índices de acesso e permanência no ensino fundamental, o que envolve vários fatores como o currículo, a formação continuada dos professores, a estrutura física e pedagógica das escolas e a elaboração de um Projeto Político Pedagógico. Como afirma Libâneo,

de fato, a organização e gestão, refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço

⁶ No Brasil historicamente as elites tinham melhores condições de acesso e permanência na escola. "Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. [...] A elite, tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país. Sendo assim, a estrutura educacional não foi alterada neste período" (RIBEIRO, 1993, p. 19).

Tabela 2 – Evolução da distribuição da população por nível de educação (%) – Brasil 1960 - 1990

Nível de educação	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	46	43	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	40	40
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: Relatório sobre desenvolvimento humano, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996.

Extraído de: Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra (1996)

coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano- interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

A partir desse breve histórico e da articulação entre os dispositivos legais pós ditadura civil-militar fica evidente o processo de constituição da educação escolar enquanto um direito, bem como de atribuição de responsabilidades aos órgãos estaduais e municipais.

Em relação às atribuições de estados e municípios a legislação vigente aponta para um processo de descentralização do ensino, operacionalizada pela municipalização⁷, que resultou em mais responsabilidades diante da organização e gestão da educação, além de estabelecer o regime de colaboração entre esses entes federados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determina as responsabilidades dos Estados e Municípios relativos à educação, destacando no artigo 10, que os estados devem assegurar o ensino fundamental, em colaboração com os municípios, e oferecer, com prioridade, o ensino médio e no artigo 11, que os municípios devem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental.

Dessa forma, é possível observar que a partir dessa legislação a descentralização se fortaleceu no sistema educacional brasileiro, determinando o que cada ente federado tem de responsabilidade com a educação e, indicando no caso do ensino fundamental, o regime de colaboração como fundamento para a oferta dessa etapa de ensino.

⁷ O processo de municipalização atribuiu mais responsabilidades aos municípios, visto que as esferas federal e estadual repassam essas funções a eles. Foi a partir da LDB e Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 que as responsabilidades do ensino destinada aos municípios ficaram mais impostas, o que traz no Art. 211, § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1996).

Esse processo de descentralização ou de municipalização do ensino iniciado em alguns estados no final dos anos 1980, ainda está em andamento no estado de Minas Gerais, uma vez que recentemente alguns municípios aderiram ou rejeitaram ao projeto “Mãos Dadas”⁸, lançado pelo governo do estado em 2021, que propõe a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, justificando a necessidade de ampliar o regime de colaboração entre estados e municípios.

No entanto, o que alguns municípios veem nesse projeto é uma maior demanda de responsabilidades e gastos e uma diminuição de encargos para o estado, sobrecarregando os primeiros, pois mesmo que a legislação estabeleça que os recursos do FUNDEB⁹ sejam distribuídos pelo número de matrículas, os municípios estimam gastar muito mais do que o mínimo de 25% de suas receitas previsto pela Constituição Federal de 1988 com a educação.

Por outro lado, o governo estadual parece impor o projeto aos municípios, justificando que ele vai contribuir para a diminuição da evasão escolar, porém nem sempre os municípios estão preparados para assumir mais responsabilidades com a educação, principalmente municípios pequenos e com pouca arrecadação como a maioria dos municípios do estado de Minas Gerais.

Essa rejeição ao projeto envolve questões políticas e econômicas, mas pode ser resultado do próprio histórico da municipalização no estado de Minas Gerais, que foi iniciado nos anos 1990 com a expectativa de que os municípios e as próprias escolas ganhassem mais autonomia nas tomadas de decisão,

⁸ O projeto Mãos Dadas pretende aumentar o regime de colaboração entre estados e municípios na oferta e gestão do ensino fundamental. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-maos-dadas>.

⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é um Fundo que redistribui o valor adquirido na manutenção e no desenvolvimento da educação básica aos Estados, Distrito Federal e Municípios. O Fundeb atual e vigente foi instituído pela Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

mediante a descentralização do poder, mas ao longo desse tempo, essa autonomia mostrou-se bastante relativa, já que as escolas precisam cumprir não somente os dispositivos legais, mas as metas previstas em nível nacional e estadual.

Ademais, a reorganização do sistema educacional iniciada nos anos 1990 foi realizada com a justificativa da ineficiência da centralização das decisões no estado e com objetivo de melhorar a educação, dividindo as responsabilidades, porém essa mudança ocorreu por uma tendência internacional de reduzir as responsabilidades do Estado, resultante das políticas neoliberais como afirma Libâneo (2001). Segundo este autor, o neoliberalismo vê a educação como produto, logo os alunos são consumidores e o objetivo da educação é atender às demandas do mercado, preparado a mão-de-obra.

As políticas educacionais que resultaram dessa tendência neoliberal dão maior ênfase nos aspectos quantitativos, do que qualitativos da educação, que pode ser percebida, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, aprovado em 2014, que aponta as metas e diretrizes da educação no Brasil a serem cumpridas em um prazo de 10 anos.

A meta 2 do PNE indica que “até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada”.

Nessa meta visualizamos uma preocupação muito mais quantitativa, voltada ao acesso, do que qualitativa, embora outras metas do PNE envolvam a questão da qualidade e do avanço na aprendizagem.

Além do que, fica corroborada nesta meta, que o PNE deve interligar a União, Estados e Municípios para que se cumpra o estabelecido como traz Antunes e Sarturi,

Prioritariamente, destaca-se a importância da União definir planos, propostas e diretrizes, na qual a Educação Básica seja pensada de forma sistêmica e não fragmentada, definindo metas e estratégias integradas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que deem conta de

além do acesso, possibilitar a permanência e o avanço dos alunos. (ANTUNES; SARTURI, 2013, p. 2268).

Visto que o PNE é um documento com metas que deveria auxiliar na efetivação da qualidade de ensino, é possível afirmar o quão imprescindível é traçar metas viáveis para o acesso, mas também para a permanência, a progressão e a aprendizagem das crianças na escola.

A necessidade dos órgãos responsáveis, ou seja, União, Estados e Municípios, estarem interligados é de total importância, uma vez que os mesmos são os responsáveis pela organização e gestão da estrutura escolar que atende os educandos.

Para que esse atendimento cumpra seu papel formativo, o currículo escolar deve ser bem definido e organizado, contando com colaboração de todos os envolvidos, pois é a partir dele que os professores, gestores e toda equipe escolar irão desenvolver seu trabalho pedagógico.

No Brasil atual o documento orientador dos currículos escolares é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e implementada com a justificativa de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos em todo o país.

Esse documento norteador dos currículos é organizado a partir de competências gerais e específicas para cada área do conhecimento e componente curricular do ensino fundamental, que se desdobram em habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento para cada ano/série.

Cabe salientar que a BNCC não se intitula como um currículo propriamente dito, porém, é um percurso a ser seguido na (re)construção dos currículos escolares das redes de ensino estaduais e municipais e das escolas.

Nessa perspectiva, após a criação da BNCC, foi elaborado e publicado em 2018, o Currículo Referência de Minas Gerais¹⁰ de

¹⁰ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf.

forma a atender todos os municípios do estado, totalizando 853 municípios.

O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento que foi elaborado em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Trata-se de um documento que trilha um caminho, que segundo os autores irá auxiliar os professores em seu planejamento de ensino:

[...] esperamos que a BNCC, o Currículo Referência e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indiquem caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia [...] (MINAS GERAIS, 2018, p. 17).

O Currículo Referência de Minas Gerais mantém a mesma estrutura da BNCC, inclusive com a indicação de habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento para cada componente curricular e ano/série do ensino fundamental. Esse tipo de organização dos currículos parece diminuir a autonomia das redes de ensino, escolas e principalmente, dos professores, que devem seguir este rol de habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento, pois os mesmos estarão atrelados às avaliações sistêmicas como a Prova Brasil, em âmbito federal e o Simave, em âmbito estadual.

Assim, embora o estado de Minas Gerais tenha tido uma aparente autonomia na definição de seu currículo escolar, é possível observar que o Currículo Referência de Minas Gerais, transpõe para suas redes de ensino o que foi definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e indica que o mesmo deve constar nos Projetos Político-pedagógico (PPP) das escolas.

A elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) deveria ser realizada com intuito de organizar a escola em vários âmbitos e orientar a tomada de decisões acerca da organização do espaço e tempo escolar, do currículo, da avaliação, dentre outros aspectos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é definido por Betini (2005) como o próprio planejamento da escola, pois traz consigo seus valores, propostas e estratégias a fim de atender as peculiaridades da instituição:

O Projeto Político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar (BETINI, 2005. p. 38).

Vale destacar, que de acordo com essa autora o PPP está associado a uma descentralização de poder e a uma gestão democrática, onde todos os membros da comunidade escolar devem participar tanto de sua elaboração quanto de sua execução e avaliação. Como afirma Gadotti,

A autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões (GADOTTI, 1998, p. 3).

Nessa perspectiva, é importante compreender que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não deve ser entendido apenas como um documento auxiliar ou burocrático, mas sim como ação intencional que percorre todo o trabalho educativo desenvolvido pela escola como propõe Veiga (2011).

Enfim, considerando todos estes dispositivos legais e princípios que devem nortear a organização e a gestão do ensino fundamental no Brasil, identificar como eles se desenvolvem nos seus diversos estados e municípios com realidades tão diversas é o foco de investigação deste trabalho.

Metodologia de Pesquisa

Quanto à metodologia, o presente trabalho resultou de pesquisa e discussão bibliográfica, pesquisa documental e também de coleta e análise de dados realizada no site Qedu, nos sites das prefeituras e das secretarias de educação e por telefone e e-mail com alguns secretários e gestores das escolas dos municípios da microrregião de Passos/MG.

De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e que sua principal vantagem “[...] é o fato de possibilitar ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar [...]” (2002, p. 28).

Neste trabalho pesquisamos referenciais sobre a organização e gestão do ensino fundamental no Brasil, bem como de temáticas correlatas como o currículo escolar e a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No que se refere ao método de abordagem e análise de dados escolhido foi a pesquisa qualitativa, que é entendida por Minayo como

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p. 21).

Em relação à pesquisa documental, consideramos a proposição de Silva *et al.* (2009) de que:

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu,

isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (SILVA *et al.*, 2009, p. 457).

Dessa forma, foram analisadas neste trabalho a legislação vigente, bem como o documento orientador do currículo, a Base Nacional Comum curricular (BNCC) e o próprio Currículo Referência de Minas Gerais e dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

E em relação à coleta de dados, realizamos buscas no site Qedu e nos sites das prefeituras da microrregião de Passos, identificando as informações sobre o ensino fundamental, bem como nas secretarias de educação por telefone e por e-mail diretamente com alguns secretários e também gestores das escolas, que nos forneceram dados de alguns estabelecimentos de ensino.

Assim, a partir desses referenciais, desenvolvemos as pesquisas buscando identificar as responsabilidades dos municípios da referida microrregião para que as crianças e os adolescentes tenham garantido seu direito ao ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos, tendo oportunidades de aprendizagens significativas para a continuidade dos estudos, para o mundo de trabalho e para o exercício da cidadania como propõe a legislação vigente.

Discussão e Análise de Dados

A região do sudoeste mineiro representa uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, composta por 146 municípios agregados em dez microrregiões, onde foram computados dados da microrregião de Passos, com um total de 14 municípios: Alpinópolis, Bom Jesus da Penha, Capetinga, Capitólio, Cássia, Claraval, Delfinópolis, Fortaleza de Minas, Ibiraci, Itá de Minas, Passos, Pratápolis, São João Batista do Glória e São José da Barra.

Nessa microrregião região temos 37 escolas estaduais e 98 escolas municipais, mais de 23.000 estudantes matriculados no

ensino fundamental, sendo 12.860 deles nos anos iniciais conforme os dados coletados no site do Qedu.

Todos os municípios da referida microrregião ofertam o ensino fundamental em escolas da rede pública municipal e estadual com duração de nove como prevê a legislação, inclusive para os educandos que não tiveram acesso na idade própria.

Dessa forma, em todos os municípios pesquisados existe a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém segundo os gestores contatados, essa modalidade é ofertada somente quando há demanda e em regime de colaboração com o estado.

Esses municípios não tem sistema próprio e integram o sistema estadual de ensino. A maior parte das escolas destes municípios são públicas, sendo que 6 deles não possui escola privada (Capetinga, São João Batista do Glória, São José da Barra, Bom Jesus da Penha, Claraval e Fortaleza de Minas) e em apenas 5 deles ainda têm alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual, são eles: Capitólio, Ibiraci, Cássia, Pratápolis e Passos segundo dados pesquisados no site Qedu.

No contato com as secretarias de educação foram 7 municípios que forneceram dados, são eles: Capetinga, Capitólio, Delfinópolis, Ibiraci, São João Batista do Glória, São José da Barra e Passos. A partir de ligações telefônicas e e-mails contatamos as secretarias de educação que nos responderam algumas questões sobre sua organização e gestão das escolas de ensino fundamental. Os demais municípios da microrregião de Passos tentamos contato várias vezes ao longo dos dias, por telefone e e-mails, mas não nos retornaram.

Neste universo, coletamos dados válidos para analisar o funcionamento, a organização e a gestão das escolas municipais, apresentando os fatores que os afetam e demonstrando como alguns se desenvolvem na prática.

Na maioria dos municípios pesquisados, a escolha no cargo do diretor é realizada pela secretaria de educação juntamente com o prefeito eleito. Essa forma de designação pode deixar a função à mercê dos interesses pessoais e políticos em detrimento da competência e formação, já que para um cargo tão importante como o da gestão, o

profissional deveria pelo menos ter tido contato e experiência com alunos, professores e profissionais de uma escola, vivenciando a realidade da escola para exercer uma boa liderança e administração. Somente a secretaria do município de São José da Barra indicou que na escolha do diretor se analisa tanto a formação do candidato quanto o tempo em que ele atua como professor no município.

No município de Passos existe eleição para a direção e vice-direção conforme estabelece a lei nº 3.316, de 15 de janeiro de 2018.

Essa situação nos mostra que a gestão democrática¹¹ estabelecida pela LDB ainda está longe de ser uma realidade nas escolas municipais da microrregião de Passos/MG.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento está presente em todas as redes e instituições nas quais a pesquisa foi realizada e os profissionais que contatamos afirmaram que foram construídos seguindo todas as normas necessárias com auxílio de pais, professores e funcionários e conforme as demandas de cada escola, porém quase nenhum deles fica disponível para acesso nos sites e nem para comunidade em geral, visto que apenas de duas cidades, sendo elas São João Batista do Glória e São José da Barra, foi possível analisar esse documento, pelo fato das autoras serem moradoras dos referidos municípios e ter tido acesso ao material dentro da escola, autorizado pelo diretor.

Nota-se então que nas escolas municipais da microrregião de Passos/MG pesquisadas, a gestão parece se esforçar para garantir que o PPP seja elaborado de acordo com as normas e a legislação vigente, porém muito mais como documento oficial, regulamentado por um roteiro enviado pela secretaria de educação, do que um referencial para ser seguido por toda a comunidade escolar.

¹¹ O Art. 14º incisos I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecem que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, tendo em conta a participação dos profissionais da educação bem como a participação da comunidade escolar e local na construção do projeto pedagógico e conselhos escolares (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com Veiga (2011) e Gadotti (1998) deveria ir muito além de um documento burocrático, pois deveria expressar a própria identidade da escola, com seus valores, metas e estratégias de ação, discutidas e implementadas de forma coletiva e colaborativa, mas que pelos dados coletados em nossas pesquisas, sua efetividade ainda está bem longe da realidade.

Verificou-se também nestas escolas municipais a utilização dos documentos como a BNCC e o processo de implementação do Currículo Referência de Minas Gerais. Os profissionais das secretarias municipais de educação afirmam segui-los como é determinado pela legislação, o que para eles é importante porque com esses documentos há maior segurança de todos aprenderem igualmente. Questionados a respeito da organização do currículos por competências e habilidades, segundo as orientações das secretarias de educação elas visam garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, os documentos são considerados pelos profissionais das secretarias municipais como essenciais para um bom desenvolvimento das atividades escolares envolvendo desde a escolha de materiais didáticos até a gestão. Essas afirmações demonstram que o novo currículo vem sendo implementado sem muitas discussões e críticas por parte dos gestores, o que reforça nossa percepção de falta de autonomia das escolas e da gestão escolar.

Tendo em vista o processo de municipalização em andamento no estado de Minas Gerais, vimos que o regime de colaboração, embora mencionado pelos profissionais das secretarias municipais de educação como fator essencial para a garantia do direito à educação, é questionado por muitos gestores dos municípios, que inclusive rejeitaram o projeto Mãos Dadas como apresenta o site do Sind-UTE/MG. Segundo a informação deste site os municípios de Cássia e Capitólio rejeitaram o projeto Mãos Dadas.

A partir dos dados coletados fica evidente a responsabilidade exercida pelos municípios em ofertar o ensino fundamental para todas as crianças e adolescentes e cumprir o que dispõe os

dispositivos legais, porém ainda sofrem com a falta de autonomia, um regime de colaboração frágil e principalmente com as imposições do governo estadual. O mesmo parece se estender aos estabelecimentos de ensino nestes municípios, pois embora seus gestores e os profissionais da secretaria municipal reforcem os discursos de autonomia e gestão democrática, na prática as decisões verticalizadas parecem prevalecer.

Enfim, os municípios parecem encontrar muitas dificuldades para garantir uma organização e gestão das escolas de ensino fundamental tal qual a legislação indica e os teóricos da educação afirmam, o que possivelmente impacta no trabalho pedagógico que realizam e na qualidade da educação como um todo.

Considerações finais

A análise da trajetória histórica do ensino fundamental na educação brasileira nos permite afirmar que a legislação aprovada no período da redemocratização e suas atualizações ao longo do tempo, somadas às políticas de ampliação de acesso e permanência contribuíram para a quase universalização do acesso a esta etapa de ensino, bem como para definir as formas de organização e gestão da educação, atribuindo responsabilidades específicas para os municípios.

Os documentos legais e os referentes as questões mais pedagógicas como o Projeto Político Pedagógico (PPP) afirmam a necessidade de garantir o desenvolvimento integral dos educandos e construir uma gestão democrática nas escolas, porém a realidade ainda parece apartada dessas disposições, principalmente após o início da pandemia, que ampliou os índices de evasão e de baixa aprendizagem. No site do Qedu, os índices do Ideb e o percentual de estudantes com aprendizado adequado no estado de Minas Gerais apresentam níveis inadequados de aprendizagem.

Vale ressaltar que os anos iniciais do ensino fundamental oferecido pelos municípios pesquisados está longe de ter a qualidade que os documentos legais apontam, mesmo anos depois

da ampliação desse nível de ensino para nove anos e com a quantidade de programas criados pelos governos no decorrer do tempo com o objetivo de melhoria como o sistema de avaliações do Simave, por exemplo, que nos últimos dados divulgados, de 2019, demonstra poucas mudanças no cenário da aprendizagem adequada nesta etapa da educação básica no estado

A gestão democrática e a autonomia dos municípios e escolas também parecem distantes do que os referenciais teóricos propõem, assim como um efetivo regime de colaboração estabelecido pela legislação vigente, dado que os municípios e os estabelecimentos de ensino estão muitas vezes submetidos às decisões do governo estadual como a implantação do novo currículo e a adesão ao projeto Mão Dadas.

Além disso, salientamos que a organização e a gestão do ensino fundamental nos municípios da microrregião de Passos/MG seguem as demandas das disposições e documentais legais e proporcionam um ensino baseado nas propostas do currículo prescrito, que parece limitar a autonomia e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas e seus professores.

E por fim, constatamos que os municípios tentam realizar de forma competente as funções educativas que lhe são próprias, mas que as formas de organização e gestão que as subsidiam, não contribuem muito para seu desenvolvimento de forma mais independente e democrática.

Referências

ANTUNES, J.; SARTURI, R. C. **A obrigatoriedade da educação básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade e os desafios para a sua implementação nos sistemas de ensino**. XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba/PR, de 23 a 26/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10310_5133.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039 – 1066, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BETINI, G. A. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. UNIPINHAL, Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em: https://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **O Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4024/, de 20 de dezembro de 1961** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia:Alternativa, 2001.

MATOS, M. J.V. de. A reforma educacional de Minas Gerais: uma experiência de desconcentração. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, out. 2000. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/15638>. Acesso em: 27jan. 2022.

MEDEIROS, M. H., LIRA, A. C. M. O Ensino Fundamental no Brasil: breve reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.159-178, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607>. Acesso em 21 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, R. P. de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORNELLAS, J. F. de; SILVA, L. C. **O ensino fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 309–325, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>. Acesso em: 15 dez. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia, Ribeirão Preto, vol. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SILVA, L. R. C. da et. al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. X Congresso Nacional – EDUCERE. Paraná: 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf> Acesso em: 04 mar. 2022.

SOUZA, D. do B. de; FARIA, L. C. M. de. **Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil**: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., 2004, vol.12, n.45, pp.925-944. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

VEIGA, I. P. A (Orgs.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 29^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

A vulnerabilidade social e os reflexos na educação em tempos de pandemia: um estudo de caso na cidade de Passos-MG

Francielly Cristina Garcia¹

Heloisa Ferreira Pires²

Márcia Pereira Cabral³

Introdução

Neste capítulo intitulado “*A vulnerabilidade social e os reflexos na educação em tempos de pandemia: um estudo de caso na cidade de Passos-MG*”, apresentar-se-á a pesquisa realizada no ano de 2020 e que resultou em um trabalho de conclusão de curso (TCC) de mesmo título, defendido no ano de 2021. O trabalho foi apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, sob a orientação da professora Dra. Márcia Pereira Cabral.

O trabalho foi fundamentado em pesquisas *webgráficas* e em uma revisão bibliográfica sobre as contribuições de autores acerca da vulnerabilidade social e a desigualdade no contexto escolar.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: franciellycristina_garciaa@hotmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5007318974185394>.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: heloisapires74@gmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6639465620084683>.

³ Graduada em Geografia e Pedagogia. Doutora em Geografia. Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: marcia.cabral@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465388693899995>.

A escolha do tema se deu por meio do interesse das autoras pela área educacional e por terem realizado estágios em escolas públicas da cidade em que ocorreu a pesquisa, onde vivenciaram diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos.

O principal objetivo da pesquisa foi investigar a vulnerabilidade social no contexto escolar em tempos de pandemia e, através de um estudo de caso, relatar quais foram as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto em uma escola municipal da cidade de Passos-MG. O desenvolvimento teve por base a análise de entrevistas feitas com duas profissionais da área da educação sobre os efeitos da vulnerabilidade social na educação no cenário pandêmico.

Além disso, a pesquisa constituiu-se a partir da seguinte problemática - “Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos alunos no que se refere à vulnerabilidade social neste contexto de ensino remoto?” -. Também foram feitos questionamentos sobre a desigualdade presente em nossa sociedade e, principalmente, no espaço escolar no contexto de pandemia.

Desse modo, buscou-se informações sobre como a vulnerabilidade social estava presente no contexto escolar e como ela se refletia nas ações dos alunos, tanto no ambiente familiar, quanto no social e no escolar.

Vulnerabilidade social na educação em tempos de pandemia

Refletir sobre a vulnerabilidade social é essencial na atualidade, já que esta problemática faz parte de nossa realidade e advém de diversos fatores, trazendo percepções do empobrecimento de uma sociedade. Segundo a UNESCO:

[...]vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso á estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Acrescenta ainda que vulnerabilidade inclui situações de pobreza, mas não se limita a ela (UNESCO apud CANÇADO *et al.*, 2015, p. 5).

A grande maioria dos grupos vulneráveis tem menos oportunidades, conhecimentos de seus direitos, acesso a recursos disponíveis na sociedade como saneamento, energia elétrica e alimentação, ou até mesmo vivem em situações de abandono.

Do ponto de vista da Constituição, a política protetiva visa garantir as seguranças sociais fundamentais para que o cidadão exerça sua autonomia de renda. De acordo com a Constituição Federal de 1988, são necessários investimentos de combate à pobreza:

Art. 82. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem instituir Fundos de Combate à Pobreza, com os recursos de que trata este artigo e outros que vierem a destinar, devendo os referidos Fundos ser geridos por entidades que contem com a participação da sociedade civil (EC no 31/2000 e EC no 42/2003) (BRASIL, 1988, p. 164).

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004, a assistência social e a proteção social básica estão destinadas a grupos vulneráveis:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) [...] (BRASIL, 2005, p. 31).

Dessa forma, o indivíduo está respaldado por direitos, diretrizes, projetos, benefícios e programas destinados a esses grupos, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, de modo a diminuir a escassez e prover condições mínimas sociais.

O CRAS - Centro de Referência da Assistência Social e os Serviços de Proteção Básica, são alguns desses programas oferecidos ao público, que buscam por mecanismos de uma boa socialização da população:

O Centro de Referência da Assistência Social – CRAS é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, que

abrange um total de até 1.000 famílias/ano. Executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de assistência social (BRASIL, 2005, p. 33).

De acordo com dados apresentados no ano de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade de Passos, localizada no estado de Minas Gerais, tem uma população estimada de 115.337 habitantes. A cidade possui a lei nº 3.119, em vigor desde 2014, que ampara famílias em situações de vulnerabilidade oferecendo a eles auxílios. No documento discorre um dos seguintes artigos:

Art. 2º - Benefícios eventuais são provisões suplementares e provisórias, prestadas aos cidadãos e às famílias em virtude de nascimento, morte e situações de vulnerabilidade temporária (PASSOS, 2014).

Conquanto, os cidadãos da cidade de Passos – MG estão amparados por lei em caso de necessidade, desde que passem por uma análise de renda, a qual é feita pelo CRAS, em suas Unidades localizadas em vários pontos da cidade.

Em 2020, foi detectado o primeiro caso da COVID- 19 no Brasil. Logo em seguida, o país e o mundo passaram a vivenciar uma pandemia em que a vulnerabilidade social se acentuou ainda mais. Entende-se, por meio de pesquisas feitas pelo Centro de Saúde e Pesquisas em Emergência e Desastres de Saúde – CEPEDS, que:

A pandemia deve ser compreendida como um risco sistêmico que amplia as condições de vulnerabilidades e riscos futuros. Os efeitos não podem ser tratados de modo isolado e pontual, pois combina crises econômicas, políticas e sanitárias, resultando em um efeito cascata, ampliando as condições de vulnerabilidade e riscos presentes e futuros, impactando de modo muito mais acentuado as condições de vida e saúde dos mais pobres e vulneráveis (BRASIL, 2020, p. 6).

Neste período atípico, o Sistema Educacional adotou medidas de segurança para prevenir a disseminação deste vírus, como, por exemplo, o isolamento social. Em razão disso, no Brasil, foram

decretadas a suspensão das aulas presenciais em março de 2020. Neste contexto:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020).

Por decorrência da crise sanitária enfrentada pela população por conta da COVID-19, se fez necessário aderir ao ensino remoto⁴, sendo uma alternativa para que os alunos pudessem dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem sem ter a necessidade de frequentar a escola de forma presencial.

Portanto, surgiu a estratégia do ensino remoto, após o reconhecimento de que o ensino é uma atividade essencial que não poderia ser interrompida. Bahar define ensino remoto como:

[...] uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com vídeoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona (BAHAR, 2020, p. 1).

O estado de Minas Gerais declarou situação de emergência, tomando como medida a suspensão das aulas presenciais da rede estadual. Em março de 2020, diante do decreto N^o113, deu-se início às aulas remotas.

⁴ Embora o ensino remoto e a educação à distância (EaD) sejam ofertados através de recursos tecnológicos, eles se diferenciam. A EaD é uma modalidade a qual foi estudada por anos para ser aplicada, já o ensino remoto foi uma estratégia emergencial utilizada para dar continuidade ao ensino-aprendizagem no período que é inviável o ensino presencial.

Referido Comitê recebeu atribuição para adotar medidas de enfrentamento da pandemia no estado e, dentre as medidas adotadas, foi decretada a suspensão das atividades presenciais da educação básica na rede estadual de ensino por prazo indeterminado, medida a ser observada também pelas instituições privadas e pelas redes de ensino municipais (Deliberação nº 18) (MINAS GERAIS, 2020, p. 4).

Na cidade de Passos-MG, a Secretaria Municipal da Educação suspendeu as aulas presenciais em março de 2020. Em abril, houve o decreto nº 1.526 do município, no qual constava que as escolas municipais iam aderir ao ensino remoto:

Prosseguindo no plano de prevenção e contingência em saúde do covid-19, a Prefeitura de Passos anunciou nesta quinta-feira, 19, pelo decreto N° 1.526, de 13 de março de 2020, a suspensão de aulas no âmbito da Secretaria de Educação, no período de 18 a 31 de março (PASSOS, 2020).

Para a realização das atividades, se fazia necessário seguir o Plano de Estudo Tutorado (PET) para que os alunos conseguissem realizar as atividades e contabilizar a carga horária necessária, sempre de maneira remota. Vale destacar que o PET é um conjunto de atividades de todos os componentes curriculares para os estudantes realizarem em casa e, assim, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos conseguiam acessar o PET no site Estude em Casa⁵, que disponibilizava apostilas para auxiliarem nos estudos. Além disso, os professores também conseguiam enviar atividades e materiais através de outros recursos digitais, como o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Os alunos que não tinham acesso aos recursos digitais e/ou internet podiam solicitar aos gestores da escola a apostila impressa.

No início do ano de 2021, em algumas regiões do Brasil, estavam sendo elaborados planos de volta às aulas, pensando em um possível retorno das aulas presenciais. Em alguns estados as aulas retornaram de forma híbrida em fevereiro.

⁵ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>.

Em Passos-MG, a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação anunciaram que as aulas presenciais da rede pública estariam previstas para retornarem no dia 22 de março de 2021, de modo facultativo, onde a decisão de retorno seria exclusivamente dos(das) responsáveis pelos alunos(as).

Diante os dados apresentados, com a suspensão do ensino presencial em todas as redes, toda comunidade escolar sofreu impactos, pois se levou um tempo até que os profissionais da educação e alunos se organizassem e se adaptassem a estes novos métodos. Neste contexto atípico, as consequências a curto, médio e longo prazo precisariam ser analisadas e mensuradas

Metodologia de pesquisa

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, que tem como objetivo investigar a subjetividade do problema. Desta forma:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Utilizou-se do método de Pesquisa Descritiva, que, para Gil:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 28).

No que se refere à coleta de dados, foi realizado um estudo de caso, que ocorreu em uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino da cidade de Passos-MG, que oferta o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, e recebe alunos da Zona Urbana e Zona Rural. O Estudo de Caso é definido por Ventura (2007), como:

[...] uma metodologia ou uma escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa á investigação de um caso específico, bem

delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p. 384).

A escola foi escolhida por ofertar o ensino fundamental anos iniciais, pertencer à rede municipal e estar situada em uma região da cidade considerada vulnerável.

Dessa forma, buscou-se identificar a existência da Vulnerabilidade Social em tempos de Pandemia da Covid-19 no ambiente escolar. Neste contexto, decidiu-se por realizar uma entrevista não-diretiva, com duas profissionais que atuavam na escola, sendo elas, uma pedagoga e uma professora.

Optou-se, realizar uma entrevista não-diretiva visando o aproveitamento, e a qualidade desta pesquisa. De acordo com Antônio Joaquim Severino, entrevista não-diretiva significa:

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (SEVERINO, 2016, p. 133).

A quantidade de entrevistados foi delimitada durante o processo de elaboração da pesquisa e conforme se julgou necessário. As pesquisadoras apresentaram um roteiro para as participantes com perguntas elaboradas de acordo com seus cargos de atuação.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, de acordo com as disponibilidades das participantes. Julgou-se necessário a escolha destas profissionais por atuarem na mesma escola. Cada uma apresentou suas percepções dentro da temática, vistas de diferentes ângulos, sendo o pedagógico e o administrativo.

Em condição do presente cenário de pandemia, se fez necessário que a coleta de dados fosse feita virtualmente por meio de videochamada, através das plataformas Microsoft Teams e WhatsApp.

Descrição e análise dos dados

Visando refletir sobre a temática, optou-se por realizar um estudo de caso em uma escola que pertence à rede municipal de ensino, da cidade de Passos-MG. A escola escolhida oferece os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Por questões éticas, tanto o nome da escola quanto os nomes das profissionais participantes não serão mencionados. Sendo assim, as profissionais são nomeadas neste capítulo como “*Pedagoga*” e “*Professora*”.

Foi viável para esta pesquisa aplicar uma entrevista para relacionar a teoria com a prática e analisar se os fatores pesquisados refletem de tal maneira que as pesquisas retratam.

Após a realização das entrevistas, os arquivos de vídeo foram transcritos e tais transcrições constituem os dados que subsidiaram as análises e reflexões apresentadas nos itens a seguir (itens 4.1 e 4.2), tendo como foco a vulnerabilidade social no contexto escolar. As respostas dadas pelas participantes da pesquisa foram apresentadas de modo fiel, visando resguardar a veracidade dos dados apresentados.

Entrevista com a pedagoga

Abordaremos inicialmente a entrevista com a profissional que é formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia. Ela tinha, em 2021, 56 anos e atua como pedagoga na escola desde 2007. Portanto, já vivenciou diversas situações com os alunos, conhece o contexto familiar dos educandos, tendo então, autoridade/autonomia para responder as questões que foram elaboradas e aplicadas. Sendo assim, serão apresentadas as perguntas e respostas e as respectivas análises.

Como já relatado neste trabalho, o cidadão, após se encaixar dentro de alguns critérios, tem o direito de receber alguns auxílios. No período da COVID-19, com o agravamento da vulnerabilidade social, os alunos e seus responsáveis sofreram impactos financeiros, necessitando ainda mais desses recursos. Assim sendo, iniciamos

realizando um questionamento sobre esse assunto, ou seja, se os alunos estão recebendo algum auxílio, por exemplo, auxílio merenda, cesta básica, auxílio financeiro etc. e como está sendo distribuído. Em relação a essa questão, ela respondeu que:

As famílias receberam auxílio emergencial do governo. A merenda foi convertida em kit alimentação, e a princípio receberam as famílias que fizeram cadastro online. As famílias também procuraram a escola para receber kit alimentação. A distribuição foi feita na própria escola pela direção (PEDAGOGA, 2020).

De acordo com dados do IBGE (2020) “em cerca de 28,1 milhões de domicílios, algum morador recebeu auxílio emergencial”. Com isso, diversas famílias brasileiras vêm recebendo esse recurso. Pode-se analisar que as famílias da escola necessitaram dos auxílios oferecidos pelo governo e usufruíam dos kits alimentação fornecidos pela escola.

Desse modo, se faz necessário compreender que, além de ser importante elevar o nível de conhecimento, os alunos precisam das necessidades básicas como a alimentação. Assim, é importante a escola reconhecer tais dificuldades e estar disposta a ajudar, mesmo que isso vá além de sua atribuição.

Além disso, questionou-se sobre o contexto socioeconômico das famílias dos alunos. O objetivo foi saber como era antes e como se tornou no período de pandemia, se houve algum impacto e qual o papel da escola para ajudar essas famílias. Sobre isso, a coordenadora respondeu:

O perfil dos alunos é de classe baixa, recebedores do bolsa família, e alguns alunos vivem em situação de vulnerabilidade social. A situação econômica piorou muito, pois muitas mães perderam o emprego ou tiveram que pagar alguém para ficar com seus filhos. A escola teve que abrir mão da rigidez na entrega de trabalhos e atividades. É um trabalho desgastante, explicar as aulas individualmente, atendendo telefone dia, tarde, noite, sábados, domingos, feriados, de alunos com dúvidas. Enquanto alguns estavam com as atividades em dia, outros estavam começando (PEDAGOGA, 2020).

Tal colocação deixa clara a existência e o agravamento da vulnerabilidade social na vida dos alunos. O programa Bolsa

Família⁶, citado pela pedagoga, consistia em um recurso financeiro oferecido pelo Estado para famílias necessitadas, sendo uma forma de minimizar os efeitos da pobreza. É importante salientar que o Brasil é um país onde a população vivencia a desigualdade socioeconômica que retrata a fome, a exclusão social, o acesso limitado à educação etc.

Outro questionamento foi se ocorreram mudanças na vida das famílias dos alunos por conta da pandemia. Como por exemplo, desemprego e/ou diminuição de renda. Nesta questão, ela aponta que:

As grandes maiorias das famílias ficaram desempregadas ou mudaram de emprego que diminuiu a renda. Os vulnerabilizados foram uma classe que sofreu grande impacto pela pandemia. Muitos alunos não tinham onde ficar enquanto os pais trabalhavam, e acabavam tendo que ficar na casa dos avós na zona rural ou em outro bairro. Com isso, dificultou muito para os alunos (PEDAGOGA, 2020).

É explícito que as famílias desta escola também sofreram com o desemprego, acarretando mudanças, dificuldades e preocupações. Os autores Freiras e Pena (2020), afirmam:

As consequências sociais são imediatas, resultando no aumento drástico do desemprego pela redução das atividades econômicas atingindo, sobretudo, as populações desprovidas de condições de sobrevivência durante este período de pandemia (FREITAS; PENA, 2020, p. 37-38).

O aumento do desemprego também resulta no aumento da vulnerabilidade social. Esse fator é uma decorrência determinante que causa situações indesejáveis, em que indivíduo não terá recursos para suprir suas necessidades básicas e garantir sua sobrevivência.

Outra questão a refletir é que a escola servia, de certo modo, como suporte para que os responsáveis deixassem seus filhos para poderem trabalhar. Na falta das aulas presenciais, é outro fator dificultador na vida das famílias, pois não tem onde o aluno ficar,

⁶ O programa Bolsa família foi substituído em 2021 pelo Programa Auxílio Brasil.

sendo necessário ir para lugares sem acesso à internet, como na zona rural, por exemplo.

Durante a entrevista, questionou-se se há casos de alunos que desistiram do estudo por falta dos recursos para acompanhar as aulas remotas. Com a resposta afirmativa da pedagoga, foi indagado também se a escola entra em contato com eles para que esses alunos voltem a estudar. Sobre isso, sua resposta foi que:

Alguns alunos desistiram. Alunos do 6º ano que não estão alfabetizados por situações diversas, a família rejeitou a fazer as atividades (mesmo sendo atividades flexibilizadas para atender as necessidades do aluno). Alguns alunos também começaram a trabalhar: os meninos como serventes de pedreiro, em fábrica de móveis, enquanto as meninas começaram a trabalhar de babá, muitas olhando os próprios irmãos para que a mãe trabalhe. A escola esteve muito mais a serviço dos alunos, foi um trabalho muito difícil e desgastante em que os profissionais foram muito mais exigidos e o resultado sinaliza não ser o esperado. Contudo, isso só será comprovado na volta (PEDAGOGA, 2020).

Diante tal resposta, é fundamental refletir sobre as possibilidades futuras destes alunos, se eles irão continuar seus estudos após a volta das aulas presenciais, ou se, irão abandonar a escola para continuar no mercado de trabalho.

Um fator importante a ressaltar é quando a pedagoga falou sobre os alunos que começaram a trabalhar. Tal questão leva a uma profunda reflexão, já que se refere a uma escola que recebe alunos até o 9º ano, em idade média de 15 anos. As atividades desempenhadas por essas crianças nestes serviços são incompatíveis a sua idade, pois exigem força, maturidade e comprometimento. Ou seja, são atividades que exigem competências que estão em processo de desenvolvimento desta idade, que deveria ser destinada aos estudos e à preparação para o exercício de seu papel futuro na sociedade,

Desse modo, a proposta da entrevista com a pedagoga foi levantar dados e reflexões que mostram como estava sendo desenvolvido o ensino remoto e as dificuldades enfrentadas pelos alunos diante essa situação e quais eram as estratégias realizadas pela escola e seu papel naquele momento para que a

vulnerabilidade existente em tal contexto escolar não agravasse ainda nossas dificuldades observadas nos estudos dos alunos.

Portanto, tais relatos feitos pela participante expuseram como esse período atingiu diretamente os alunos que frequentam a instituição, evidenciando e amplificando as desigualdades educacionais que são fatores causadores da existência da vulnerabilidade social. Com suas respostas reflexivas mostrou-se que o papel da escola, além de ensinar, é necessário também ser humanizador.

É necessário refletir que a escola é um espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos, permitindo aos alunos criar relações de sociabilidade por meio do espaço de relação social e interação humana.

Entrevista com a professora

Posteriormente, foi realizada uma entrevista com a professora, onde buscou-se analisar em suas respostas os relatos feitos por seus alunos referente ao período de ensino remoto. As perguntas foram elaboradas pensando no papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A professora participante da pesquisa finalizou seu magistério em 2006 e, em 2007, iniciou lecionando como professora de inglês na escola. Esta profissional tem 39 anos e se formou no curso de pedagogia em 2017.

De início, julgou-se necessário perguntar se algum aluno ou responsável já tinha entrado em contato com ela relatando as dificuldades de acompanhar as aulas por falta de recursos digitais. Caso houvesse, foi solicitado um exemplo. Em relação a essa questão, sua resposta foi:

Tem um aluno inclusive muito bom aluno, que mora na zona rural e que tem que andar 2km pra conseguir acesso as atividades escolares, ele realiza esse trajeto uma vez por semana pra conseguir baixar as atividades semanais e conseguir realizá-las. O mesmo me relatou que certo dia ele não conseguiu acessar as matérias de inglês por não estar no grupo geral do WhatsApp. Eu só consegui o contato com

esse aluno depois que o proprietário da fazenda que ele e sua família mora instalou internet lá, com isso ele conseguiu colocar as atividades em dia. Outro relato foi de alunos que esperam os estabelecimentos abrirem para conectar ao wifi de graça. A maioria dos meus alunos não assistiram os vídeos que eu gravei e disponibilizei, por falta de recursos, já que a escola onde eu atuo os alunos são de alta vulnerabilidade social. Desta maneira, não tive retorno dos alunos em diversos casos (PROFESSORA, 2020).

É possível identificar as dificuldades ao acesso que os alunos enfrentaram para acompanhar as aulas remotas. Entretanto, “a dificuldade no acesso à internet mostra-se como um fator negativo para as aulas remotas, bem como a dificuldade para manter uma rotina e uma organização em casa por parte dos alunos” (PIFFERO *et al.*, 2020, p. 6). Desta maneira, a falta de recursos se tornou um dos maiores desafios para o aluno participar, afetando principalmente os mais vulneráveis.

Alunos em condição de vulnerabilidade social são afetados diariamente no contexto escolar, e, no período de pandemia, esse fator se acentuou. Foi solicitado um relato de uma experiência contada por um de seus alunos sobre estudar remotamente e quais estratégias ela poderia praticar na volta às aulas para suprir tal defasagem. Sobre isso, ela relatou:

Recebi um vídeo de um aluno apanhando de uma mãe que provavelmente tinha acabado de chegar do serviço. Neste vídeo a mãe dizia ao aluno para fazer as atividades de inglês, mas ele não sabia e ela também não sabia ensiná-lo. Então, nós professores precisamos estar preparados, principalmente ter paciência no retorno volta às aulas presenciais. Será um trabalho de resgate muito grande, aliado com carinho, paciência, sempre aliado com o plano pedagógico. A sensação que eu tenho é que os alunos não darão continuidade nos estudos, a evasão será muito grande, e isso é muito sério (PROFESSORA, 2020).

Perante este relato, sobressai a reflexão do papel do professor em presenciar ou ouvir tal situação, e como lidar com os momentos conturbados como esses que são contados por seus alunos. Tal situação exige do docente um papel social que deveria ser o papel da família, mas diante este fato o professor deve saber lidar com os

alunos e suas fragilidades, e pensar também das dificuldades que toda família enfrenta.

No decorrer da entrevista, indagou-se se já havia muita desigualdade social entre os alunos antes da pandemia e como está sendo na pandemia, e se essa desigualdade refletia no processo de aprendizagem deles. Sua resposta foi:

Na escola onde eu trabalho não tem desigualdade social, lá todos são pobres. O que diferencia um pouco é a estrutura familiar. Tem pais de alunos que estão presos e quem cuida de seus filhos são os vizinhos. Refletia sim, pois a estrutura familiar conta muito, dias de visitar os pais na cadeia o assunto na sala de aula era esse, tirando toda atenção deles durante a aula. Eles têm muitos problemas, e obrigações (PROFESSORA, 2020).

É notório que esta escola recebe alunos advindos de famílias com baixo poder aquisitivo e que estão na faixa da vulnerabilidade social e que, além disso, enfrentam processos desgastantes que impactam negativamente o desempenho escolar. Vivenciar situações, no contexto familiar, que geram preocupações, ansiedade e transtornos, pode afetar diretamente a vida escolar. A estrutura familiar de um aluno reflete em suas atitudes, em seu comportamento e conseqüentemente no seu futuro. Com isso, Souza destaca:

Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças (SOUZA, 2009, p. 14).

Contudo, as respostas da professora mostram que as dificuldades que os alunos enfrentam não são apenas financeiras, mas também outras situações que estão relacionadas à vulnerabilidade, já que esse tema se encaixa em diversos âmbitos, como trabalho infantil e a ausência dos pais pelo fato dos mesmos estarem reclusos.

Para finalizar, foi solicitado que a professora falasse sobre os impactos que estavam ocorrendo ou que possa vir acontecer com

os alunos em condição de vulnerabilidade social, e quais soluções poderão ser tomadas. No que se refere a tal questão, ela respondeu que:

O impacto é muito grave e no momento não conseguimos medir, mas será difícil reverter esse prejuízo, porque os meninos que participam como deveria não representa 10% de todas as escolas, mesmo assim os que não participaram irá passar para o ciclo adiante, isso é ordem do governo. Estou tendo muito diálogo com os alunos para que eles se atentem e pelo menos tentem participar e realizar as atividades (PROFESSORA, 2020).

Quando a professora disse que tal situação era muito grave, é possível pensar em uma veracidade que vai além da situação local pois, de acordo com dados apresentados pelo IBGE (2020), “204 mil estudantes não realizaram tarefas devido à falta de acesso à internet, 169 mil não conseguiram se concentrar e 154 mil não tinham computador, tablet e celular”. Diante de tais fatos, somente com o retorno das aulas presenciais poderá compreender as reais consequências causadas neste período. O que se sabe no momento é que há um grande número de alunos que não participam como necessário.

Diante a contribuição dos relatos da professora, é inegável que seus alunos estão na classe da vulnerabilidade social e que eles enfrentam diversos obstáculos, e muitas vezes, o esforço tanto da professora quanto do aluno não é suficiente para que eles acompanhem as aulas remotas.

Os fatos que correram neste período foram mais um agravante na vida dos alunos, pois se pode notar que eles sempre enfrentaram dilemas sociais, em que eles não têm o apoio que deveriam de seus responsáveis, pois a realidade é, em diversos casos, de uma família desestruturada socialmente e economicamente. Em vista disso, a professora que atua nesta escola, além de administrar conteúdos, colocou em prática suas ações humanitárias e demonstrou ter um olhar individualizado para a realidade dos alunos, buscando se adaptar as suas demandas e necessidades.

Considerações finais

A vulnerabilidade social está presente na sociedade. Cada região tem suas particularidades, níveis e dimensões. Podem ocorrer casos mais alarmantes, como perda da renda salarial, restrições de recursos básicos como saneamento, energia elétrica e alimentação. Tais restrições descreve uma sociedade de desigualdades e injustiças.

No contexto escolar, a vulnerabilidade social influencia diretamente o processo de aprendizagem do aluno, pois tais circunstâncias podem significar a escassez de recursos que eles necessitam para que seu processo de aprendizagem seja significativo.

No período de pandemia da COVID-19, as desigualdades sociais se acentuaram, inclusive no âmbito escolar. Ficou notório, diante as pesquisas e do estudo de caso, que os vulnerabilizados foram os mais afetados.

Diante as circunstâncias apresentadas neste estudo, ficou evidente que medidas foram tomadas pelos profissionais da educação, para que os alunos conseguissem realizar as atividades propostas e com isso dar andamento aos estudos. Estes profissionais traçaram estratégias visando à participação e o desenvolvimento de todos, considerando as suas limitações.

Neste momento, pode-se afirmar que ainda não é possível saber com total exatidão qual o impacto que esses dois contextos, a vulnerabilidade social e a pandemia, terão na vida de toda sociedade, principalmente dos alunos. No entanto, no momento atual, marcado pelo retorno à presencialidade, nota-se a defasagem escolar tornou-se mais evidenciada nos contextos de vulnerabilidade.

Portanto, ressalta-se a importâncias das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no sentido de identificar tais impactos. E também se espera que elas continuem sendo realizadas, no sentido de se dimensionar estes impactos, bem como propor medidas mitigadoras, que venham a suprir a defasagem do ensino-aprendizagem, que foi ocasionada pelas aulas remotas durante a pandemia.

Contudo, a escola deve proporcionar reflexões sobre a gravidade deste problema que a sociedade enfrentou e está enfrentando, de modo que os alunos se tornem críticos e reflexivos de seu papel na sociedade, a partir de um olhar sobre os processos históricos e seus direcionamentos.

Referências

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/corona-virus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretária Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.assistenciasocial.al.gov.br/acervo/protecao-social-especial-media-complexidade/creas-paefi/PNAS_2004.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Diário da União. **Portaria nº 544, de 16 de Junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. A gestão de riscos e governança na pandemia por COVID-19 no Brasil: análise dos decretos estaduais no primeiro mês. **Centro de estudos e**

pesquisas em emergências e desastres em saúde - CEPEDES, 2020. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u91/relatorio_cepedes_gestao_riscos_covid19_final.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

CANÇADO, T. C. L; *et al.* Trabalhando o conceito de vulnerabilidade social. São Pedro, **XIX Encontro Nacional dos Estudos Populacionais**, ABEP, 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

FREITAS, M. C. S; PENA, P. G. L. Fome e Pandemia de COVID-19 no Brasil. **Tessituras Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 8, n. 1, p 34-40, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18903/11448>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Agência de Notícias – IBGE**. 28,6 milhões de pessoas fizeram algum teste para Covid-19 até novembro. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.folhadedourados.com.br/286-milhoes-de-pessoas-fizeram-algum-teste-para-a-covid-19-ate-novembro/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População Estimada de Passos-MG**, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/passos/panorama>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MINAS GERAIS. Ministério público do Estado de Minas Gerais. **Nota Jurídica Proeduc/Credcs nº 2/2020**. Apontamento e sugestões de atuação às Promotorias de Justiça no acompanhamento da reorganização dos calendários escolares.

Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/NOTA_JURIDICA_REORGANIZACAO_DOS_CALENDARIOS_ESCOLARES.pdf Acesso em: 27 jul. 2022.

PASSOS. Prefeitura Municipal. **Decreto Nº 1.526, de 13 de março de 2020**. Suspensão das aulas no âmbito da secretária de Educação. Disponível em: <https://www.passos.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/1848/suspensao-das-aulas-da-rede-municipal-e-prorrogada-ate-o-dia-31/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PASSOS. **Lei Nº. 3.119, de 2 de Dezembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da concessão de benefícios eventuais. Passos: Câmara Municipal, [2014]. Disponível em: <http://www.camara.passos.mg.gov.br/lei/1758/2014-12-02?fbclid=IwAR2xjymnRC03D4lsMvd31gQphnGuKytsFZFW0j19phjD7P73JMFYEBFEMks>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PIFFERO, E. L. F.; *et al.* Um novo contexto, uma nova forma de ensinar: metodologias ativas em aulas remotas. **Revista de Estudo e Pesquisas sobre Ensino e Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1420>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Editora: Cortez, 2016.

SOUZA, M. E. P. **Família / Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Santo Antônio da Platina: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ**, Rio de Janeiro, p. 383-386, set./out., 2007. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+Estudo+de+Caso+como+Modalidade+de+Pesquisa&btnG=. Acesso em: 27 jul. 2022.

Capítulo 5

As atitudes em relação à matemática: um olhar para estudantes de pedagogia¹

Flaviane Carla Silva²

Giovana Pereira Sander³

Introdução

No ensino da Matemática escolar é comum darmos maiores atenções a aspectos cognitivos em detrimento de aspectos afetivos. A Matemática é considerada por muitos como um “bicho de sete cabeças” no qual pode causar certas ansiedades para muitos alunos. Ao discorrer sobre mitos acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática, Falcão (2007) salienta que uma das explicações sobre as dificuldades de aprendizagem dessa disciplina tem origem no campo da afetividade. Neste sentido, tão importante quanto dar atenção aos aspectos cognitivos da aprendizagem da Matemática é dar atenção aos aspectos afetivos tendo em vista que eles se complementam num processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, é importante que o docente, em sua prática educativa no ensino da Matemática, considere a afetividade como

¹ O presente capítulo trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora em seu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade acadêmica de Passos.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. *E-mail:* flavifraza082@gmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3928841665304236>.

³ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação para a Ciência. Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. *E-mail:* giovana.sander@uemg.br. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3032587691072429>.

algo relevante na promoção da aprendizagem e busque conhecer os sentimentos de seus alunos em relação a esta disciplina. Nesse contexto, há caminhos a serem percorridos para que a Matemática seja mais significativa, contextualizada e prazerosa, e não um mero “decoreba” no qual o aluno simplesmente estuda pra fazer provas, sem compreender realmente como utilizar aquele conteúdo na sua vida e também para a compreensão de outros campos do conhecimento.

Ao considerar a influência de aspectos afetivos na aprendizagem da Matemática, recorreremos aos estudos desenvolvidos no âmbito da Psicologia da Educação Matemática (PEM). A PEM trata, basicamente, da aplicação da Psicologia Educacional à Matemática, prioritariamente à Matemática escolar (BRITO, 2011, p. 33). De acordo com Pirola, Sander e Silva (2017), a PEM tem como objetivo,

(...) por meio dos esforços de colaboração entre educadores, educadores matemáticos, psicólogos, matemáticos, entre outros, em prol de se conhecer/compreender como as pessoas (alunos e professores) pensam, processam, retêm e transferem as informações, solucionam problemas, formam conceitos, bem como conhecer/compreender as predisposições e sentimentos que as pessoas têm em relação à Matemática e como esses componentes atuam no processo de aprendizagem e ensino dessa disciplina, no contexto escolar (PIROLA; SANDER; SILVA, 2017, p. 6).

Assim, demos atenção às atitudes em relação à Matemática, pois, de acordo com Klausmeier (1977) e Brito (1996), gostar ou não de algo, como a Matemática, está relacionado às nossas atitudes.

Entendemos por atitudes, como um constructo mental, idiossincrático, que refere-se a informações acumuladas ao longo da vida e que recebem influências das experiências de aprendizagem e do desenvolvimento (BRITO, 1996). Neste sentido, imprescindível é o papel dos educadores quanto às atitudes em relação à Matemática de seus alunos, na busca de planejar a melhor forma de compartilhar o conhecimento necessário, observando a importância das questões afetivas no processo de aprendizagem.

Assim como a Matemática pode gerar dificuldades a muitos alunos, essas dificuldades podem refletir nas motivações de estudantes ao escolherem suas futuras profissões. Ou seja, alunos que gostam de Matemática estarão mais propícios a escolherem uma profissão na área de exatas enquanto que alunos que não gostam de Matemática, muito provavelmente, optarão por carreiras que não envolva (diretamente) essa área de conhecimento. Mas, e quem escolhe Pedagogia? Por ser uma ciência da área de Ciências Humanas, pode haver uma “ilusão” de que não haverá conteúdos de exatas. No entanto, o futuro professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental terá a Matemática como um dos objetos de ensino a ser trabalhado cotidianamente. Ou seja, a Matemática não será “apenas” uma área de conhecimento em sua formação e atuação profissional, mas também uma área de conhecimento a ser ensinada aos seus alunos.

Neste contexto, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as atitudes em relação à Matemática de estudantes de universidade pública de Minas Gerais, bem como analisar possíveis influências e importâncias atribuídas a essas atitudes.

Os objetivos foram propostos a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como se constituem as atitudes em relação à Matemática de estudantes de universidade pública de Minas Gerais?

As atitudes em relação à Matemática: atributos definidores, a formação e atuação de professores que ensinam Matemática

As atitudes são comumente confundidas com comportamento. Quando vemos uma criança se comportando mal, por exemplo, dizemos que ela está tendo uma atitude ruim. Contudo, pesquisadores da área da Psicologia consideram as atitudes de outra forma. Um desses pesquisadores é o Klausmeier (1977) que utiliza o termo “atitude” para designar disposições emocionais de indivíduos.

Na Psicologia da Educação Matemática, Brito (1996, p. 11) define atitudes como:

Uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, evento ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor.

Neste sentido, quando Brito (1996) salienta que as atitudes são dirigidas a objetos, eventos ou pessoas, podemos ter a Matemática como objeto de atitudes e discorrer, nesta perspectiva, sobre as atitudes em relação à Matemática.

Klausmeier (1977), ao considerar a complexidade das atitudes e de sua importância para o comportamento individual ou em grupo, destaca cinco atributos que definem as atitudes, a saber: aprendabilidade, significado pessoal-societário, estabilidade, conteúdo afetivo-cognitivo e orientação aproximação-evitamento. O quadro 1 caracteriza esses atributos tendo como objeto das atitudes a Matemática.

Quadro 1 - Características dos atributos que definem as atitudes (em relação à Matemática)

Aprendabilidade: todas as atitudes são aprendidas, mesmo que sem intenção ou sem consciência por parte da pessoa. Neste sentido, a aprendizagem intencional de atitudes “em relação à Matemática” ocorre em razão da maior probabilidade do reconhecimento do aluno se sentir melhor diante da aprendizagem dessa área de conhecimento.
Estabilidade: atitudes aprendidas afirmam-se e perduram, outras mutam ou deixam de ocorrer. Brito (1996) explica que em relação à Matemática, um aluno que teve atitudes positivas pode desenvolver, em anos subsequentes, atitudes negativas, tudo isso dependente do contexto em que está inserido e de experiências que adquiriu nas aulas.
Significado pessoal-societário: a atitude se interrelaciona entre pessoas ou entre pessoas e coisas e assim, uma ação humana afeta a maneira de como ele se sente em relação a si mesmo, constituindo um significado pessoal. Neste sentido, se uma pessoa que tem atitudes positivas em relação à Matemática poderá agir de forma a contribuir para que o outro também desenvolva essas mesmas atitudes.
Conteúdo afetivo-cognitivo: remete a informações sobre o objeto da atitude e a emoções que um indivíduo tem em relação ao mesmo objeto. Em relação à Matemática, as informações referem-se a seus conteúdos enquanto que as emoções são sentimentos como agradável ou desagradável em ter que, por exemplo, estuda essa disciplina.

Orientação aproximação-evitamento: é natural a aproximação de alguma coisa se os indivíduos têm uma atitude favorável em relação à mesma, do contrário, se tem uma atitude desfavorável, haverá rejeição ou evitamento. Neste sentido, quando há atitudes favoráveis em relação à Matemática, a tendência será do indivíduo se aproximar dessa área de conhecimento, ou vice-versa.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Klausmeier (1977).

Partindo dessas características, são apresentadas algumas pesquisas que tiveram como objeto de estudo as atitudes em relação à Matemática, a formação e atuação do professor que ensina Matemática.

Marmitt, Descovi e Soares (2010) evidenciaram que professores com atitudes positivas em relação à Matemática representaram exemplos positivos a seus alunos, estimulando o desenvolvimento de atitudes positivas, que levará à criação de concepções também positivas. O mesmo ocorre com professores que apresentam atitudes negativas em relação à Matemática e poderá levar seu aluno a desenvolver essas mesmas atitudes negativas.

Paula e Brito (2006, p. 2) reforçam esta ideia indicando que:

As atitudes de uma pessoa não são inatas nem estáveis, elas são adquiridas e variam com o decorrer do tempo. A atitude é um fenômeno social aprendido, portanto, aqueles que convivem com as crianças podem transmitir para elas as atitudes que possuem.

Ainda, Marmitt, Descovi e Soares (2010) também buscaram conhecer de que forma a metodologia utilizada nas aulas de Matemática influenciam na formação de concepções e atitudes do alunado e como podem ser ajustadas, sendo verificado que é necessário observar quais metodologias melhor se adapta à necessidade dos alunos e que, no decorrer, podem sofrer mudanças. Por fim, discorrem sobre o aspecto temporal no qual os longos anos de experiência negativa com a Matemática não são suprimidos por um espaço temporal pequeno com atitudes positivas, e que a aprendizagem de atitudes positivas deve ocorrer de forma gradual.

A pesquisa desenvolvida por Machado, Frade e Falcão (2010) evidenciou a identificação de valores dos professores em relação à

Matemática e a possível influência desses valores nos afetos dos estudantes. Isso permitiu ampliar concepções em relação à diversidade e importância dos valores nas práticas educacionais dos docentes em sala de aula, que influenciam na aprendizagem dos alunos. Assim, isso nos mostra que a afetividade dos alunos em relação à aprendizagem, principalmente, em relação a crenças, valores, afetos de maneira geral, estão fortemente presentes no ensino de Matemática.

Já os estudos de Utsumi e Lima (2005) destacaram a importância de o professor de Matemática conhecer o sentimento dos alunos em relação à disciplina, e que isso deve estar presente no momento de planejar práticas educativas que considere o discente como um ser global, com desenvolvimento de estratégias que deixem evidente um conjunto de valores que orientem suas escolhas a favor da aprendizagem da Matemática. As autoras também citam Piaget (1991) para discorrer sobre o desenvolvimento intelectual, que para o autor se resume em dois componentes: “um cognitivo e outro afetivo”.

Neste sentido, podemos observar pelas pesquisas que os atributos das atitudes apresentados por Klausmeier (1977) também são definidores quando temos a Matemática como objeto das atitudes.

As atitudes em relação à Matemática é um tema que vem ganhando espaço também na formação de professores que ensinam Matemática, tanto com foco em Licenciaturas em Matemática, futuros professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como em Licenciaturas em Pedagogia, que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sander, Tortora e Pirola (2013) investigaram as atitudes de alunos do curso de Pedagogia e de Licenciatura em Matemática e evidenciou que estudantes de Matemática tendem a ter atitudes mais positivas se comparados com alunos do curso de Pedagogia. Também mostrou que essas atitudes tendem a se tornar mais positivas durante a graduação em Pedagogia e, por outro lado,

propendem a se tornar mais negativas durante a licenciatura em Matemática, tendo em vista as complexidades e aprofundamentos nessa área de conhecimento que a referida graduação aborda.

Assim como no estudo de Sander, Tortora e Pirola (2013), Utsumi e Lima (2005), ao investigar atitudes de representações de alunas de Pedagogia em relação à Matemática, verificaram que as manifestações desfavoráveis à Matemática estavam relacionadas às dificuldades nessa matéria. Também se observou que as estudantes mostraram disposição para alcance de sucesso profissional e que as atitudes em relação à Matemática tendem a mudar em razão da formação proposta em novos formatos no âmbito da graduação.

Ademais, de acordo com Utsumi e Lima (2005), para que o docente desperte nos alunos atitudes positivas ou negativas, há uma conciliação entre atitudes e o ambiente estabelecido na classe, isto é, poderão colaborar na geração do “gosto” pelo estudo da disciplina como sua aversão ao estudo da Matemática.

As autoras também salientam que as atitudes do aluno em relação à Matemática guardam tamanha proximidade quanto às atitudes do professor em relação à disciplina, uma vez que as atitudes dos professores podem influenciar tanto nas expectativas deles em relação aos alunos quanto ao comportamento com relação aos mesmos.

De acordo com Silva e Burak (2016), em se tratando de formação para o ensino de Matemática, de forma geral, as reformulações ainda encontravam-se no plano das discussões, devendo ser dado o devido grau de importância para novas iniciativas com a finalidade de promover melhorias na formação do educador. Outro resultado comum cinge-se na ampliação da carga horária da matéria, com projeção de atividades diferenciadas, participação em eventos relacionados à área e contato com as instituições escolares.

Almeida e Ciríaco (2020) apontam que, geralmente, os cursos de formação de docentes para diferentes segmentos da Educação Básica têm sido realizados em instituições que não valorizam a prática investigativa acerca das atitudes em relação à Matemática. Os autores

ressaltam acreditar na necessidade de um olhar cuidadoso para a forma como está se propondo a formação inicial de professores, especificamente em Educação Matemática; e também a importância da mudança de atitudes nesta formação, o que envolve uma transformação acerca do ensino nas Universidades no sentido de favorecer momentos para que os futuros professores “possam se libertar dos traumas, medos e dissabores com o conhecimento matemático” (ALMEIDA; CIRÍACO, 2020, p. 192).

A primeira experiência com a Matemática, por sua vez, torna-se um fator preocupante para o ensino da Matemática por parte dos discentes do curso de Pedagogia. Essa assertiva pode ser corroborada conforme o entendimento de Gomes (2006 apud ALMEIDA; CIRÍACO, 2020, p. 193) ao relatar que “se aprenderam a detestar a Matemática, farão uma nova geração detestá-la; se aprenderam a aplicar fórmulas e técnicas, é assim que seus alunos também aprenderão”.

Na mesma linha de raciocínio, Moraes e Pirola (2015), salientam que:

[...] atitudes negativas frente à Matemática podem acarretar inúmeros equívocos de natureza didática e conceituais, como também contribuir, de forma significativa, para que as crianças não tenham experiências significativas nas tarefas Matemáticas propostas em sala de aula (apud ALMEIDA; CIRÍACO, 2020, p. 193).

Diante do exposto, podemos refletir acerca da importância do desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Matemática tendo em vista que elas não são inatas, e que o professor que ensina Matemática também pode ensinar aos seus alunos essas atitudes. Para tanto, é preciso refletir sobre métodos de ensino que favoreçam essa positividade.

O desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa foi de natureza metodológica qualitativa com uso de dados quantitativos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 194):

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local se, por exemplo, o número de estudantes que é coberto tem aumentado ou diminuído. Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconómico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva.

Procurou-se investigar as atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia de universidade pública de Minas Gerais, e, para tanto, foi necessário o uso de métodos quantitativos para avaliar as atitudes em relação à Matemática e definir que alunos tendem a atitudes negativas e positivas, o que implica também em uma análise qualitativa.

Michel (2009) explica que a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos além da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente.

Esta pesquisa também se caracteriza como pesquisa descritiva que, segundo Köche (2011), estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las, onde estas se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem.

Participaram desta pesquisa 45 estudantes de Pedagogia de três unidades acadêmicas da universidade.

A coleta dos dados foi realizada totalmente em ambiente virtual, durante a pandemia causada pela Covid-19, em 2020, por meio do *Google Forms*, com o uso de quatro instrumentos; sendo três questionários e uma Escala de Atitudes em relação à Matemática. Os questionários tinham por objetivo (1) caracterizar o perfil dos participantes quanto à idade, gênero, período do curso de Pedagogia estava cursando, entre outros; (2) conhecer os sentimentos dos estudantes em relação à Matemática e retratar as experiências dos estudantes com a Matemática na Educação Básica;

(3) descrever as experiências dos estudantes com a Matemática no Ensino Superior, entre outras questões.

Já a Escala de Atitudes em relação à Matemática é do tipo Likert e foi elaborada por Aiken (1961), revista por Aiken e Dreger (1963) e adaptada e validada por Brito (1996). Ela é composta por 21 afirmações das quais 10 apresentam situações com sentimentos positivos, 10 com sentimentos negativos e uma afirmação que analisa a autopercepção de desempenho em Matemática. Cada afirmação tem como possíveis respostas as seguintes alternativas: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” ou “Concordo totalmente”.

A coleta dos dados foi feita de forma *online*. Primeiramente foram contatadas e convidadas, via *e-mail*, as coordenações dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das unidades acadêmicas da universidade. Com este *e-mail*, apenas três coordenações retornaram solicitando esclarecimentos de dúvidas quanto à pesquisa, autorizando a coleta dos dados e colaborando com o envio do *link* do *Google Forms* aos estudantes.

No *Google Forms* elaborado para a pesquisa, antes da apresentação dos instrumentos, era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com opção para aceite da participação da pesquisa.

Após a coleta dos dados, os questionários aplicados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, ou seja, registrando as frequências dos tipos de respostas bem como buscando interpretar pelas escritas dos participantes suas inter-relações com a disciplina de Matemática em dois momentos importantes e distintos ao longo da vida escolar dos mesmos: Ensino Básico e Ensino Superior.

Para análise dos dados provenientes da escala de atitudes em relação à Matemática foi utilizado o método somativo. Para cada uma das afirmações foi atribuído um valor numérico de acordo com a natureza da questão que varia entre 1 e 4: afirmações que apresentavam uma situação positiva e o aluno assinalasse a opção, por exemplo, “Concordo Totalmente”, era atribuído 4 pontos a ele; caso a afirmação apresentasse uma situação negativa e o estudante

assinalasse a mesma opção, era atribuído 1 ponto. Na sequência, de forma individualizada por participante, foram lançadas e somadas as respectivas pontuações, que podiam variar de 21 a 84 pontos, em consonância às assinalizações obtidas.

Totalizadas as pontuações individuais dos participantes da pesquisa, foi calculada uma média aritmética com a pontuação de todos os participantes. Esta média serviu de parâmetro para analisar quem dos estudantes de Pedagogia tendia a ter atitudes negativas ou positivas em relação à Matemática, ou seja, os estudantes que tiverem pontuação menor que a média obtida tende a ter atitudes negativas enquanto que os que receberam pontuação maior que a média encontrada tende a ter atitudes positivas em relação à Matemática. Esse método utilizado na análise de dados obtidos por meio da Escala de atitudes em relação à Matemática é comumente utilizado em pesquisas, como a de Brito (1996) e seus colaboradores, cuja finalidade é investigar essas atitudes.

Para assegurar o anonimato dos 45 estudantes de Pedagogia, atribuiu-se a cada estudante um número (cardinal) de acordo com a ordem de inserção de suas respostas quando tabuladas.

As atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia

Participaram desta pesquisa 45 estudantes de Pedagogia de universidade pública de Minas Gerais de três unidades acadêmicas distintas, sendo 43 participantes do gênero feminino e 02 do gênero masculino. Quanto aos períodos sendo cursados pelos discentes, 14 cursavam o 2º período, 6 o 4º período, 9 o 6º período e 16 alunos cursavam o 8º período.

Por meio da análise da Escala de Atitudes em relação à Matemática pudemos calcular uma média aritmética de 53,65. Essa média aponta que 28 dos estudantes dos cursos de Pedagogia apresentaram tendências a atitudes negativas, enquanto que 17 dos participantes apresentaram tendência a atitudes positivas em relação à Matemática. Desse resultado, verificou-se que a maioria dos estudantes tende a atitudes negativas em relação à Matemática.

Dados semelhantes foram obtidos na pesquisa de Sander, Tortola e Pirola (2013), no qual a média dos discentes do curso de Pedagogia foi de 52,61, apontando assim a prevalência de atitudes negativas por parte dos estudantes em relação à disciplina. Em outro estudo semelhante, realizado por Utsumi e Lima (2005), verificou-se que mais da metade das alunas do grupo pesquisado apresentaram atitudes bastante negativas em relação à Matemática.

A fim de investigar as atitudes em relação à Matemática em momentos distintos da formação na graduação, foi feito um cálculo de médias dos estudantes que ainda não haviam cursado, que estavam cursando, e que já haviam cursado disciplinas voltadas para Educação Matemática. Assim, as pontuações obtidas pelos participantes da pesquisa foram divididas a partir do que relataram no questionário: se já haviam cursado, se estavam cursando ou se não haviam cursado alguma disciplina sobre Prática, Conteúdo e Metodologia de Matemática, o que resultou que a maioria estava cursando. Utilizando-se das pontuações obtidas na Escala, estas foram separadas em categorias que indicavam: “já cursou”, “está cursando” ou “não cursou” alguma dessas disciplinas. Diante dessas categorias, foi calculada a média das atitudes em relação à Matemática de cada uma chegando-se aos resultados apresentados na tabela 1:

Tabela 1 – Média das atitudes de acordo com a formação em disciplinas de Educação Matemática

Categorias	Média das atitudes
Já cursou	53,69
Está cursando	58,8
Não cursou	52,06

Fonte: elaborado pela autora.

Comparando essas médias com a média geral de 53,65, podemos notar que quem ainda não cursou disciplinas relacionadas à Matemática demonstra ter atitudes negativas, os que já cursaram aproximam-se à média da escala de atitudes ao passo de quem atualmente está cursando demonstra ter atitudes positivas.

A fim de analisar possíveis influências e importâncias atribuídas a essas atitudes para o ensino da Matemática, foram apresentadas questões sobre suas disciplinas preferidas na Educação Básica e seus sentimentos em relação à Matemática, bem como se os participantes acreditavam que estes sentimentos irão influenciar em como a disciplina será ensinada futuramente.

Quanto às experiências vivenciadas pelos estudantes quando alunos da Educação Básica em relação à Matemática, as mesmas não se apresentaram favoráveis. Entre as disciplinas preferidas citadas pelos participantes foram: Língua Portuguesa (8 participantes) e História (6 participantes) ao passo que quando indagados sobre a que menos gostavam, a Matemática se destacou (19 participantes). A causa vai além da aversão natural à disciplina quando remetida aos métodos de ensino utilizados pelo professor, conforme falas abaixo:

Estudante 24: [...] não gostava muito porque eu tinha dificuldades com alguns temas como por exemplo fração, e a forma que era explicada pelo professor não estava sendo tão clara, pelo menos para mim, e como eu não entendia e acabava não tirando as dúvidas, aquilo ia se acumulando e isso foi se transformaram em obstáculos.

Estudante 37: [...] Não, devido ao modelo de ensino, engessado e essencialmente teórico.

Estudante 14: [...] Nem sempre. Tanto que foi um dos motivos de que no início a Matemática fosse vista como um “bicho de sete cabeças”, pois com as experiências que eu vivenciei, no início e no final da minha formação, me mostrou como a maneira que o professor ensina os conteúdos influência diretamente em como compreender sobre os conteúdos.

Estudante 31: [...] Não, tinha medo mesmo, sempre atrasada e não entendia a explicação dos professores que não mudaram o jeito de explicar.

De acordo com as respostas dos discentes, o momento da Educação Básica mais desafiador para a aprendizagem da Matemática foi o Ensino Médio seguido dos anos finais do Ensino Fundamental, onde relataram lacunas no ensino de Matemática nas séries iniciais, principalmente quanto a conteúdos elementares que

funcionam como pré-requisito, que ao longo do tempo foram cobradas não somente em Matemática, mas extensivo a outras disciplinas, como Física e Química, por exemplo:

Estudante 24: [...] Para mim, foi no Ensino Fundamental anos iniciais, mas que por conta dos desafios neste período, se prolongou para o Ensino Fundamental anos finais, e que ainda chegou a atingir um pouco o Ensino Médio. Porque como não foi possível compreender alguns conteúdos no início, e em outras séries acaba se trata daqueles conteúdos, e o professor não chega a aprofundar novamente porque acredita que toda a turma já esteja por dentro do assunto, a situação vai se tornando uma "bola de neve" que vai se estendendo e acumulando.

Estudante 23: [...] Ensino médio, pois veio física e química, o que complicou bastante.

Moraes e Pirola (2015) trazem a importância de boas experiências em relação à disciplina em questão, desde os anos iniciais na construção de atitudes positivas dos alunos.

O Ciclo de Alfabetização é um momento importante para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Matemática. Boas experiências com a Matemática logo no início da alfabetização poderão ser importantes para que os alunos desenvolvam a confiança e o prazer em aprender Matemática (MORAES; PIROLA, 2015, p. 62).

Em relação a essas experiências no ensino superior com a Matemática, foi observado que os futuros Pedagogos vivenciaram a prática do ensino de Matemática de forma mais dinâmica e interessante, além de ampliar suas concepções e visões em relação à disciplina, o que despertou atitudes positivas, principalmente no que diz respeito da importância que a Matemática, de uma forma geral, representa para todos, conforme ratificado pelas respostas a seguir:

Estudante 9: [...] Foi bom entender como funciona o processo de aprendizagem das crianças, como a construção do número ou raciocínio lógico.

Estudante 28: [...] Estou encantada, a cada dia tenho mais certeza da importância da Matemática na educação desde pequenos.

Estudante 29: [...] Estou adorando, aprendendo a como ensinar a Matemática de um jeito mais divertido e efetivo. Além de estar aprendendo mais da importância dessa disciplina nas nossas vidas.

Em contrapartida, parte dos participantes afirmou que a disciplina de Conteúdo e Metodologia de Matemática foi insuficiente, uma vez que seus educadores deram mais ênfase na realização de cálculos do que o método de ensino da Matemática aos alunos, conforme discorrido:

Estudante 45: [...] Não foi como esperava, pois na disciplina de Conteúdo e Metodologia nos foi passado somente conteúdos e esses conteúdos não tinham relação nenhuma com a disciplina de Prática Formativa. Na disciplina de Estatística aprendemos a fazer muitos cálculos estatísticos, mas nada aplicado à educação.

Estudante 26: [...] A disciplina foi importante para mim compreender alguns conteúdos que durante a minha formação foram falhas. Nestas matérias acabamos revendo alguns conteúdos, de forma que acabei aprendendo e lembrando algumas coisas de quando estava no ensino fundamental, mas na verdade o intuito da matéria seria aprender as diferentes maneiras de aplicar a Matemática quando a gente estivesse exercendo a profissão de educadores, neste quesito sinto que a matéria foi um pouco falha, pois, aprendemos sobre conteúdos, mas não aprendemos métodos e estratégias de como aplicar estes conteúdos de forma que ajudasse no ensino dos alunos.

Detectou-se por intermédio das falas dos participantes da pesquisa que gostar de Matemática representa um passo considerável na aprendizagem da disciplina na graduação:

Estudante 29: [...] Creio que influenciou, pois quando gostamos de uma determinada coisa e nos aprofundamos nela passamos a gostar mais ainda e a querer aprender mais.

Estudante 28: [...] Sim, acredito que o professor gostar da disciplina leva o aluno a dar mais oportunidade a si mesmo de compreender aquele conteúdo pois o professor levará com dedicação e entusiasmo determinado assunto até seus alunos despertando neles o desejo de compreender também. Aprendi que para muitos alunos o professor é referência para vida.

Na mesma linha de raciocínio, enquanto gostar de Matemática é propulsor para melhor aprendizagem no curso de graduação em Pedagogia, também é influenciador na transmissão do

conhecimento aos futuros alunos. Esse sentimento “negativo” perante a disciplina será perpassado indiretamente aos futuros educandos, confirmado pelas falas:

Estudante 30: [...] Se eu ensinar uma disciplina que eu não gosto os alunos não vão ter tanto gosto assim e vão ter dificuldades em aprender, eu vou remeter aquilo que eu sinto pra eles querendo ou não.

Estudante 6: [...] Sem dúvida nenhuma. Através da forma que você pode estar ensinando se você não gostar, pode demonstrar insegurança e trazer para os alunos essa insegurança e conseqüentemente uma dificuldade muito grande.

Estudante 42: [...] Se o próprio professor não acredita ou não gosta daquilo que está ensinando conseqüentemente a aprendizagem por parte dos alunos sairá prejudicada.

Dessa forma, os estudantes atribuem que a identificação natural com a disciplina é elementar para a aprendizagem e também abre caminhos para alçar novos desafios que garantam inovação e maior eficácia no ensino da Matemática, como mostram as falas na sequência:

Estudante 28: [...] Sim, eu acredito que se gostamos e compreendemos o que ensinamos, faz com que a aula seja leve e seus alunos tenha abertura para levar dúvidas até o professor. Muitas vezes quando o professor tem uma predisposição a não gostar da disciplina o conteúdo é ministrado de forma superficial somente para cumprir o cronograma.

Estudante 29: [...] Pode influenciar sim, pois quando não gostamos de uma disciplina não nos importamos com ela e também não nos damos conta de sua importância, em consequência não nos aprimoramos nela e não nos sentimos bem em ensiná-la, e isso irá influenciar de forma negativa no aprendizado de quem ensinamos. Em contrapartida, se gostamos de uma disciplina, procuramos aprender mais e mais sobre ela, além de termos o prazer em ensiná-la, transmitindo sua importância, assim influenciando de forma positiva o aprendizado do educando.

Os relatos dos discentes nos remetem a pesquisa de Brito (1996, p. 146), onde ela aponta que o professor deve apresentar atitudes positivas com relação ao ensino, à disciplina que vai ensinar aos alunos e à própria escola.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi investigar as atitudes em relação à Matemática de estudantes do curso de Pedagogia investigar as atitudes em relação à Matemática de estudantes de universidade pública de Minas Gerais, bem como analisar possíveis influências e importâncias atribuídas a essas atitudes.

A literatura acerca das atitudes em relação à Matemática vem focando diferentes sujeitos, desde estudantes e professores da Educação Básica como estudantes de Licenciaturas em Matemática e em Pedagogia, apresentando conclusões relativas aos seus objetivos propostos, essas pesquisas nos mostram como as atitudes não são estáveis e que podem ser ensinadas e modificadas de acordo com as experiências de cada um.

Esta pesquisa mostrou que os estudantes de Pedagogia apresentaram, em sua maioria, atitudes negativas em relação à Matemática e que as disciplinas referentes à Educação Matemática voltadas para a formação do professor parecem exercer influências nessas atitudes.

Assim, as atitudes, não sendo inatas, podem ser modificadas no ensino superior, na formação do pedagogo e da pedagoga.

Quanto à análise da importância atribuída às atitudes em relação à Matemática, verificou-se que a atitude positiva dos estudantes de Pedagogia é propulsora para que os alunos tenham maior envolvimento e interesse na aprendizagem da disciplina, desde que transmitidas a eles experiências práticas, contextualizadas e agradáveis. A importância atribuída a essas atitudes é a forma inicial de mensurar quais os possíveis reflexos na aprendizagem dos alunos da Educação Básica em relação à disciplina, que poderão ser positivos ou negativos.

Foram notáveis as expectativas positivas dos estudantes quanto a cursar Matemática na graduação em Pedagogia, com objetivos de despertar em seus futuros alunos o prazer em estudar a disciplina, inclusive com aplicação de novos métodos de ensino.

A relação estreita do educador com a Matemática é elementar no processo em que se evidenciam questões metodológicas, sendo que, tão importante quanto o conteúdo matemático é o método para ensinar Matemática. De forma quase que unânime, os estudantes dos cursos de Pedagogia analisados ratificaram que essa interação positiva com a disciplina naturalmente gera consequências também positivas, desde a didática ao ensinar, além do estímulo de estar cada vez mais inovando a passagem do conhecimento. Essa atitude propicia, ao mesmo tempo, maior segurança e faz com que o ensino da Matemática se torne prazeroso, objetivo e didático e não penoso para a vida profissional do futuro docente.

Diante do contexto pesquisado, a quebra do ciclo de atitudes negativas em relação à Matemática pelo estudante de Pedagogia é a forma mais adequada de propiciar que seus futuros alunos possam somar, multiplicar e compartilhar conhecimento.

Referências

ALMEIDA, C. R. F. M.; CIRÍACO, K. T. Formação de atitudes em relação à Matemática na licenciatura em pedagogia no contexto de um projeto de investigação. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 5. set./dez. 2020, p. 189-208. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11410/7616>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. Tese (Livre Docência na área de Aprendizagem) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BRITO, M. R. F. **Psicologia da educação matemática**: um ponto de vista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 29-45, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4FJWJR38XMjMRnPnRSPdQwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FALCÃO, J. T. R. Dez mitos acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática: síntese de pesquisas e reflexões teóricas - 1986/2006. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 9, 2007, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2007, p. 1-15.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLAUSMEIER, H. J. **Manual de Psicologia Educacional**: aprendizagem e capacidades humanas, Tradução de Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. São Paulo:Habra, 1977.

MACHADO, M. C.; FRADE, C.; FALCÃO, J. T. R. Influência de Aspectos Afetivos na Relação entre Professor e Alunos em Sala de Aula de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 36, p. 683-713, ago. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4036>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARMITT, V. R.; DESCOVI, L. M. G.; SOARES, M. I. Concepções e atitudes em relação à Matemática: prática em busca de uma construção positiva. In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade** - Relato de Experiência, Salvador, 7 a 9 jul. 2010. Disponível em: https://atelierdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/RE/T21_RE1209.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAES, M. S. S.; PIROLA, N. A. Atitudes positivas em relação à Matemática. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto**

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 07. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 62-72. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/148.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PAULA, K. C. M.; BRITO, M. R. F. Atitudes, Auto-Eficácia e Habilidade Matemática. *In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática (EGEM)*, v. 9, 2006, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2006, p. 1-9.

SANDER, G. P. Pró-Letramento: um estudo sobre a resolução de problemas e atitudes em relação à Matemática apresentadas por professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista.

Faculdade de Ciências, Bauru, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154653>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, V.; BURAK, D. A formação de pedagogos para o ensino de Matemática nos anos iniciais: alguns apontamentos a partir de dissertações e teses. *In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática*, Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo, 13 a 16 jul. 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6449_2957_ID.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

UTSUMI, M. C.; LIMA, R. C. P. Atitudes e representações de alunas de pedagogia em relação à Matemática. **Educação Matemática** n. 19, GT Agência Financiadora Programa de Apoio ao Pesquisador - CUMIL, 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2032--Int.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

Concepções de pedagogias culturais no Brasil: um estudo bibliográfico

Charliane Carmen Cardoso¹

Raissa Caetano Lopes²

Juliana Cristina Bomfim³

Introdução

O tema da pesquisa surgiu durante o primeiro semestre de 2020, ao cursarmos a disciplina intitulada “Currículo e Avaliação”, ministrada pela Professora Juliana Bomfim, disciplina que faz parte da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. A partir de uma aula da referida disciplina, percebemos que muitos discentes, pertencentes ao sétimo período, se impactaram com as discussões levantadas naquela noite, cuja temática dizia respeito às Pedagogias Culturais. E, foi em razão das interlocuções e inquietações produzidas nessa aula que fomos instigadas a pesquisar sobre a temática das Pedagogias Culturais.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail* charliane.2196424@discente.uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/1159058190079278>.

² Graduanda do curso de Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail* raissa.2129406@discente.uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/0626533606218767>.

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail* juliana.bomfim@uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/6940880835496541>.

Neste contexto, buscamos por meio desta investigação responder as seguintes indagações: qual o contexto de emergência e as perspectivas das Pedagogias Culturais? Quais são concepções de Pedagogias Culturais no Brasil? A partir dessa problemática, traçamos por objetivo identificar as concepções de Pedagogias Culturais no Brasil a partir do mapeamento das produções científicas referentes às Pedagogias Culturais, indexadas na base de dados textuais da *SciELO (Scientific Eletronic Library OnLine)*, entre os anos de 2000 e 2021. De modo específico, buscamos compreender o contexto histórico de surgimento do campo dos Estudos Culturais em sua relação com a Pedagogia e, também, buscamos investigar como se deu a emergência das Pedagogias Culturais no Brasil. A escolha deste recorte de tempo se deu em razão das discussões acerca das Pedagogias Culturais terem chegado ao Brasil no final da década de 1990 e, portanto, suas pesquisas são ainda relativamente recentes.

Dessa forma, esperamos que este trabalho possa apresentar novas oportunidades de reflexão sobre as contribuições e as possibilidades que as Pedagogias Culturais trazem para o currículo, um campo tão pertinente e de fundamental importância para a Educação.

Estudos Culturais e Pedagogia: contexto histórico e breves reflexões

Para dar sequência à discussão, julgamos necessária a apresentação a seguir de breves reflexões acerca dos Estudos Culturais, uma vez que se trata de um campo que exerce papel central nos debates sobre as Pedagogias Culturais.

Segundo Andrade e Costa (2015), foi em meados de 1960, na Universidade de Birmingham, que o campo dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*) foi institucionalizado, diante de um contexto em que vários campos de conhecimento iniciaram uma procura por novas perspectivas, de modo a produzir novas significações. Nesse sentido, uma das áreas mobilizadas pela forte

influência exercida pelos Estudos Culturais foi a Pedagogia, a qual teve seu campo “[...] alterado, ampliado e complexificado” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2011) afirma que os Estudos Culturais tiveram início no ano de 1964, na Universidade de Birmingham por meio do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, tendo como enfoque de investigação a cultura na literatura britânica, a qual era considerada como “[...] privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia” (SILVA, 2011, p. 131).

Silva (2011) destaca as obras que foram o ponto de partida do Centro em relação aos Estudos Culturais: *Culture and society*, de Raymond Williams (1958) e *Use if literacy*, de Richard Hoggart (1957), bem como o livro de Thompson intitulado *The making of the English working class* (1963). Para Williams, o estudo da cultura deveria ser entendido como uma: [...] forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social [...] vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes (SILVA, 2011, p. 133).

Os Estudos Culturais compreendem a cultura como campo de luta, à medida que se opõem a concepções deterministas e se posicionam claramente em favor dos grupos mais vulneráveis, onde “pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (SILVA, 2011, p. 134).

A emergência da Cultura como Pedagogia no Brasil

Conforme observamos na seção anterior, são muitas as conexões entre pedagogia e cultura cujo surgimento se deu a partir dos Estudos Culturais. No Brasil esse cenário começou a aparecer por volta de vinte anos atrás, por influência da perspectiva crítica

da Educação⁴, expondo esse campo aos estudos relacionados à educação (ANDRADE; COSTA, 2017).

Nessa direção, de acordo com Andrade e Costa (2015), por influência dos Estudos Culturais houve um processo de discussão, de expansão e de transformações de conceitos a partir das pesquisas relacionadas à pedagogia, o que despertou questionamentos sobre a seus efeitos para além dos muros da escola. Neste contexto, surge o conceito de Pedagogias Culturais, o qual é definido por Andrade e Costa (2015, p. 49) como “uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos”.

Desse modo, à medida que Henry Giroux foi contribuindo para a ampliação das discussões acerca do conceito de Pedagogias Culturais, ele se configura como um dos pesquisadores centrais para o início dos estudos, visto que buscou interseccionar Educação, Pedagogia e Estudos Culturais, inspirando inclusive outros pesquisadores (ANDRADE; COSTA, 2017).

Na mesma perspectiva dessas autoras, Silva (2011) afirma que o currículo cultural está presente no cotidiano de crianças e jovens e se tornou o foco de estudo de vários autores, dentre eles Henry Giroux, que vem analisando as pedagogias da mídia como, por exemplo, os filmes da *Disney* “Em filmes como *A pequena sereia* ou *Aladim*, [...] Giroux vê uma pauta pedagógica carregada de pressupostos etnocêntricos e sexistas que, longe de serem inocentes, moldam as identidades infantis e juvenis de forma bem particular” (SILVA, 2011, p. 141).

De modo especial, inspirados nos estudos Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe lançaram, em 1997, o livro intitulado *Kinderculture: The Corporate construction of childhood* no qual abordam como grandes corporações como *McDonald's*, *Mattel* e *Disney* operam a influência e a imposição de padrões de consumo, especialmente em crianças (ANDRADE; COSTA, 2017).

⁴ Perspectiva crítica da Educação, ver: Tomaz Tadeu da Silva, *Teorias do Currículo: Documentos de Identidade* (2011).

Nessa perspectiva, Silva (2011) explica que para Joe Kincheloe o papel do *McDonald's* é ditar o conceito de família tradicional americana e, nessa mesma direção, apresenta que para Shirley Steinberg o conceito de “*kindercultura*” exprime a caracterização das indústrias culturais que tem como foco as crianças, citando como artefato cultural a boneca *Barbie*, a princípio, um brinquedo inofensivo que, porém se analisado atentamente, traz para a subjetividade uma grande influência em seus produtos e em suas histórias.

No contexto brasileiro, de acordo com Andrade e Costa (2015), o conceito de Pedagogias Culturais emergiu em 1997, mais precisamente, no *IV Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular – Identidade Social e a Construção do Conhecimento*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva e promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nesse sentido, compreendemos a importância desses autores, Henry Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe, como pesquisadores responsáveis por promoverem o conceito de Pedagogias Culturais no Brasil, uma vez que “Foi em suas investigações desenvolvidas a partir dos anos 1990 que o conceito de Pedagogias Culturais se firmou no campo acadêmico, começou a ser importado e a circular em outros contextos, a exemplo do que aconteceu no Brasil” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 4).

Desse modo, a união entre Estudos Culturais e Pedagogia permitiu diversas visões no cenário educacional e nesse processo o Brasil teve como mediador o professor Tomaz Tadeu da Silva, que em 1996, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresentou em suas pesquisas as traduções deste tema, tornando possível os estudos elaborados também pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que destinou desde 2002 um Mestrado voltado para a área de concentração em Estudos Culturais (ANDRADE; COSTA, 2015).

Neste contexto, os conceitos de mídia ou cultura da mídia passaram a ser abordados e associados à Educação e às Pedagogias

Culturais, operando como um dispositivo pedagógico por meio do qual circulam conteúdos em “Textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, fílmicos [...], gerando [...] interesses mercantis para criar territórios comunicacionais persuasivos que convocam e conduzem os sujeitos a atos de consumo [...]” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 52).

Nessa perspectiva, as Pedagogias Culturais produzem saberes e em seus dispositivos circulam novas formas de pensamentos e novas compreensões que podem, modelar e ditar comportamentos, modos de ser, de agir e ver o mundo. Desse modo, as Pedagogias Culturais vêm ajudando a problematizar a compreensão sobre pedagogia, isto é, as Pedagogias Culturais são ferramentas teóricas que enriquecem os trabalhos produzidos na articulação entre Estudos Culturais e Educação.

Caminhos da pesquisa bibliográfica

Como escolha metodológica, optamos pela pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Lakatos e Marconi (2003, v. 5, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Primeiramente, foi realizado o levantamento bibliográfico das produções científicas, indexadas entre os anos de 2000 e 2021, no banco de dados textuais da *SciELO (Scientific Electronic Library OnLine)*, relacionadas à temática das Pedagogias Culturais. Para a realização dessa busca foi utilizada na caixa de pesquisa a expressão “Pedagogias Culturais”. A partir dos sete artigos encontrados na busca, foi elaborado um roteiro de leitura (LIMA; MIOTO, 2007), organizando informações como a identificação dos autores, caracterização dos objetivos de cada produção, análise dos dados e a síntese das contribuições das investigações selecionadas.

Pedagogias Culturais: concepções e perspectivas no Brasil

A seguir, aprestaremos a análise acerca dos conceitos de Pedagogias Culturais encontrados nos sete artigos, relacionadas à temática das Pedagogias Culturais, presentes no banco de dados textuais da *SciELO*. Optamos por apresentar a análise seguindo o critério de ordem a partir da data de publicação do artigo, isto é, do mais antigo para o mais novo.

Vários são os dispositivos utilizados como artefatos nas Pedagogias Culturais e Marisa Vorraber Costa (2002), no artigo intitulado *Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão*, aborda a televisão como um fator central de aparato cultural que é usado em grande escala em nossa sociedade. Para isso, a autora foca sua abordagem em um programa de televisão da emissora Globo, o programa *Bambuluá* que foi transmitido há 21 anos por pouco mais de um ano e que operou como um dispositivo pedagógico da mídia.

A autora argumenta que a televisão como o mais poderoso dispositivo midiático governador de subjetividades, da segunda metade do século XX “[...] que integra o aparato pedagógico das sociedades governamentais modernas, ensinando muitas coisas, entre elas, um conjunto de verdades que compõem o currículo cultural no qual se aprende a dividir o mundo” (COSTA, 2002, p. 71-72).

Nessa direção, Costa (2002) explica que na televisão circulam discursos e são produzidos significados que têm o poder de influenciar as pessoas no seu modo de ver o mundo, modelando e performando as suas condutas. Também, a autora questiona a influência das Pedagogias Culturais que são utilizadas pela mídia para atrair a atenção de crianças.

Bambuluá foi um programa, mais precisamente uma novela, que tinha na narrativa de sua trama uma lógica binária, isto é, o mundo era dividido por forças do bem e do mal. Para Costa (2002) as percepções trabalhadas na trama podem ser consideradas maniqueístas com um forte conteúdo moral.

Na sua análise Costa (2002) chama a atenção para o mercado literário e explica como as editoras influenciam diretamente o desenvolvimento de livros, desde a escolha de personagens até os temas abordados, sugerindo determinadas lições de morais, situações estas cada vez mais normalizadas nesse mercado.

A novela supracitada apresenta duas cidades em sua trama: *Bambuluá*, a cidade do bem e *Magush*, a cidade do mal. Na cidade do bem, as pessoas vivem uma vida feliz, de oportunidades, de famílias “bem constituídas” e amorosas, versa sobre tudo que há de feliz. Enquanto na cidade do mal, há tudo que é “considerado” de ruim: sujeira, maldade, crianças sem famílias que vivem nas ruas, vestimentas escuras e até mesmo pessoas com deficiências são representadas como sombrias. Absolutamente, tudo de bom que existe em uma cidade, na outra é o avesso e, nesse sentido, essas classificações podem ser consideradas perigosas, como afirma Costa (2002):

Não devemos duvidar de que histórias como essa podem ir ensinando aos jovens uma lógica que justifique atear fogo em um índio, adormecido no banco da parada de ônibus de uma megalópole qualquer. Ironicamente, foi a própria telinha da televisão que nos ensinou sobre a dor e o desespero da mãe daquele indígena assassinado numa brincadeira de quatro rapazes brancos, educados nas ditas boas famílias da classe média. [...] não perceberam que era um índio; pensaram tratar-se de um mendigo! (COSTA, 2002, p. 78).

Costa (2002) afirma que, a partir dessa ideia, o programa televisivo associa comportamentos sociais, estilos musicais, vestuários, dentre outras coisas, determinando coisas boas e ruins, dentro da percepção de seus editores, é claro, uma vez que “A ideia é que as emissoras de TV possam influenciar seu público para consumir aquilo que divulgam em seus repertórios” (COSTA, 2002, p. 79).

Para Costa (2002), o grande bordão famoso “*A gente se vê por aqui*” vem para ressaltar a familiaridade entre o que vemos na televisão e o que vivemos na “vida real”, serve para nos aproximar das tramas vividas, das personagens, do modo de viver, o que

influencia em nossas atitudes e tomadas de decisões em nosso dia a dia. Sendo assim, é possível verificar que podemos nos tornar apáticos perante o poder de uma televisão, no qual existe um interminável catálogo de opções prontas para serem exploradas e invadirem nossas vidas, sem ao menos percebermos, uma vez que:

Capturada sua atenção, estabelecida a rendição, o que se passa na telinha vai se tornando cada vez mais familiar, compreensível, vai adquirindo sentido e se transforma em um currículo, mais poderoso do que a escola. É assim que suas subjetividades passam a ser conformadas por esse artefato. O currículo da mídia não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, pelo mesmo motivo, adere-se a ele (COSTA, 2022, p. 80).

Portanto, para Costa (2002), as Pedagogias Culturais têm relação de poder sobre as pessoas, de modo que o mundo capitalista empresarial se aproveita de determinados artefatos para influenciar a identidade das pessoas, sendo a televisão uma ferramenta capaz de consumir uma nação inteira a depender de quem a controla, de quem detém o poder.

Guacira Lopes Louro (2008) analisa, no artigo *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*, como algumas representações de mulher, de homem, feminino e masculino são construídas social e culturalmente, uma vez que “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*” (LOURO, 2008, p. 17, grifos da autora).

Sua abordagem ressalta que a construção do gênero e da sexualidade ocorre em diversas instâncias sociais e culturais e nesse sentido, a autora considera que “As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais.” (LOURO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, Louro (2008, p. 18) acredita que a “A família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo”, destinando a cada qual e determinando o feminino e o masculino. Todas as influências externas comuns ao ser humano, como a

música ou os programas de televisão estão ali presentes para ditar e tentar nos convencer do que sermos e de como nos comportarmos e, por vezes, somos censurados quando alguns comportamentos fogem do controle externo. Para a autora todo esse contexto e outras coisas mais constituem-se Pedagogias Culturais, capazes de provocar mudanças a partir de uma influência enraizada:

“Especialistas” das mais diversas áreas dizem-nos o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, como se apresentar para seguir um emprego (ou para ir em uma festa), como ficar de bem com a vida”, como se mostra sensual, como apresentar sucesso [...] (LOURO, 2008 p. 19).

Diante disso, Louro (2008, p.20) destaca que vem se “afirmando uma nova política cultural, a política da identidade”, onde uma pequena minoria se transformou em movimentos para lutar por seu lugar na sociedade, trazendo novas práticas sociais e de vivência. A autora ainda destaca o movimento feminista como um exemplo de como sua força está cada vez mais presente nos espaços culturais, incluindo as universidades.

Louro (2008) considera que as práticas sociais e as Pedagogias Culturais guiam os comportamentos e como vemos o outro, de acordo com a construção de identidade que criamos ao longo dos anos. O padrão agrada e o diferente é constantemente questionado e perseguido. Nesse sentido, a diferença é marcada pelas políticas e reiterada pelas Pedagogias Culturais, visto que “A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (LOURO, 2008, p. 22).

Louro (2008) expõe como as Pedagogias Culturais podem influenciar na construção do gênero e da sexualidade através dos espaços sociais presentes em nosso dia a dia, tendo como artefatos culturais as televisões, revistas, música, dentro outros. Para a autora, as práticas sociais e as Pedagogias Culturais estão interligadas na formação do ser humano, através das experiências que se distinguem através das diversidades encontradas em

variadas culturas, de geração em geração, acompanhando as mudanças através do tempo.

Sendo assim, nossos comportamentos sofrem grandes influências do momento e acontecimentos externos, incluindo a religião, a ciência e até mesmo os costumes tradicionais familiares. No entanto, com o surgimento da internet, o acesso as informações trouxeram a possibilidade de explorar as mais diversas dimensões, conhecimento e questionamentos sobre até o próprio ser e querer.

Letícia Fonseca Richthofen Freitas (2009, p. 201) no artigo intitulado *Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais* analisa as Pedagogias Culturais presentes nos livros didáticos. Mais precisamente, a autora analisa a Pedagogia do gauchismo que produz saberes a respeito do gaúcho, ou seja, como as pessoas aprendem a ser gaúchas, mediante o ensino sobre as tradições, costumes, vestimentas, alimentação, caráter, aspectos físicos e geográficos.

Dessa forma, Freitas (2009) compreende os livros didáticos como “artefatos culturais que produzem saberes” e, ainda, afirma que por meio deles não é apenas ensinado os conteúdos curriculares, mas, modos de ocupar posições de sujeito, operando, portanto, como Pedagogias Culturais.

De acordo com Freitas (2009) as análises apontam que há uma determinada representação da identidade gaúcha, a qual opera como uma Pedagogia Cultural, “[...] produtora de saberes, a qual ensina uma maneira de ser gaúcho, convidando alunos e alunas a ocuparem posições de sujeito e a se constituírem identitariamente a partir de tal pedagogia” (FREITAS, 2009, p. 201).

No artigo intitulado, *A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter*, Maria Lucia Costagna Wortmann (2010), inspirada na articulação dos Estudos Culturais com a Educação, analisa as histórias de *Harry Potter*, considerando que as histórias Potterianas atuam como Pedagogias Culturais.

A partir do artigo de Wortmann (2010) podemos conferir a imersão das Pedagogias Culturais dentro da escola; seu interagir num cenário que descreve o contexto dos alunos e suas aspirações

tanto quanto a organização interna, tecendo críticas e análises a partir de estudos sobre o tema.

Wortmann (2010) ressalta o eixo comercial que envolve a produção cinematográfica e seus efeitos que ultrapassam a dimensão do entretenimento com a comercialização de artefatos e mídias, por meio dos quais circulam significados sobre representações de instituições contemporâneas, dentre elas, a escola e argumenta que:

[...] os saberes circulam, na contemporaneidade, por um número crescente de canais, não pedindo permissão à escola para expandirem-se socialmente, sendo, então, essa diversificação e difusão dos saberes fora da escola um dos aspectos mais importantes que o mundo da comunicação tem colocado ao sistema educativo nos dias de hoje (WORTMANN, 2010, p. 107).

Nesse sentido, para Wortmann (2010, p. 106), as Pedagogias Culturais atuam muito além do sucesso mercadológico, visto que “operam na produção de sujeitos e em suas compreensões de mundo.”. E podem produzir efeitos discursivos fundamentais para pensar como a escola tem sido representada.

No Artigo intitulado *Educação e imagens na sociedade do espetáculo: as Pedagogias Culturais em questão*, de Alexandre Filordi de Carvalho (2013), é analisada a cultura das imagens que fomentam experiências educativas que se disseminam para além dos limites da educação formal e, nesse sentido, considera que a “[...] cultura das imagens representa uma das ações estratégicas fundamentais das pedagogias culturais, pois estas servem como ferramenta de exploração dos mecanismos sociais de valores, de atitudes, de formação de gosto e de seus conteúdos” (CARVALHO, 2013, p. 588).

Dessa forma, o autor faz uma análise crítica às Pedagogias Culturais a partir da obra *Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord, pensando no desafio para o campo da Educação e das práticas educacionais atuais, uma vez que, para o autor, é por meio da mídia e do controle das imagens que o capitalismo surge como ferramenta de controle das pessoas e, desse modo, as Pedagogias

Culturais instrumentalizam os aparatos simbólicos-culturais, operando como:

[...] ferramenta de exploração dos mecanismos sociais de valores, de atitudes, de formação de gosto e de seus conteúdos, em nosso caso, perspectivados pela cultura imagética, como condição de investimento na formação de sujeitos sociais e históricos relacionados, de maneira incontornável, com a sociedade do espetáculo (CARVALHO, 2013, p. 588-589).

Nessa perspectiva, é elucidada por Carvalho (2013) a questão da educação e da cultura e imagem nas relações sociais, ressaltando que atualmente esses elementos estão presentes em nosso panorama intelectual. Nas Pedagogias Culturais, a implicação desses fatores nos leva a indagar os “elementos significativos de construção cultural, isto é, do que diz respeito ao nosso pensar, agir, sentir, fazer, desejar, enfim, conceber modos de vida” (CARVALHO, 2013, p. 594).

Carvalho (2013) compreende as Pedagogias Culturais como um estudo a partir de imagens que podem e devem ser usadas como ferramentas nas estratégias pedagógicas e formação de sujeitos diante de uma sociedade do espetáculo e de uma “era das possibilidades transeducacionais” (p. 596), uma vez que o vínculo que se encontra na construção social de uma pessoa e a Educação Cultural, influencia o modo de ser e agir do ser humano, determinando suas atitudes e, nesse sentido, é uma pedagogia que:

[...] estará em toda e em nenhuma parte, ou seja, perneará não mais um *locus*, como a escola, mas abrangerá uma série de valores e de imagens cujas referências poderão ser encontradas todos os fios da rede social e cultural de nossa época: estará na dimensão das formas simbólicas, no dito e no não-dito (2013, p. 596, grifos do autor).

Sendo assim, para Carvalho (2013) as Pedagogias Culturais têm como objetivo, não somente transpassar um conteúdo educacional visto nas escolas, mas, também, uma percepção educativa em várias áreas sociais de nossa vida, sendo um aparato cultural constantemente presente, haja vista que “[...] as imagens

compõem a parte fundamental das propagandas, não nos demora perceber as suas importâncias no domínio da pedagogização cultural da existência” (p. 597).

Desse modo, Carvalho (2013) traz em seu artigo a perspectiva de que a cultura está fortemente presente em nossa sociedade através das imagens como ações educativas e que as Pedagogias Culturais são usadas também como ferramentas de ensino e eleva a importância da análise crítica dessas propostas no âmbito educacional.

Por intermédio do referencial pós-estruturalista dos Estudos Culturais, Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017), no artigo intitulado *Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos*, explicam que os Estudos Culturais em Educação é uma ferramenta conceitual que contribuiu para o desenho das Pedagogias Culturais que têm “[...] se mostrado um dos conceitos mais produtivos acionados a partir desse referencial teórico” (p. 02).

Para se chegar ao início do possível conceito de Pedagogias Culturais, as autoras consideram Giroux como um autor que contribuiu para a demarcação do campo dos Estudos Culturais em Educação e para o delineamento do conceito de Pedagogias Culturais. Ainda, citam Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2017) como os responsáveis através de suas pesquisas por contribuir para que esse conceito se firmasse no campo acadêmico a partir da década de 1990.

Nessa perspectiva, Andrade e Costa (2017) compreendem que ensino e aprendizagem não se definem nem se restringem à escola, uma vez que a cultura também atua de forma pedagógica. As autoras complementam que não buscaram cercar o conceito, mas investigar as possibilidades e significados das Pedagogias Culturais, uma vez que compreendem como um conceito inventado, aberto e exploratório, “[...] uma ferramenta teórica consistente nas pesquisas que o acionam” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 19).

O artigo apresenta a análise das diversas possibilidades de Ensino e aprendizagem, da relação de consumo, da mercantilização

da pedagogia/educação, das mídias e outros vários lugares que podem ser vistos como pedagógicos. Deixa bem claro que as Pedagogias Culturais vão muito além do espaço físico escolar, isto é, espaços culturais como espaços de aprendizagem, ampliando seu conceito, o qual pode e deve ser explorado constantemente a partir da flexibilização e da pluralização do conceito de Pedagogia.

Os autores Valéria Cazetta; Cristina Régia Oliveira e Jonathan Mendes Tavares (2019), no artigo cujo título é *Os atlas anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens*, ao considerarem que na atualidade todos os artefatos atuam pedagógica e culturalmente, apresentam os atlas anatômicos como Pedagogias Culturais e, nesse sentido, os autores afirmam que:

O espraio educativo de um amplo conjunto de artefatos, em suas distintas visibilidades (formas de ver e de fazer ver), dizibilidades (formas de falar e de fazer falar) e suportes retirou, assim, dos espaços formais de educação [...]. Aprender, nos dias atuais, atravessa todos os tempos e espaços que, por sua vez, tornaram-se tempos-espaços-educativos [...] (CAZETTA; OLIVEIRA; TAVARES, 2019, p. 4).

Nessa perspectiva, Cazetta, Oliveira e Tavares (2019) denunciam que nos Altas anatômicos, a cultura das imagens é desenhada sob a ótica do corpo humano, demonstrando as formas físicas a partir de um contexto único, biológico e cultural, isto é, “[...] nos ensinam a como pensar e viver um certo tipo de corporeidade.”, fornecendo informações idealizadas de corpos, traduzindo-se pedagogicamente como imagens modelo.

De modo especial, os autores afirmam que os altas anatômicos ao apagarem e didatizarem os corpos em suas “anormalidades”, seus desvios, educam o olhar, silenciando a multiplicidade de corpos que fogem ao ideal da “normalidade”. E, desse modo, os atlas inventam o corpo ao circularem imagens com uma determinada orientação e organização pedagógica universal do corpo humano, isto é, “Todas as outras formas de corporeidade não ajustadas a esse modelo – corpos negros, idosos, infantis, obesos, esguios, anões, transgêneros, transexuais, amputados, ciborgues –

são rejeitadas, algumas delas inscritas como anormais” (CAZETTA; OLIVEIRA; TAVARES, 2019, p. 14). Desse modo, a cultura imagética é cenário da pedagogia onde os artefatos culturais estratificados nos educam, sendo inevitável os contextos espacial, visual e temporal dos quais nos torna seres singulares perante a diversidade ao mesmo tempo que nos transcende pelas páginas dos Atlas Anatômicos por meio da imaginação.

Desse modo, os Atlas anatômicos realizam uma leitura pedagógica do corpo e, em segundo plano, transferem à imagem a forma única de representatividade sem levar em conta o corpo-pessoa, ou seja, o corpo como o todo e, por fim, enaltecem a contemplação das imagens como universais.

A partir dos artigos encontrados em nossa pesquisa, para responder a problemática das concepções de Pedagogias Culturais no Brasil, percebe-se que a educação é associada as diversas mídias presente em nosso cotidiano, ditando como devemos viver e, principalmente, como devemos consumir para suprir nossas necessidades culturais e emocionais.

Considerações finais

Ao buscar responder à problemática acerca da emergência e das concepções das Pedagogias Culturais, este artigo teve por objetivo mapear as produções científicas referentes às Pedagogias Culturais, de modo a identificar as concepções de Pedagogias Culturais no Brasil.

Foi possível compreender que o conceito de Pedagogias Culturais teve início em virtude dos Estudos Culturais, o qual teve como intuito entender suas perspectivas, suas implicações e impacto em nossa sociedade. No Brasil, o Rio Grande do Sul foi o estado pioneiro que iniciou e expandiu esses estudos, com discussões necessárias para compreender a relação do ensino-consumo e mídias-educação.

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais nos dão condições para compreender a educação em seu sentido mais amplo, visto que

potencializaram as possibilidades de novas formas de ver a Pedagogia, por meio das Pedagogias Culturais, é possível afirmar que as Pedagogias Culturais constituem um quadro de referência a ser explorado e evidenciado no campo da educação e, quando acionadas como ferramentas teóricas, podem contribuir com os trabalhos produzidos na articulação entre Estudos Culturais e Educação.

De modo especial, as Pedagogias Culturais produzem saberes e em seus dispositivos circulam novas formas de pensamentos e novas compreensões que podem influenciar condutas, modelar e ditar comportamentos, uma vez que ensinam modos de ser, de agir e ver o mundo, contribuindo para sermos o que somos. Igualmente, há os padrões de consumo “impostos” às crianças, público cada vez mais explorado por essa indústria que, por meio dos artefatos culturais, despertam grande curiosidade e influência. Brinquedos, televisão, revistas e livros passam a ser ferramentas-artefatos de educação e ensino que invadem os muros das escolas.

Foi para nós possível compreender que a educação é associada as diversas mídias presentes em nosso cotidiano, ditando como devemos viver e, principalmente, como devemos consumir para suprir nossas necessidades culturais e emocionais. E, portanto, os saberes não se limitam ao espaço formal da escola.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/a/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8674>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; Educação e Imagens na Sociedade do Espetáculo: as pedagogias culturais em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n. 2, p. 587-602, abr./jun.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JdPKnqn6FMPH9sRKv5GdZyt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA, Cristina Régia; TAVARES, Jonathan Mendes. Os Atlas Anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. e89165, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GL38YxDnY7tD4KkCrTpndcG/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**. Ago, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/c7KJrZM5K5sLQZ4763Vr34g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. **Educar Revista**, Curitiba, n. 34, p. 201-213, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KxLMtLndrkVMpD3BxGxwwsH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry, MAC LAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Telma C. S; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Genero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.156.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 1-26, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gKsGVzk3nbTfkRPBv3F8BYb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Notas sobre importância da literatura infantojuvenil para uma educação emancipadora e crítica a partir da leitura de *Sagatrisuinorana* (2020), de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz

Mayra Moreyra Carvalho¹

Leny Maia da Silva²

Introdução

Apresenta-se neste capítulo uma breve reflexão acerca da importância da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática capaz de contribuir para uma educação crítica e emancipadora. Tal discussão se desenvolve a partir de dois eixos: o primeiro, a pesquisa bibliográfica sobre os vínculos entre escola, sociedade e concepção de infância, seguida de uma reflexão sobre o direito da criança à literatura e o modo de inserção da leitura literária em sala de aula; e, em seguida, a análise de uma obra literária, *Sagatrisuinorana* (2020), de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz.

No percurso aqui apresentado, concebe-se a leitura não apenas como um processo linguístico de decodificação, mas em uma perspectiva ampla, como “uma prática social” e “uma das portas de conhecimento e entendimento de mundo” (FIGUEIREDO, 2017,

¹ Doutora em Letras. Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: mayra.carvalho@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3002797315460146>.

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: lenys3000@gmail.com. Link doo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813430074057734>.

p. 87). Trata-se, portanto, de um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e interpessoal, um fator de desenvolvimento da criatividade e autonomia do ser humano. Desse modo, como pleiteia a pesquisadora Márcia Alves (2017, p. 37), “Pretende-se explorar o campo da literatura infantojuvenil como um destes espaços de construção das relações do sujeito com o mundo e como um direito a ser exercido para todas as crianças”. Com efeito, a literatura infantojuvenil pode ser uma poderosa ferramenta de intervenção, uma vez que:

[...] tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000, p. 15)

Considerando tais parâmetros, o capítulo oferece um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo, descritivo e crítico, com pesquisas em livros e artigos dedicados à leitura literária e à literatura infantojuvenil tanto a partir de uma perspectiva historiográfica como analítica. A partir desse marco teórico, apresentamos uma breve história da literatura infantojuvenil, a fim de identificar conceitos e relações com outros setores da experiência social, em especial a escola. Em seguida, argumentamos pelo direito da criança à literatura durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em conta algumas especificidades do Brasil. Por fim, com o intuito de pensar concretamente o papel da literatura infantojuvenil na sala de aula, apresenta-se uma discussão da obra *Sagatrisuinorana* (2021), de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, escolhida em virtude da maneira como entrelaça as noções de fato e fábula, criando espaços de diálogo que favorecem o desenvolvimento do olhar crítico, criativo e autônomo.

Breve história da literatura infantojuvenil: conceitos e relações

De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p.14-16), as primeiras obras propostas ao público infantil surgem a partir do século XVIII com a apropriação de narrativas que até aquele momento eram de natureza popular e de transmissão oral. As autoras recordam como a industrialização naquele período reverbera em todas as atividades da economia, da sociedade e da política. Assinalam ainda a consolidação da burguesia e sua conquista paulatina do poder político. Nesse contexto, apontam que a família nuclear é a primeira das instituições incentivada como novo padrão de comportamento, uma proposta de modelo econômico no qual o pai é aquele que a sustenta economicamente, cabendo à mãe a administração da vida doméstica, e, a ambos, a preservação da infância.

No bojo destas grandes transformações, delineia-se um novo lugar para a criança na sociedade, “motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). A escola apresenta-se como a segunda instituição neste processo, como local onde as crianças podem ser instruídas e capacitadas a atuar socialmente. Assim, as autoras relatam que a família e a escola tornam-se mediadoras entre a criança e a sociedade e, neste contexto, a literatura infantil aparece e se consolida:

Os laços entre a literatura e a escola começam neste ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que coloca a literatura de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular com condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

No Brasil, Lajolo e Zilberman (2007, p. 24-25) apontam a Proclamação da República, em 1889, como evento histórico que instaura uma série de mudanças na realidade política, econômica e

social, as quais serão propícias ao desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira. A partir desse momento, surgem as campanhas para a alfabetização e as escolas passam a ser entendidas como espaços de iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos quanto nas habilidades técnicas e de conhecimentos.

Como exemplo de obra que surge em atenção a essas demandas, podemos citar *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, adotado como livro de leitura em todas as escolas do país até o final da década de 1920, servindo como alicerce para propagar o civismo e o patriotismo às crianças, sugeridos por episódios e heróis brasileiros e exaltação à natureza, além da preocupação com a correção da linguagem com preferência por certos modelos linguísticos de prestígio (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 28-34; p. 41-42). Tais características sinalizam a existência de um projeto político que permeava a produção de livros infantis, garantindo que fossem “mantenedores do pensamento da classe dominante no que se refere à política ou às maneiras de viver em sociedade” através de um tratamento da criança como “um indivíduo pronto para receber a educação como dádiva [...] e amar sua pátria como berço e fonte inesgotável de benevolências” (FILHO, 2012, p. 18).

A historiografia literária infantojuvenil brasileira costuma apontar Monteiro Lobato como autor de obras que redesenharam paradigmas, uma vez que suas histórias eram escritas numa linguagem acessível e instigante, que aguçava a imaginação da criança, valorizava sua capacidade de criação e de participação no universo literário. Segundo Filho (2012, p. 18), a partir de Lobato, “a criança passa a ter voz” e “A contestação e a irreverência infantis sem barreiras começam a ter espaço”. Lobato publicou para crianças desde a década de 1920 até o final da década de 1940, tendo papel relevante no desenvolvimento do mercado editorial brasileiro e na qualidade gráfica dos livros para crianças. Todo esse período desde o aparecimento de Lobato no cenário literário é marcado pela consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e modernização, da escolarização dos

grupos urbanos e da nova visão da literatura e da arte após o movimento modernista.

Na contemporaneidade, além de se mostrar atenta a temas e debates urgentes, a produção literária infantojuvenil no Brasil confirma sua solidez estética, sua relevância editorial e como âmbito de estudos e pesquisas acadêmicas. Este breve e sucinto panorama da literatura infantojuvenil pode terminar demarcando justamente o protagonismo que a criança e o jovem foram assumindo não só dentro das histórias, mas como leitores capazes de participar na construção do sentido, já que as obras oferecem “uma proposta de diálogo, não somente de imposição de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira” (FILHO, 2012, p. 20).

A literatura entendida como um direito

Para refletir sobre a noção de literatura como um direito, recorreremos ao conhecido ensaio do professor e crítico literário Antonio Candido, intitulado “O direito à literatura” (1988) no qual se apoia na teoria do sociólogo francês Joseph Lebrét para pensar os direitos humanos. Candido explica que Lebrét classifica os bens em “compressíveis”, que seriam os dispensáveis e não essenciais à vida, e os “bens incompressíveis”, que atendem às necessidades básicas dos seres humanos como alimentação, moradia, vestuário, e se pergunta onde estaria a literatura. Candido explica que a arte e a literatura só poderão ser entendidas como bens incompressíveis segundo uma organização social que considere as necessidades profundas do ser humano, as quais, não sendo satisfeitas, gerariam “desorganização pessoal” e “frustração” (2011, p. 176).

Assim, o autor defende que a literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e a define de maneira ampla como sendo “as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (2011, p. 176), desde o folclore, a lenda, até as formas mais complexas da produção escrita. Ressalta com veemência que não há possibilidade de um ser humano viver sem entrar em

contato com algum tipo de mito ou fábulas no decorrer de um dia (CANDIDO, 2011, p. 177), constatação que lhe permite especular que, assim como não é possível haver “equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177). Desta forma, a literatura se apresenta como instrumento de educação tanto afetiva quanto intelectual, pois possibilita o enfrentamento de problemas e de suas contradições. Isso acontece devido à complexidade da sua natureza, composta por três faces que se articulam e que compreendem a estrutura, a expressão e uma potencial fonte de conhecimento.

De acordo com Candido (2011, p. 179), esta estrutura propõe um modelo de coerência, “gerado pela força da palavra organizada”, ou seja, uma articulação capaz de oferecer uma proposta de sentido que enriquece nossa percepção e atende às necessidades básicas do ser humano. Para o autor, a humanização proporcionada pelo contato com o texto literário significa “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...] o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...]” (2011, p. 182).

As legítimas argumentações de Candido nos fazem refletir sobre alguns instrumentos legais que estão em vigor no Brasil. Entre as reflexões do crítico em 1988 e as leis que estabelecem a literatura como direito, podemos visualizar uma trajetória, na qual um passo importante certamente foi dado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

No capítulo II, artigo 15, o ECA refere que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Já o artigo 16 do mesmo capítulo enfatiza que a noção de liberdade compreende o direito à “opinião” e à “expressão” (BRASIL, 1990), elementos que convergem com a concepção de

direito à literatura defendida por Candido. Já no Capítulo IV do ECA, sublinha-se que o “direito à educação e à cultura” devem ser garantidos, pois visam “ao pleno desenvolvimento” da pessoa “como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), questões para as quais evidentemente a leitura literária contribui, pois, como vimos, tem a capacidade de humanizar e expor o sujeito leitor à experiência da contradição, da diferença e da reflexão crítica.

Neste processo referente ao direito à literatura, detectou-se um avanço mais específico com a Lei n.º 13.696 de 12 de julho de 2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita. Em seu artigo 2º, discorre-se sobre “a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas”, assim como “o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito”, pois elas podem “possibilitar a todos [...] as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2018).

A defesa do direito à literatura, assim como à leitura e à escrita, não se desliga do exercício pleno da cidadania, pois se reconhece que essas práticas cognitivas têm o potencial de desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, de formação de um pensamento crítico capaz de considerar as complexidades inerentes do ser humano e, enfim, atuar socialmente de uma maneira consciente.

A literatura e a leitura em voz alta na sala de aula

Considerando-se as reflexões apresentadas até aqui, defendemos que a literatura precisa estar presente no dia a dia da sala de aula. Como é possível tornar isso uma realidade? Para ensaiar algumas hipóteses, lançamos mão das reflexões da professora Ana Crelia Dias (2016) sobre a importância da leitura literária em voz alta na sala de aula no processo de formação de leitores e no

desenvolvimento de várias habilidades, como a socialização, a comunicação, a criatividade, a criticidade e a autonomia.

A autora argumenta acerca da possibilidade de construir coletivamente um projeto de formação de leitores, com “necessárias discussões que não se pautam em culpabilização”, mas que acolhem todos os envolvidos, inclusive o professor, que pode ter sido ele mesmo também desprovido de experiências literárias, visto que provém “do mesmo cenário em que seus alunos estão, isto é, também não participou da imersão no texto” (DIAS, 2016, p. 213). Dias sublinha que é preciso refletir sobre o que se lê, e destaca a importância de promover o “encontro com a leitura literária de forma mais orgânica” (2016, p. 213), valorizando todos os envolvidos, ou seja, o texto, o leitor e a “experiência estética” (2016, p. 213).

A partir dessa perspectiva, constata-se que a complexidade que pode existir no ato da leitura não deve impedir o acesso e o direito do leitor ao livro na escola, especialmente nos anos iniciais, pois isso equivaleria a negar oportunidades de leituras diversificadas no sentido de que a criança seja despertada pelo conhecimento e pelas experiências proporcionadas pelo livro. Como bem argumenta Dias, “aproximar o leitor dessa experiência tem de ser uma atitude de convicção em uma necessidade de alargamento de horizontes de sentidos, não de arrogância de concessão de espaço em um universo que é para poucos” (2016, p. 217).

Para enfrentar tal desafio, a autora defende a presença do texto literário na sala de aula com a leitura em voz alta, partindo da premissa de que “para haver aula de literatura é preciso ter leitura do texto” (2016, p. 219), considerando a relevância da oralidade, da interpretação e do diálogo. Ela cita Paul Zumthor, pensador que coloca a leitura coletiva como um ritual que contrasta em muito com o mundo virtual, que faz parte atualmente do cotidiano da sociedade, o qual acentua o distanciamento dos corpos. Para ele, a leitura executada em voz alta enfatiza o diálogo, pois há um encontro entre o texto e a voz e o conseqüente aguçamento dos demais sentidos que repercutem na expressão das emoções quanto das funções intelectuais (DIAS, 2011, p. 221).

A partir dessas reflexões, Dias se permite concluir que “ler sozinho [...] é tarefa mais complexa” (2016, p. 222), no sentido de requerer determinadas habilidades do leitor. Já no ato da leitura facilitado em sala de aula quando “mediado pela voz”, com a leitura realizada em voz alta, torna-se possível uma “sintonia entre o texto transmitido e o leitor que lê e ouve simultaneamente” (DIAS, 2016, p. 222). Nesse sentido, a escola passa a apresentar-se como um espaço onde os estudantes podem experimentar a leitura em voz alta, a qual os torna sujeitos ao vincular o conhecimento com a vida humana, desenvolvendo a criatividade e autonomia como seres sociais.

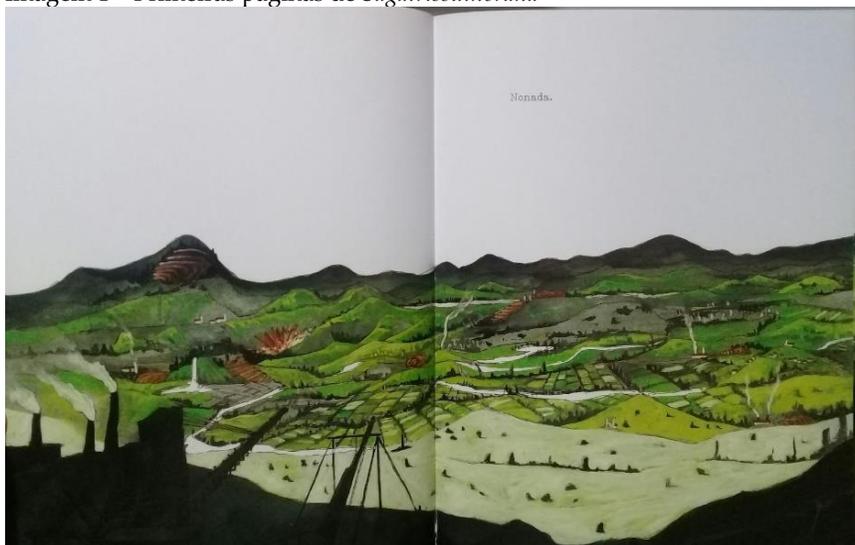
Contar e recontar as fábulas e os fatos a partir de *Sagatrissuinorana*

Buscando refletir concretamente sobre a leitura e sua prática na sala de aula, passamos à discussão de uma obra literária. Como mencionado na introdução, escolhemos *Sagatrissuinorana*, dos autores João Luiz Guimarães e Nelson Cruz, que recebeu dois prêmios Jabuti em 2021, o de melhor obra infantojuvenil e o de livro do ano. A obra reconta a narrativa dos Três Porquinhos entrelaçando-a com fatos que evocam o rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho, ocorridas em 2015 e 2019, respectivamente. Notamos que os autores trabalham elementos que disparam associações e provocam relações, mas não condicionam o livro à narração desses fatos reais, pois o elemento fundamental para eles é o contar e o modo como se contam os acontecimentos, além das relações possíveis entre eles. Assim, a questão central da obra não é enfatizar o fato em si, mas potencializar a narrativa para diversos contextos conforme a imaginação e problematizações dos leitores.

Por essa razão, a conhecida história do lobo que derruba a casa dos três porquinhos ganha uma nova dimensão. Percebe-se que João Guimarães e Nelson Cruz estruturam o livro em perspectivas através das palavras e das imagens que dão curso à narrativa. Ao

abrir a primeira página do livro, nota-se a paisagem, observa-se a imensidão do vale com camadas de montanhas, relevos, rios, a fumaça das chaminés, um certo leque de cores que abrange diversos tons de verde. Visualiza-se a barragem contida e envolta pela natureza. E, mais além, as montanhas e o horizonte. No alto, à direita, tal como no clássico de Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, que permitiu a possibilidade de criar e explorar o léxico da língua portuguesa, *Sagatrissuinorana* tem início com a palavra “Nonada”. É uma palavra que abre as perspectivas e as possibilidades da narração e que pode incitar a capacidade de inferência dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a pesquisa, provocando a curiosidade e desafiando-os em suas interpretações próprias, o que lhes concede autonomia, liberdade e criatividade.

Imagem 1 – Primeiras páginas de *Sagatrissuinorana*



Fonte: acervo das autoras

Em seguida, o narrador prossegue, como numa moldura que antecede a história: “Fatos que ouvi não foram de fato. Ou quase” (2020, s/n). Aqui se percebe a exploração da dúvida, sinalizando que pode haver interesses por trás dos fatos e sugerindo que a

observação requer um olhar mais cuidadoso e cauteloso do acontecimento, a ser explorado pelo leitor.

A partir dessas páginas iniciais da obra, lembramos que, quando lemos ou assistimos a um jornal, recebemos o relato de um fato, tal como se passou, pois informar é a concepção que sustenta o jornalismo. Desse modo, na notícia, o fato antecede o contar da história, e nesse sentido, na narrativa jornalística não há espaço para o trabalho imaginativo e criativo do leitor, que apenas recebe o fato ocorrido antes do contar. Já na narrativa literária, nada aconteceu antes. A história é construída pelos envolvidos (autor, leitor, narrador, ilustrador juntos) à medida que a narrativa é lida ou contada. Desta maneira, as primeiras páginas de *Sagatrissuinorana* questionam os discursos, o uso da palavra, o modo de contar, a verdade atribuída ao fato e problematizam sua soberania, deixando espaço para que o leitor participe ativamente da história, e se torne um protagonista criativo no ato da leitura.

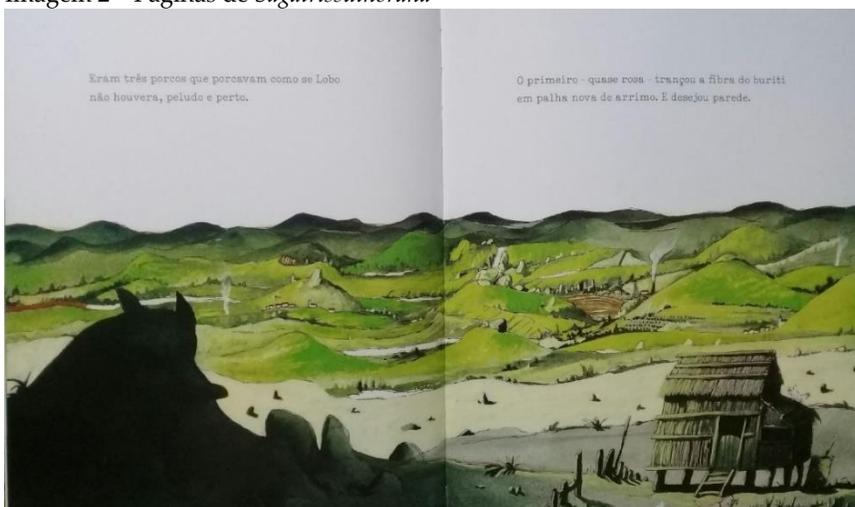
Para essa reflexão sobre o fato, autor e ilustrador escolheram uma fábula que faz parte da memória da humanidade e todos se reconhecem nela. Trata-se de uma narrativa oral, como tantas outras infantojuvenis, de autoria desconhecida (CARTER, 2007; MEREGE, 2019), mas, ao eleger uma história universal, que a criança conhece e que lhe pertence de alguma forma, estabelece-se uma conexão entre as gerações pela narrativa. A história dos Três Porquinhos cria este laço de continuidade com a criança para narrar um fato catastrófico que vai transformar com muita velocidade a realidade dos personagens envolvidos. Assim, a criança passa a fazer parte daquela história também, pois não é possível ficar indiferente a algo com que se tem tamanha familiaridade.

Guimarães e Cruz confiam na capacidade da criança leitora, pois a provocam através da linguagem escrita e das imagens, aguçam a autonomia de criar, de imaginar, de vislumbrar novas soluções e possibilidades de resoluções de problemas. Oferecem uma educação estética ampla, que desenvolve a sutileza dos sentidos, da consciência e tomada de decisão. A escrita se mescla com as imagens e sugere questionamentos dialógicos.

Na sequência da obra, entramos na narrativa dos três porquinhos propriamente dita, com um início que lembra o famoso “Era uma vez...”: “Eram três porcos que porcavam como se Lobo não houvera, peludo e perto” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). A partir do modo como o autor emprega as expressões, outras palavras borbulham em nossas mentes, em um jogo linguístico que pode ser explorado pelos leitores: a criança *criançando*. Os meninos *meninando*. A professora *professorando*. Surge a figura do Lobo à espreita, “peludo e perto”.

Em seguida, aparece o primeiro porquinho: “O primeiro - quase rosa - trançou a fibra do buriti em palha nova de arrimo. E desejou parede” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). Aqui, assim como nas outras passagens em que descreverá as construções das casas, João Luiz Guimarães introduz alguns elementos regionais como, por exemplo, o buriti, a taquara verde, as folhas de embaúba e os espinhos de mandacaru. Notamos um destaque importante do regional dentro da universalidade desta história. Ao dizer, no entanto, “E desejou parede”, assinala-se alguma dor existencial do porco diante da precariedade. Tal frase faz ver ainda que o livro traz uma linguagem nova e carregada de significados que nos desafiam a pensar em novos comportamentos, novos valores, em rever desejos. Observando a ilustração de Nelson Cruz, vemos que a paisagem não é estática. Em sua visão panorâmica, percebemos o elemento dinâmico, onde existe movimento da esquerda para a direita, sons, cheiros, cores. Um cenário onde a vida acontece e desperta nossos sentidos de leitores e observadores:

Imagem 2 – Páginas de *Sagatrisuinorana*



Eram três porcos que poravam como se Lobo não houvesse, peludo e perto.

O primeiro - quase rosa - trançou a fibra do buriti em palha nova de arrimo. E desejou parede.

Fonte: acervo das autoras

Na continuidade da narrativa, lê-se: “Mas quando o vento bateu à porta, adivinhou a baforada quente e quase dentada do Dito” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). Mais uma vez, há alusão ao livro *Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa, no qual o ato de nomear o mal é um problema para o protagonista Riobaldo. Aqui, João Luiz se refere ao Lobo, encarnação do mal, como “Dito”, lembrando como é difícil falar de algo avassalador como o mal. Conforme se percebe na imagem abaixo, pode-se imaginar o som do Lobo grunhindo, percebe-se o vento com os destroços da casa indo para os ares. O cheiro da fumaça, o calor e o cheiro da baforada. São elementos que ressaltam e aguçam os sentidos.

Imagem 3 – Páginas de *Sagatrissuinorana*



Fonte: acervo das autoras

O autor e o ilustrador também exploram as grandezas de tempo e de espaço que na sucessão das páginas vão construindo a continuidade através de palavras e das cenas ilustradas. O “reconto”, como eles mesmos nomeiam, faz um recorte temporal de dois fatos que são trazidos para a história atemporal dos Três Porquinhos. Em outro nível, essa narrativa se mescla com o espaço onde ocorreu o rompimento das barragens. As dimensões tempo e espaço são retrabalhadas a partir das relações entre a história de cunho universal dos Três Porquinhos, ou seja, o universo da fábula, e a história de caráter regional e individual, que diz respeito ao fato.

É oportuno mencionar que o livro não tem a numeração da página, o que interpretamos como uma aposta na criatividade da criança. O contar da narrativa e a ilustração possuem em si a sequência dos fatos, têm sua própria ordem. Assim, a obra demonstra uma visão e uma postura democrática, que dá voz aos leitores, que os chama à participação, que humaniza através do diálogo, e possibilita verbalizar suas interpretações subjetivas, seus pontos de vista. Trata-se de uma aposta na criatividade da criança quando se sai do convencional, pois a necessidade do ser humano

em contar a história é maior e mais urgente do que a ordem numérica das páginas.

Desta forma, o autor e o ilustrador nos trazem o fato histórico e o inserem em uma narrativa para a criança. A organização narrativa permite decifrar, ajuda a compreender situações complexas, organiza o caos, como diz Antonio Candido, elabora para humanizar e dá à criança a possibilidade de entendimento de uma situação difícil e trágica e de seus contextos, aumentando a autonomia e ampliando sua visão de mundo. Como bem pondera a pesquisadora Yolanda Reyes (2017, p. 47), que também denomina nossa relação com os livros como “saga”³: “Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos”. E complementa: “por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. [...] Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis”.

Voltando à saga dos três porquinhos, encontramos o segundo: “O segundo ergueu paliçada de taquara verde. Telhou cumeeira com folhas de embaúba lá da Vereda de Matosinhos. E finalmente, cercou tudo com espinhos de mandacaru - da qualidade que só pode acontecer no mais de dentro das bandas do Liso do Sussuarão” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). Novamente, Guimarães conta-nos sobre a construção de uma casa com elementos regionais, quando o porquinho usa, por exemplo, os espinhos de mandacaru. O personagem teve coragem de pegar os espinhos, foi habilidoso e demonstrou sua relação com o ambiente, explorando os elementos naturais sem agressão.

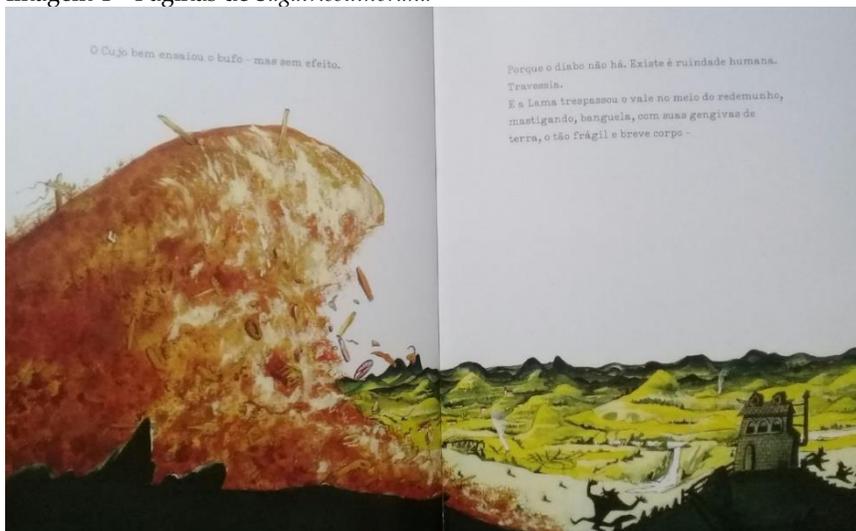
No decorrer da narrativa, o narrador nos conta que “[...] o leitãozinho - defunto adiado que ainda - carregou-se de um tanto que ultrapassasse seu próprio guinchar” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). Devido ao modo como a linguagem é utilizada nesse trecho, as

³ Lembrando que o título *Sagatrissuonorana* é uma criação a partir de outras palavras, como no livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa.

palavras nos causam um estranhamento, incomodam, desafiam o automatismo e exigem que pensemos no contexto da história.

Chegamos então à terceira casa dos porquinhos: “Agora era tal a situação: três porcos porcando-se no interior de uma casa de tijolos; como se cofre” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). A cena demonstra que os porcos se sentiam seguros, a casa de tijolos os protegia do Lobo malvado, naquele momento. No entanto, a história que estava se desenhando em segundo plano nas ilustrações invade de forma avassaladora o primeiro plano e um *tsunami* de lama ocupa as páginas e a narrativa. O ilustrador Nelson Cruz explora as proporções e até o Lobo se assusta e fica pequeno. No auge da narrativa, o narrador conclui que “[...] Existe é ruindade humana. Travessia. E a lama trespassou o vale no meio do redemunho...” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n).

Imagem 4 – Páginas de *Sagatrisuinorana*



Fonte: acervo das autoras

A ruindade humana no contexto do livro se corporifica na Lama (escrita com letra maiúscula) que tudo destrói e devasta, mas, neste contexto, é um fato que pode ser evitado, não é um fenômeno isolado da natureza, mas resultou de uma escolha do homem, da

indústria e da sociedade. A avassaladora cena final se condensa na linguagem escrita: “delobodeporcodecasadetudo” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n), uma criação que faz lembrar um trava-língua e pode ser bem explorada em um momento de leitura em voz alta na sala de aula. A indistinção das palavras e a ilustração simboliza o caos, não sobrou nada além da lama que engole sem mastigar. Não se distinguem mais os elementos, pois tudo o que foi consumido parece estar contido no “palavrão”. O lobo, o porco, a casa. Três palavras que resumem a narrativa universal dos três porquinhos, mas também incluem o contar as histórias, as memórias, os acervos, tudo o que a lama carrega em sua voraz passagem. No final da narrativa, a ilustração se tinga toda de vermelho e nos remete ao sangue: “Foi o que me chegou, se muito. Porque todo conto pode ser recontado à vera” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n).

Os fatos que chegam foram narrados, mas, como o próprio subtítulo do livro sugere e também o narrador, eles podem ser recontados, podem ser inseridos em novos contextos. Quem vai contar a história? Em *Sagatrisuinorana*, todos morrem, mas uma vez fechado o livro e colocado na estante ele pode começar de novo. Como em um desafio, João Luiz Guimarães interroga: “E quem haverá de? - se antes” (GUIMARÃES; CRUZ, 2020, s/n). Um livro ficcional é sempre uma possibilidade. A história recomeça de novo eternamente. É uma concepção de vida, é sempre possível refazer essa história. Essa é a diferença entre o fato e a fábula. Toda a humanidade que não passou por esta história especificamente tem em suas experiências a possibilidade de novas interpretações e da continuidade da narrativa

Considerações finais

O presente capítulo considerou brevemente a história da literatura infantojuvenil, como ela se estabeleceu no decorrer dos diversos contextos históricos e a sua consolidação no mercado editorial. Refletiu-se sobre o direito da criança à literatura a partir das ponderações de Antonio Candido, que discorreu sobre a

necessidade intrínseca do homem em ter contato com alguma forma de conto, de mito ou fábula no seu cotidiano. Dessa maneira, a coerência da organização das palavras nas narrativas é uma forma de superar o caos e dá sentido aos pensamentos e às expressões das emoções, ampliando a visão de mundo.

Verificou-se a importância da leitura na sala de aula em voz alta com os estudantes dos anos iniciais como uma metodologia que possibilita ter acesso à palavra organizada através de narrativas que lhe apresentam o mundo em suas variadas e complexas configurações. Como foi possível perceber através do livro de João Guimarães e Nelson Cruz a leitura literária se delinea como um processo a ser construído paulatinamente para a formação da criticidade e autonomia do estudante. Salientamos que *Sagatrisuinorana* é uma obra literária que correspondeu aos anseios levantados no início deste texto, pois possibilita o debate e a interação na formulação das ideias. Percebeu-se que a obra oferece ao estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental a possibilidade de ser o protagonista na construção processual do seu próprio conhecimento. Quando o professor faz a leitura em voz alta com os estudantes, o diálogo leva-os às reflexões, e a ouvir o ponto de vista de seus colegas. Essa prática coletiva, convertida em uma rotina na sala de aula, corrobora a ponderação de Castro (2006) de que “A cooperação pode ser entendida como atividade efetivamente criadora na medida em que ela é condição indispensável para a constituição plena da razão”. Ainda segundo a autora (2006), “Criatividade e autonomia andam de mãos dadas” e “A realização de atividades significativas na escola está em relação direta com a formação de indivíduos dotados de potencial criativo e de condições para a construção da razão autônoma”.

Assim, os caminhos podem ser ampliados através da experiência da leitura, um mundo que tem significados e é permeado de simbologia que reverbera na vida do estudante como um ser social. Como vimos na narrativa do livro, toda escolha individual e coletiva repercute no ambiente no qual os seres humanos interagem e constroem suas experiências.

Referências

ALVES, Márcia. Do direito à literatura infantil. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros.**

Reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017, p. 36-43.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Ano 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011, p. 171-193.

CARTER, Angela. **103 contos de fadas.** Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASTRO, Ana Luisa M.Bittencourt. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo, vol.23 n.70, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007. Acesso em: 24 fev. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, 2016, p. 210-228. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Daniela. Por que ler literatura com as crianças? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros**. Reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017, p. 82-101.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil**. Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

GUIMARÃES, João Luiz; CRUZ, Nelson. **Sagatrissuinorana**. reconto à moda Roseana. São Paulo: ÔZé Editora, 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática. 2007.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os Contos de Fadas: Origens, História e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Nova Alexandria, 2019.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. Tradução de Raquel Lopes. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros**. Reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017, p. 46-51.

O conto maravilhoso “Chapeuzinho vermelho”: releituras e ensino

Geraldo Aparecido Veloso Rodrigues¹

Luma Alves Soares da Silva²

Vanessa Moro Kukul³

Introdução

A literatura, como observaram e debateram, sobretudo ao longo do século XX, diferentes autores e autoras (entre os quais se destaca Antonio Candido, com seu ensaio “O direito à literatura”, de 1988), é um potente instrumento de formação humana. Tal proposição, bastante evidente para especialistas nos estudos literários, será pormenorizada ao longo deste estudo, não somente porque colabora para evidenciar a relevância da investigação, mas também porque trataremos do conto “Chapeuzinho Vermelho” e de suas variantes intertextuais nos espaços escolares, isto é, aproximar-nos-emos analiticamente da utilização de textos literários e de suas mobilizações na escola, um dos espaços privilegiados e socialmente mais amplos de formação humana – com problemas e com contradições.

¹ Graduado em Pedagogia (UEMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: geraldoavr@hotmail.com . *Link do Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7129379911595916>.

² Graduada em Pedagogia (UEMG). Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: lumaalves2509@outlook.com . *Link do Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7424418917738964>.

³ Doutora em Letras (USP). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *vanessa.kukul@uemg.br* <http://lattes.cnpq.br/5168393262860115>.

Narrativas clássicas infantis como “Chapeuzinho Vermelho” e suas variantes permitem conhecer, imaginar e relacionar tempos diversos (sobretudo o tempo de produção das obras e o tempo de recepção das obras). A literatura, nesse sentido, pode fornecer aos indivíduos, com destaque para as crianças, a possibilidade de apreender e de compartilhar referências históricas, linguísticas, sociais, culturais, artísticas, entre outras. Além disso, há que se mencionar a potencial função simbólica e psicológica das narrativas literárias, construtoras de diversos e relevantes tipos de imaginação.

Se o potencial formativo da literatura é objeto de uma tradição reflexiva, a presença da literatura na Educação Básica também é uma temática amplamente debatida, em pesquisas que entrecruzam, recorrentemente, contribuições dos estudos literários e das investigações da área de Educação. Parece haver consenso acerca da necessidade de aproximar crianças e adolescentes dos textos literários, mas há divergências e posicionamentos múltiplos a respeito das formas mais efetivas de incorporação desses textos nas salas de aula dos diferentes níveis educacionais. No que diz respeito à leitura dos chamados “clássicos infantis”, por exemplo, os debates acadêmicos, além de oferecerem caminhos e propostas, necessariamente se voltam à problematização dos insucessos pedagógicos.

Desse modo, a incorporação, ao processo de ensino e de aprendizagem, das chamadas narrativas clássicas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa se tornar objeto de reflexão, não pode ser prática irrefletida. Afinal, questionamos: qual a compreensão que os/as docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem acerca da importância da utilização, em sala de aula, das chamadas narrativas clássicas, dos “contos maravilhosos”, especialmente do conto “Chapeuzinho Vermelho” e de suas releituras intertextuais? Quais são as dificuldades enfrentadas por tais docentes? Eles/Elas se sentem e efetivamente estão preparados(as) para tal trabalho?

Partindo de tais questionamentos (e de outros a serem explicitados), concentrar-nos-emos, neste estudo, primeiramente (no

segmento “Referencial teórico”) em compreender como são caracterizadas as narrativas clássicas infantis e sua importância para a formação de sujeitos. Posteriormente, no mesmo segmento, debruçar-nos-emos nas releituras brasileiras do conto “Chapeuzinho Vermelho” realizadas nas obras *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, e *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. Além disso, considerando a escola como lugar privilegiado de acesso a essas narrativas, contatamos docentes da Educação Básica com o intuito de debater como tais profissionais entendem as narrativas clássicas infantis, especialmente o conto “Chapeuzinho Vermelho”, algumas de suas releituras e a importância da utilização desses textos na sala de aula. Avaliaremos, nos segmentos “Metodologia de pesquisa” e “Descrição e análise de dados”, como os/as profissionais compreendem as diferenças entre o texto-base e as releituras e como mobilizam esses materiais na prática docente, entre outros aspectos.

Referencial teórico

A reflexão teórica foi estruturada a partir de três conjuntos de questões e de aspectos a serem debatidos, a saber: o direito de acesso às narrativas clássicas infantis e a função desses textos; a apresentação das obras selecionadas para análise; o processo intertextual e as releituras.

O direito de acesso às narrativas clássicas infantis e a função desses textos

Em um mundo em constante “processo de transformação”, segundo Nelly Novaes Coelho, em *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, é de extrema importância que “[...] as novas gerações tomem consciência da tarefa desempenhada pela Literatura [ao longo do tempo] [...]” (COELHO, 2010, p. 5, grifos no original). Nesse sentido, a relevância das obras que integram os chamados “clássicos infantis”, livros

consagrados, contos de fadas ou contos maravilhosos, é indiscutível. Afirma Coelho (2010, p. 6, grifos no original):

Quando hoje falamos nos livros consagrados como *clássicos infantis*, os contos de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes *não correspondem aos verdadeiros autores de tais narrativas*. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as registraram por escrito.

Recolhidas em livros tais coletâneas receberam o nome de seus recriadores e continuaram a se difundir através do tempo e do espaço.

Esse tipo de produção editorial possui, portanto, uma história e suas peculiaridades, e tem interessado a estudiosos de diferentes áreas de pesquisa que procuram rastrear e significar as trajetórias dos textos de variadas regiões do mundo, por vezes, a partir do confronto das “invariantes/variantes”: narrativas conservadas pela memória de contadores de histórias (COELHO, 2010, p. 6). Trata-se, nesses termos, de materiais conservados e transmitidos, por séculos, oralmente ou em suportes escritos.

Diante da relevância e da longevidade de narrativas tão perenes como as mencionadas por Coelho na citação acima, recorreremos ao estudo *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, de Teresa Colomer, para entender melhor parte dessas narrativas, os contos populares (ou maravilhosos, segundo outros autores). Para a pesquisadora espanhola,

[...] os contos populares são as produções literárias que mais influenciaram a formação da literatura infantil: em primeiro lugar, porque uma parte destes contos sobrevive quase exclusivamente na literatura dirigida à infância; e, em segundo, porque os autores de literatura infantil utilizaram abundantemente os elementos próprios destes contos (COLOMER, 2017, p. 134).

É necessária, nesse sentido, a ampliação da compreensão das leituras “clássicas”, entendidas, nos termos de Colomer (2017, p. 127), “[...] como um conjunto formado pelo folclore, os títulos mais

valorizados da literatura infantil e o início da leitura das grandes obras universais”. Como parte desse conjunto e dessas tradições, a estudiosa destaca, na Europa do século XIX, a acentuada difusão dos contos reescritos por folcloristas ou por autores que se apropriavam das fontes populares, em geral orais, movimento que permitiu a manutenção de diversos contos no imaginário coletivo, em sociedades europeias que se industrializavam e se alfabetizavam (COLOMER, 2017, p. 144).

No que diz respeito ao Brasil, a leitura de narrativas desse tipo e a ampliação da difusão dos textos se relaciona à luta da sociedade brasileira em prol da construção de um Estado-nação menos desigual e excludente, luta que se vincula, necessariamente, aos debates sobre direitos humanos do século XX. No ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido sublinha que o acesso às obras literárias é uma necessidade humana; a literatura estaria incluída nos bens “incompressíveis”, ou seja, bens que não podem ser negados a ninguém, fazendo parte dos direitos de todo cidadão. O autor destaca ainda: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Mas não basta constatar a relevância das obras literárias. Colomer afirma que é necessário, desde a infância, apresentar os textos para as crianças, viabilizando o contato e o conhecimento da literatura, experienciando-a como um direito. Afinal, por meio das produções literárias, o ser humano pode satisfazer necessidades básicas, mudar percepções e visões acerca do mundo no qual está inserido. A literatura precisa ser defendida, então, como uma necessidade capaz de promover nos seres humanos, desde a infância, a compreensão da natureza ao seu redor e da sociedade; não pode estar ao alcance apenas de pequenos grupos, precisa ser colocada em circulação de uma forma equitativa, como um dos instrumentos para alcançar uma sociedade igualitária.

As obras selecionadas: o conto “Chapeuzinho Vermelho” e as variantes brasileiras

Marcus Mazzari, no ensaio “O bicentenário de um clássico: poesia do maravilhoso em versão original”, explica que, em 1697, Charles Perrault apresentou pela primeira vez, por escrito, a história “Chapeuzinho Vermelho”; os irmãos Grimm, em 1812, adaptaram-na para fazer parte de um conjunto de textos destinado às crianças, a coleção intitulada *Kinder-und Hausmärchen* ou, segundo a tradução para o português, “Contos maravilhosos infantis e domésticos”. Segundo Mazzari, o título da coletânea foi explicado por Wilhelm Grimm, em 1819:

[...] Contos maravilhosos infantis são narrados para que em sua luz suave e pura os primeiros pensamentos, as primeiras forças do coração despertem e vicejem; uma vez, porém, que sua singela poesia, sua íntima verdade pode alegrar e instruir todo e qualquer ser humano e, ainda, uma vez que eles permanecem e são transmitidos adiante no círculo familiar, eles também são chamados de contos maravilhosos domésticos [...] (GRIMM, 1819 apud MAZZARI, 2015, p. 12-13).

De acordo com Colomer, a primeira versão escrita de “Chapeuzinho Vermelho” foi elaborada a partir das narrativas orais, porém, nos séculos XIX e XX, quando “os folcloristas recolheram as versões populares orais que existiam ainda na França, encontravam elementos muito diferentes aos do conto escrito por Perrault” (COLOMER, 2017, p. 139).

Em termos gerais, nos contos maravilhosos compilados pelos irmãos Grimm, de acordo com Mazzari, uma das características é a presença de uma introdução que narra a circunstância a ser enfrentada ao longo da história. No conto “Chapeuzinho Vermelho”, na versão da coletânea dos irmãos Grimm, a protagonista é uma criança frágil e o vilão da história é um animal; ademais, a narrativa contempla sinais de crueldade, quando, por exemplo, o lobo manipula a menina sobre qual caminho a seguir ou no momento em que o animal tem a intenção de comer outros

personagens que compõem a história. Sendo assim, questiona Mazzari (2015, p. 22):

Que significado se poderia atribuir a semelhantes passagens? Desempenhariam elas o papel de valorizar tanto mais a mensagem positiva de emancipação que os contos maravilhosos querem transmitir às crianças? Ou a crueldade no fundo não é sentida, enquanto tal, uma vez que, sem se destacar da dimensão do “maravilhoso”, aparece igualmente impregnada da naturalidade que envolve todos os detalhes da história? Ou talvez não seja sentida porque o conto maravilhoso, como é característico de toda autêntica narrativa oral, não impinge ao leitor a disposição psíquica e anímica dos personagens que sofrem as provações e punições, permanecendo, portanto, a crueldade num plano meramente exterior? [...].

O autor acrescenta que questões como as citadas acima continuam presentes desde a coleção pioneira dos irmãos Grimm. Conclui Mazzari (2015, p. 22): “[...] E assim haverá certamente de continuar, o que permite dizer que novas descobertas estão à espera do leitor brasileiro [...]”. Portanto, é indispensável, em qualquer trabalho com o conto “Chapeuzinho Vermelho”, considerar as variantes de Perrault⁴ e de Grimm.

Nas leituras de matriz psicanalítica ou em outras tradições interpretativas, a relevância do conto “Chapeuzinho Vermelho” foi estabelecida como indiscutível. Mas não basta essa constatação. Neste estudo, como se argumentou anteriormente, foram escolhidas duas releituras do conto “Chapeuzinho Vermelho”, publicadas por escritores brasileiros no século XX, são elas: *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, e *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. O intuito é demonstrar que tão relevante quanto estudar variantes do conto, principalmente a de Perrault e a de Grimm, é avaliar releituras produzidas em outros contextos, em outros espaços e tempos, procurando discutir quais os impactos desses outros contextos nas releituras.

⁴ Como se explicará a seguir, consideramos, neste estudo, a versão de Perrault como texto-base.

A obra *Chapeuzinho Amarelo*, do escritor e compositor Chico Buarque de Holanda, foi publicada em 1979. Segundo Cruz, Nozu e Bertoletti, (2010, p. 99), “[...] o livro conta as aventuras, de forma linear e bem-humorada, de uma menina que tinha medo de tudo. E de todos os medos que ela tinha, o maior era de um dia encontrar o lobo”. Os mesmos pesquisadores, ao situarem histórico-esteticamente a obra, destacam o livro de Chico Buarque como uma bandeira complexa de luta contra a ditadura iniciada em 1964.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman, autoras de *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (2007), afirmam que a obra de Chico Buarque “[...] retoma e reescreve alguns elementos da velha e popular história do ‘Chapeuzinho Vermelho’ [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 154). As estudiosas consideram que a obra *Chapeuzinho Amarelo*, na edição de 1979, ilustrada por Donatella Berlendis⁵, configura-se, a exemplo de outras obras produzidas na época, a partir da “ênfase em aspectos gráficos”, com “[...] letras e palavras [...] que se encorpam e configuram visualmente o significado do texto”⁶ (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 125). Além disso, Lajolo e Zilberman explicam que o lobo passa a simbolizar, nesta reelaboração da história, uma espécie de arquétipo dos medos infantis (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 154).

É importante ressaltar que a personagem principal consegue superar seu medo, como mostra o trecho: “Mas o engraçado é que, / assim que encontrou o LOBO, / a Chapeuzinho Amarelo / foi perdendo aquele medo / o medo do medo do medo / [...]” (HOLANDA, 2020, p. 13). Nesse sentido, a obra de Holanda pode ser lida como um cenário de superação dos medos presentes na vida dos leitores infantis. As autoras Lajolo e Zilberman destacam que a obra *Chapeuzinho Amarelo* é composta por “[...] um texto que tematiza a relação da palavra com as coisas e que sugere o poder

⁵ Neste estudo, utilizamos como referência a edição de 2020, publicada pela editora Yellowfante, com ilustrações de Ziraldo.

⁶ Em tempo: em razão dos objetivos e das dimensões deste estudo, não comentaremos as ilustrações e os ilustradores; isso não significa que entendemos tais aspectos como irrelevantes ou como elementos secundários das obras.

da linguagem na transformação da realidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 155). Trata-se, cabe enfatizar, de uma obra muito presente nas escolas e na vida das crianças brasileiras.

Quanto ao livro *Procura-se Lobo*, da escritora Ana Maria Machado, foi lançado em 2005 e foi ilustrado por Laurent Cardon. Arlinda Alves de Sousa, em artigo de 2009, intitulado “Entre fadas e lobos se vai ao Tororó”, ressalta que, mesmo sendo um livro com apenas quarenta páginas, é indicado tanto para leitores que possuem uma formação mais aprofundada quanto para leitores que necessitam da decodificação de um adulto para que consigam melhor compreender a obra.

Em *Literatura infantil brasileira: uma outra/nova história*, livro publicado em 2017, Marisa Lajolo e Regina Zilberman enfatizam o humor presente na obra de Ana Maria Machado. Em *Procura-se Lobo*, o protagonista da história não é o animal e sim um homem cujo sobrenome é Lobo; devido ao seu grande empenho em atividades de leitura e de escrita, personagem encontrou um trabalho cuja função é ler e responder cartas enviadas pelos animais da espécie lobo que pretendem conseguir, também, uma vaga de trabalho (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 82).

Para Lajolo e Zilberman (2009, p. 83), “[...] o inventário de lobos proposto na narrativa trabalha o papel que o animal desempenha no imaginário ocidental.” A busca para encontrar lobos, motivo condutor do livro, surpreende porque tem em vista o desaparecimento de uma espécie. Dessa forma, *Procura-se Lobo* constitui-se como uma forma de alertar o leitor sobre a importância desses animais, não só para sua espécie do reino animal, como também para assegurar sua presença no mundo de fantasia, garantindo a participação, por exemplo, nas narrativas para crianças e evitando que sejam futuramente duplamente extintos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 83).

Ao levar em consideração as necessidades atuais dos animais e a função da literatura de propor outros mundos possíveis, a obra de Machado fornece ao leitor outros importantes debates como o desemprego, a fatalidade da extinção dos animais e a questão da

leitura e da escrita (SOUSA, 2009, p. 4-5). Em vista disso, concordamos com Sousa (2009, p. 4): “Essa obra possibilita a comunicação entre contos, lendas, mitos, cantigas e histórias do passado com os leitores do presente”.

O processo intertextual e as releituras de “Chapeuzinho Vermelho”

A insistência no temor de ser devorada e nos finais trágicos do conto “Chapeuzinho Vermelho” fez com que alguns folcloristas classificassem, segundo Colomer (2017, p. 139), a história entre os “contos admonitórios”, ou seja, contos que advertiam o receptor de alguma coisa. O texto de Perrault trouxe, nesse sentido:

[...] as características de um conto moral, agregado à literatura culta. A mensagem se dirige às juvenzinhas para revelar como funcionam as regras sociais do controle da sexualidade, já que elas “não sabem o perigo que é deter-se para escutar o lobo, esse lobo pode segui-las “até seu quarto”, como nos lembra Perrault. O conto trata agora sobre sedução, com o lobo atuando como tentador dos prazeres ante a necessidade de controle e repressão (COLOMER, 2017, p. 141-142).

Guardando muitas semelhanças com a versão de Perrault, na variante intertextual dos irmãos Grimm (1812-1815), como afirma Colomer (2017, p. 142-143), o tema da sexualidade não aparece de forma explícita. Mesmo que tenha continuado a ser um conto instrutivo, converteu-se definitivamente em um conto infantil com uma “mensagem educativa sobre a obediência”.

[...] Ao longo do século XIX, houve uma dura batalha entre livros didáticos para a infância e contos populares. [...] o início da literatura infantil presidida, e justificada, por um afã pedagógico que deixou de lado quase todas as obras infantis da primeira época. Ao contrário, as versões dos contos populares gozaram sempre da preferência infantil e terminaram por ganhar a partida a favor da fantasia e do puro gozo narrativo. Tal triunfo sempre esteve matizado por graus distintos de compromisso com a moralidade vigente e a função educativa atribuída aos livros [...] (COLOMER, 2017, p. 143).

Desse modo, os textos chegaram às salas de aula europeias desde o século XIX, garantindo a fixação escrita da oralidade e ajudando no processo de alfabetização da população. A partir do século XX, surgiu na Europa uma “nova Pedagogia de registro racionalista” que entendia os contos populares como “a expressão de uma sociedade arcaica e em declínio”; novas variantes dos contos de “Chapeuzinho Vermelho” surgiram, suprimindo a tendência, no conto, a “introduzir valores de imaginação, perdão e reconciliação” (COLOMER, 2017, p. 144). Portanto, novas variantes do conto “Chapeuzinho Vermelho” foram criadas em resposta às demandas sociais e históricas. Tais demandas não impediram, contudo, que os textos de Perrault e de Grimm fossem (e sejam) constantemente retomados como parte da memória da literatura.

Cabe destacar que, em relação ao texto de Perrault, considerado texto-base, todos os demais textos neste estudo são considerados releituras ou variantes intertextuais⁷ que apresentam diferentes graus de diálogo com o texto de Perrault, ou seja, o “Chapeuzinho Vermelho” dos irmãos Grimm, o *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda, e *Procura-se Lobo* de Ana Maria Machado. Para o estabelecimento do texto-base, fundamentamo-nos no estudo de Norma Discini intitulado *Intertextualidade e conto maravilhoso*. Segundo Discini (2001, p. 25):

Consideramos *Chapeuzinho Vermelho* um discurso de fundação, pois ele constitui o ponto de referência nessa rede intertextual e representa, ao lado dos outros *Contos da Mamãe Ganso*, de Perrault, o começo da literatura

⁷ Não há condições de definir em detalhes, aqui, o conceito de intertextualidade. De acordo com Tiphaine Samoyault, autora do estudo *A Intertextualidade*, entende-se que a intertextualidade apareceu primeiro como uma “noção linguística e abstrata” (SAMOYAUULT, 2008, p. 15). O termo passou por instabilidades conceituais, mas basicamente, de acordo com a estudiosa francesa, “[...] a palavra introduz um diálogo com outros textos” (SAMOYAUULT, 2008, p. 18), ideia que Kristeva desenvolveu a partir das formulações de Bakhtin. No caso deste estudo, percebe-se que, de diferentes modos, os irmãos Grimm, Buarque de Holanda e Machado retomam o texto-base de Perrault por meios diferentes (paráfrase, paródia, alusão, entre outros), como se explicará adiante.

infantil; antes dele, havia a tradição oral, o folclore, que ele incorpora, e a que ele dá novo rumo, re-significando uma tradição; depois dele, funda-se outra tradição.

A variante dos irmãos Grimm é o que chamamos de paráfrase do texto de Perrault. De acordo com Discini (2001, p. 70), os irmãos escreveram “uma paráfrase com desvio”, “[...] [isto é] que se opõe à paráfrase “total” ou pastiche, em que a imitação se faz pela total assimilação narrativa, discursiva e textual, deixando as variações apenas para “ingênuas trocas lexicais”. Como se nota, há um trabalho específico com o texto-base, tal variante demonstra uma transformação do sentido e, ao mesmo tempo, uma confirmação do “texto-base”.

No que diz respeito ao *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, o texto é considerado uma paródia.

A *paródia* resulta de um conflito entre enunciação enunciada e enunciado, na medida em que o texto-base, implícito na enunciação, é rejeitado pelo enunciado da variante intertextual; rejeitado, entretanto, no modo de ser e não no modo do parecer da paródia. Esse conflito resolve-se na subversão do nível fundamental e narrativo do texto-base [...] (DISCINI, 2001, p. 25).

Para Discini, Holanda recusa a alteridade “enquanto domínio das regras sociais e faz desejável a identidade, enquanto domínio das pulsões individuais” (DISCINI, 2001, p. 177). Quer dizer, Holanda opta por um encaminhamento que reafirma a identidade, encorajando a protagonista a se aventurar e a superar seus medos.

No caso de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado, ocorre o que chamamos de operações de integração ou mais precisamente, de acordo com Samoyault (2008, p. 59), verificam-se procedimentos de “absorção de um texto por outro”. No livro de Machado, temos uma absorção parcial (pela via do protagonista) do texto-base, absorve-se, mais ou menos, “o texto anterior em benefício de uma instalação da biblioteca no texto atual e eventualmente, em seguida, de sua dissimulação” (SAMOYAULT, 2008, p. 59). Há, pois, uma releitura da constituição do personagem do lobo, a qual problematiza o papel do lobo no texto-base, caracterizado como

mau, reelaborando tal papel com apoio em reflexões contemporâneas (extinção dos animais, por exemplo).

As considerações a respeito do texto-base e das variantes intertextuais são importantes porque demonstram tanto questões de ordem textual e discursiva quanto evidenciam as preocupações de cada autor em cada momento histórico. Nesse trabalho, compreende-se que, quando esvaziados de sua historicidade, os contos (e os textos literários, de forma geral) perdem a capacidade de ensinar para as crianças e demais leitores aspectos da complexidade do mundo.

Metodologia de pesquisa

Em razão do momento pandêmico estabelecido desde 2020 pela Covid-19, optou-se, para a interação com docentes da Educação Básica, pelo instrumento de pesquisa questionário, realizado por escrito por cinco profissionais que foram contatados por correio eletrônico (*e-mail*). Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de método descritivo-analítico. O questionário proposto foi dividido em duas partes: na primeira parte, procurou-se estabelecer o perfil do(a) professor(a) e da instituição de ensino; na segunda, as perguntas concentraram-se na temática central do estudo. Foram contatados 5 professores atuantes na Educação Básica, nomeados a seguir como professores A, B, C, D e E.

De posse dos questionários, analisou-se inicialmente o perfil do/da participante (idade, formação, local atual de atuação, tempo de exercício, atuação na rede pública e/ou privada). Em seguida, cada questionário foi lido, descrito e analisado. A etapa seguinte envolveu a comparação entre as respostas das/dos cinco profissionais, destacando semelhanças e diferenças⁸.

⁸ Em virtude das exíguas dimensões deste estudo, recorreremos somente a sínteses das análises mais detalhadas.

Descrição e análise de dados

Foram contatados cinco docentes atuantes na Educação Básica, nomeados(as) a seguir como professor(a) A, B, C, D e E; as três primeiras são docentes de instituições públicas: professora A, docente há 9 anos, graduada e especialista, faixa etária de 31 a 40 anos, atua na Educação Infantil e no 5º ano do Ensino Fundamental em instituições diferentes; professora B, docente há 9 anos, faixa etária de 31 a 40 anos, graduada e especialista, atua como professora de apoio no 3º ano e como regente no 5º ano do Ensino Fundamental; professora C, docente há 28 anos no Ensino Fundamental e há 15 anos no Ensino Médio, faixa etária acima de 50 anos, graduada e especialista, atua no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram ainda consultados dois docentes de instituições privadas: professora D, docente há 16 anos, graduada e especialista, faixa etária de 31 a 40 anos, atua na Educação Infantil; professor E, docente há 2 anos, faixa etária de 20 a 30 anos, graduado e mestre, atua no 3º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao planejamento e à prática pedagógica, todos os participantes declararam que, nas suas instituições de ensino, o planejamento e a prática pedagógica são flexíveis e adaptáveis. Na questão dedicada à importância atribuída pelas instituições à utilização da literatura no ensino para crianças, todos responderam que se trata de prática considerada relevante. Quanto ao perfil dos/das discentes das instituições nas quais os/as participantes lecionam, há particularidades e discrepâncias culturais, sociais e econômicas.

Em relação ao conhecimento, pelos docentes, dos contos “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, e “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm, e das obras *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado, a professora C disse não conhecer a obra de Machado. A professora A disse conhecer a obra de Holanda e o conto “Chapeuzinho Vermelho” (mas não sabia a autoria). A professora B reforçou que conhece e trabalhou em sala de aula com os contos, mas destaca

que costuma utilizar clássicos com final feliz. Por sua parte, a professora D disse que teve experiências com “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm, e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda. O professor E declarou ter experiências pessoais e profissionais com todas as obras. Foi possível inferir que o professor E, mais jovem e menos experiente, mas com maior nível de formação, parece considerar que possui maior domínio do tema. De qualquer forma, cabe destacar que todos os textos foram disponibilizados aos/as docentes para acesso em versões digitalizadas, porém, nenhum dos profissionais demonstrou interesse em consultá-los.

Acerca das variações no enredo entre os contos “Chapeuzinho Vermelho”, de Perrault, e o conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm, os interrogados demonstraram pouco conhecimento. A professora C, por exemplo, bastante experiente, afirmou não conhecer tais variações e satisfez-se em escrever simplesmente “não” como resposta. A professora A não conseguiu explicar. Já a professora B comentou o que estudou na graduação, explicou que a versão dos irmãos Grimm foi realizada após a de Perrault e reforçou que aquela “[...] deixava um pouco mais agradável do que a versão anterior, onde a menina e sua avó morriam e não eram resgatadas da barriga do lobo. [...]”. Em se tratando de D, a docente respondeu somente que na versão de Perrault a garota leva torta de manteiga para a sua avó e na versão dos irmãos Grimm ela leva bolo. O professor E, ao procurar explicar, mencionou o sentimento de medo. É possível perceber nos casos de D e E que os interrogados talvez não tenham compreendido a pergunta e, mais uma vez, evidencia-se que a professora D, apesar de seus 16 anos de trabalho pedagógico, não possui familiaridade relevante com as narrativas clássicas infantis.

No tocante à relação intertextual entre o conto “Chapeuzinho Vermelho” e o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, nota-se, nas respostas, hesitação, incompreensão e/ou imprecisão. No que concerne à obra *Procura-se Lobo*, por sua vez, os/as participantes foram questionados sobre as suas preocupações acerca do trabalho

com esse personagem (lobo) e, em termos gerais, não problematizaram significativamente a complexidade do personagem, demonstrando dificuldade de entender o lobo para além da posição de antagonista e/ou de vilão ou sugerindo, genericamente, a importância de trabalhar sentimentos, vivências e questões do presente, como a preservação dos animais. Ainda nesse sentido, em outra questão, a partir de uma afirmação de Teresa Colomer, os/as participantes foram inquiridos se consideram importante o contato com os textos literários para que as crianças possam compartilhar práticas culturais, sentimentos e outros princípios psicológicos com os personagens. As respostas variaram entre a superficialidade e o reconhecimento genérico da importância desses textos como prática humanizadora e como potencialmente problematizadores de preconceitos (objeto de outra questão).

Quando questionadas sobre a utilização das narrativas clássicas infantis nas práticas pedagógicas, as docentes A, B e D sublinharam o uso constante dessas narrativas em sala de aula. A docente C respondeu que procura usá-las, contudo, afirmou não possuir “total autonomia, devido ao planejamento pedagógico, não apenas da escola, mas da instituição secretaria da educação”. Essa resposta de C contradiz o que a professora afirmou anteriormente; naquele momento, a docente mencionou trabalhar em uma instituição na qual a prática pedagógica é “amplamente discutida” e flexível. O docente E, assim como a docente C, disse que precisa seguir o que é imposto (argumento, portanto, também contraditório, nos mesmos termos de C), porém, por se considerar um leitor ativo, inclui as narrativas clássicas infantis em suas aulas.

Indagou-se, então, se os/as participantes consideravam um desafio trabalhar atualmente com as narrativas clássicas infantis. Com exceção de A, todos os profissionais consideraram em alguma medida um desafio trabalhar com as narrativas clássicas infantis. Os docentes A e E compreendem as narrativas clássicas infantis como um “recurso” importante em suas práticas pedagógicas. Por sua vez, ao serem inquiridos se costumavam considerar e valorizar, no processo de ensino-aprendizagem, a historicidade dos textos, ou

seja, se ao escolherem as narrativas preocupavam-se em conhecer as circunstâncias de produção das obras, as docentes A, B e C não responderam; D não respondeu diretamente, mas pareceu preocupar-se com a historicidade da obra e sua relação com o presente; e o docente E afirmou considerar a historicidade das obras em sala de aula.

Na questão relativa ao trabalho com reinterpretações, releituras e apropriações literárias em sala de aula, todos responderam que trabalharam com releituras, embora não usassem o termo “releitura”. A professora A, que na questão anterior disse não considerar um desafio trabalhar com as narrativas clássicas infantis, mencionou que não trabalha com as reinterpretações. Ao lembrarmos que essa docente atua em duas salas diferentes da Educação Básica, pode-se supor que ela não considere um desafio trabalhar com tais textos porque não compreende o que são as narrativas clássicas infantis e suas releituras. Não há desafio porque não há uma reflexão mínima a respeito do trabalho com a literatura em sala de aula.

A professora B, embora procure trabalhar com a literatura em sala de aula “pelo simples fato de incentivá-lo ao hábito de ler e imaginar”, uma simplificação se pensarmos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza que também procura ler de modo aprofundado o texto tentando “resgatar o máximo que pude dele”, valendo-se do reconto, produções textuais, interpretações e brincadeiras. A professora C respondeu positivamente à questão e exemplificou referindo-se às fábulas “A Formiga e a Cigarra” e “A formiga Boa”, sem alusão à autoria ou à edição trabalhada. A docente D usa a música, as artes e apresentações para trabalhar reinterpretações e releituras com seus alunos. Já o docente E lembrou que já mencionou anteriormente que usa as reinterpretações em seu trabalho pedagógico. Fica claro que os docentes entendem a importância do trabalho com releituras, reinterpretações e apropriações, inclusive as usam em sua prática pedagógica. A docente A,

contudo, evidencia como o despreparo e a incompreensão dos textos literários a conduzem a simplificar o trabalho.

A última questão era livre. A, B e E enfatizaram a importância da pesquisa e sua expectativa de serem ajudados. A professora C, contudo, usou o espaço para protestar, afirmou: “Para mim, existe algo que precisa ser debatido com urgência, que é a influência do humor na educação, por banalizar a educação, mostrando que agradar e [é] melhor que ensinar.” O posicionamento da professora é “curioso”, o uso do humor na prática pedagógica não é sinal de banalização e nem sempre os encaminhamentos são agradáveis, pois são textos extremamente críticos. Não sabemos o que motivou a professora a protestar, mas consideramos muito “curioso” o seu ponto de vista.

Considerações finais

O acesso às narrativas clássicas infantis e às suas variantes está nitidamente relacionado à ampliação dos direitos humanos. Por isso, ao longo desse estudo, procuramos compreender as narrativas clássicas infantis, sua importância, sua finalidade e suas releituras, com base nas formulações de diferentes autores. Do entendimento acerca da importância dessas obras passamos à apresentação das obras (crítica e historicamente), algo fundamental e, conforme as respostas dos questionários mostraram, pouco usual no trabalho docente. Posteriormente, compreendemos melhor algumas releituras dos clássicos, a exemplo das variantes de “Chapeuzinho Vermelho”, de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda, e de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. Dessa forma, foi possível perceber que, a partir do texto-base, cada variante intertextual é elaborada e reinterpretada conforme as demandas sociais e históricas.

Em diálogo estrito com o referencial teórico, elaboramos um questionário para avaliar a perspectiva dos/das docentes quanto ao trabalho com as narrativas clássicas infantis e suas variantes intertextuais. Observamos que os/as participantes entendem a

importância de tal prática, mas parte deles/delas ressaltou dificuldades e limites, principalmente no contexto tecnológico atual. De certa maneira, foi surpreendente constatar o conhecimento tão superficial acerca de um conto como “Chapeuzinho Vermelho” e de suas variantes intertextuais, o que parece indicar a necessidade da formação continuada dos/das docentes.

Entendemos, enfim, que essa investigação pode colaborar para que profissionais atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental reflitam a respeito da importância da seleção do material a ser levado para sala de aula. Saber selecionar textos destinados às crianças é parte fundamental da prática docente. Por sua vez, as escolhas textuais relacionam-se a uma prática ética e democrática, valorizando debates que contemporaneamente são indispensáveis, como as discussões de gênero e de etnia, e estimulando uma educação voltada para a cultura de paz, para a empatia e a inclusão.

O desenvolvimento do estudo também mostrou a relevância de se aprofundar a reflexão acerca da intertextualidade na formação inicial docente, sobretudo se levarmos em conta uma tendência da literatura escrita para crianças de dialogar com os chamados clássicos infantis. Os clássicos infantis, portanto, são fundamentais para a alfabetização e para o letramento, especialmente o letramento literário, além de se configurarem como narrativas fundamentais para a compreensão das sociedades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.
- COLOMER, T. Os clássicos como herança. *In*: COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. p. 127-166.
- CRUZ, M. Y. da; NOZU, W. C. S.; BERTOLETTI, E. N. M. Um estudo crítico do livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 1, p. 95-110, 2010.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 2006.
- DISCINI, N. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- GRIMM, J. W. Chapeuzinho Vermelho. *In*: GRIMM, J. W. **Contos maravilhosos infantis e domésticos – 1812-1815**. Tomo 1. Trad. Christine Röhrig; ilustrações de J. Borges; apresentação de Marcus Mazzari. 3. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 137-140.
- HOLANDA, C. B. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. 41. ed. Belo Horizonte: Editora Yellowfante, 2020.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: uma nova / outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.
- MACHADO, A. M. **Procura-se Lobo**. Ilustrações de Laurent Cardon. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MAZZARI, M. O bicentenário de um clássico: poesia do maravilhoso em versão original. *In*: GRIMM, J. W. **Contos maravilhosos infantis e domésticos – 1812-1815**. Tomo 1. Trad. Christine Röhrig; ilustrações de J. Borges; apresentação de Marcus Mazzari. 3. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 11-22.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SOUSA, A. A. Entre fadas e lobos se vai ao Tororó. *In*: Simpósio Nacional de Letras e Linguística. Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL), 2009, Uberlândia. **Anais do SILEL**. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php. Acesso em: 12 jan. 2022.

Capítulo 9

Os estudos a partir das obras de Paulo Freire e a formação do docente da Educação de Jovens e Adultos

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro¹

Joyce Clarice Reis Oliveira²

Vitória Regina Rocha³

Introdução

O presente capítulo é resultado das reflexões realizadas nos estudos da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrada no segundo semestre do ano de 2021, para a turma do oitavo período do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos/MG, foi escrito conjuntamente com a participação da docente responsável e de duas discentes da disciplina graduandas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras.

Trata-se de um estudo bibliográfico, a partir de referenciais que embasam pesquisas sobre a formação do docente para atuação

¹ Docente da Área de Didática e Avaliação da Aprendizagem da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Passos-MG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE UEMG/ Passos – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. E-mail: elidia.ribeiro@uemg.br. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6034946635459600>.

² Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - Passos/MG. E-mail: reisoliveira2205@gmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2631016468628388>.

³ Graduada em Letras - Português pela Universidade do Estado de Minas Gerais - Passos/MG. E-mail: vitoriarocha1207@gmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/382925070787268>.

na EJA e análise de alguns aspectos legais desta modalidade de ensino. Os autores citados neste trabalho apresentam contribuições para essa especificidade de ensino, como Mafra e Camacho (2017), Pitano (2017), Soares e Simões (2004), Scortegagna e Oliveira (2006), Torres (2001), além das obras de Paulo Freire. Sobre a docência no ensino superior de forma geral, o diálogo se estabeleceu a partir de Lima (2016), Libâneo (2018) e Roldão (2017).

Tendo em vista que a EJA consiste em uma modalidade de ensino fundamental para que os jovens e adultos possam retomar os seus estudos, com a possibilidade de conseguir o diploma de finalização da educação básica e ter o pré-requisito para ingressar no ensino superior, seu foco é proporcionar o acesso à educação e à capacitação das pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade certa.

Além disso, esse processo se torna uma etapa humanizadora, onde é inevitável e indispensável que os profissionais envolvidos tenham em mente que os alunos já possuem sua leitura de mundo, sua bagagem de vida que deve ser respeitada e levada em consideração durante todo o tempo de escolarização na EJA, que, nesse sentido, Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987), sendo assim, o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. As contribuições de Freire para essa modalidade são extremamente ricas e positivas, devido à sua metodologia, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele.

Para que isso seja feito de forma significativa, é evidente que a formação dos docentes da área seja pensada como ponto chave para que a educação humanizadora tenha o máximo de desempenho em sala de aula. Com o intuito de abrir maiores caminhos para essa reflexão, neste capítulo discute-se, a formação de professores: legislação sobre a formação docente, a formação inicial e continuada, formação específica do professor da EJA e as contribuições de Paulo Freire para essa modalidade de ensino, contemplando o resultado das reflexões vivenciadas na disciplina em questão.

Formação de professores: aspectos legais e pedagógicos no contexto da EJA

De acordo com Soares e Simões (2004) a LDB 9394/96 explicita a necessidade de a formação de professores ser adequada para o professor e a professora poderem trabalhar com o jovem e o adulto, devendo oferecer um *“arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento”* (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 26, grifos dos autores).

Os autores evidenciam que:

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2001), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que *há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão* (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 27, grifos dos autores).

Destaca-se ainda na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos as orientações:

a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000, s/p).

O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 (BRASIL, 2000), nos apresenta as funções da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora, em que as necessidades dos estudantes dessa modalidade

representam grandes desafios contemporâneos para a educação e, a partir do contexto atual, abordamos as especificidades na formação do adulto alfabetizado.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA deve atender seu público realizando as ações educacionais enquanto função reparadora, não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Em sua função equalizadora, deve oferecer cobertura aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, a partir da reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

A função qualificadora diz respeito ao que dá sentido da EJA, ou seja, essa modalidade tem como base o caráter de incompletude do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Parecer CNE/CEB 11/2000), o que reforça que, o trabalho da EJA deve se pautar enquanto direito social e busca pela superação das desigualdades sociais e educacionais no nosso país.

Observa-se que as legislações apontam para uma visão geral sobre o papel da EJA e a atribuição dos docentes, como impulsionadores e fomentadores de novas possibilidades para uma educação que supere as desigualdades sociais, no entanto, é importante destacar o desenvolvimento de processos de reflexão, pois, acredita-se que a formação deva ser condizente com a modalidade de ensino em que o docente irá atuar.

Vale ressaltar que no momento atual estamos regidos por políticas de formação direcionadoras, regulamentadoras e de forte

tendência ao desenvolvimento de competências e habilidades, o que traz maiores implicações às dificuldades em relação ao desenvolvimento de processos reflexivos nos cursos de formação de professores, como alertam Costa, Mattos e Caetano (2021):

Ficou evidente que com este paradigma de formação de professores desenhado pelo Estado/governo cabe às universidades públicas e ao campo da formação docente o papel não de formar cidadãos críticos, mas operários para o mercado de trabalho. E para isso, a reflexão crítica deve ser substituída pela lógica do “aprender a aprender”. Diante disso, podemos considerar que o desafio das universidades públicas e das/os educadoras/es é fazer resistência no sentido de promover uma formação que prime pela busca da valorização e emancipação humana (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 907).

A BNC Formação Docente, promulgada pela Resolução CNE/CEB, nº 02/2019 que de forma objetiva “trata-se de um currículo revestido de princípios pedagógicos à luz da pedagogia das competências, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 898). Entende-se que esse processo vem na contramão das necessidades da formação do professor que irá ministrar suas aulas na EJA. Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 900),

A educação em direitos humanos requer uma formação acadêmica pautada em princípios democráticos e no desenvolvimento de uma consciência política, social, cultural, étnica e ambiental que valorize o exercício cotidiano da cidadania.

Neste sentido, a educação em direitos humanos se aproxima substancialmente às necessidades de uma formação condizente com o desenvolvimento de práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino que requer um processo reflexivo, para que o êxito na formação de futuros professores se dê como sujeitos criadores e seres pensantes sobre o processo de aprendizagem específica para o público da Educação de Jovens e Adultos.

A formação de professores, nesta perspectiva, se constitui como importante instrumento para o aprimoramento do trabalho

pedagógico na escola, bem como elemento fundamental na organização de políticas públicas educacionais. A formação inicial tem seu papel neste cenário, embora impregnada de determinações e direcionamentos de competências, se traduz num período privilegiado para que o graduando tenha contato com diferentes teorias e temáticas que ofereçam reflexões necessárias para o exercício futuro de suas atividades profissionais.

Com base no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entende-se que “[...] Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 1996). Aqui enfatiza-se o papel da universidade no sentido de oportunizar o acesso aos campos do saber e as diferentes oportunidades de contato com temáticas diversas em relação ao conhecimento científico. Dessa forma, a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), deixa claro o seu papel na formação docente, pois por meio desse preceito legal, as finalidades da educação superior devem ser de estimular o conhecimento cultural, atuar em diferentes áreas do conhecimento, realizar pesquisas, divulgar os conhecimentos acumulados pela sociedade e promover atividades de extensão, abertas à comunidade como um todo.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A docência universitária deve então, para além de apenas apresentar a força do discurso, deve promover o diálogo com a sociedade nessa busca de aprimoramento com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, a docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra e extramuros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento da práxis educacional e de transformações sociais. Assim, a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e na emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização sobre o papel das instituições e dos indivíduos como coletividade (LIMA, 2016, p. 15).

Portanto, pensar uma formação inicial mais adequada para o futuro docente, no campo da EJA, é optar por espaços de reflexão sobre essa realidade específica dos sujeitos que buscam reencontrar seu percurso enquanto cidadão de direito a um percurso educacional que proporcione acesso ao conhecimento e a uma vida cidadã. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à sua formação (LIBÂNEO, 2018), que oportuniza ao licenciado uma base para o enfrentamento dos desafios que se defrontam no início do seu trabalho. Sendo a Educação de Jovens e Adultos um campo muito específico, é necessário que o ensino superior apresente uma formação importante que lhe dê condições para sua atuação profissional.

A formação continuada, por outro lado, é o prolongamento da formação inicial que visa ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2018). Há que se organizar uma formação permanente, com bases em saberes da prática e retomadas teóricas, mas

especialmente, nesse caso, saberes ligados à transmissão de conhecimentos relativos à formação humana, com base nos estudos das dificuldades enfrentadas pelos próprios professores, para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e sua adequação às práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que, de acordo com Roldão (2017), a formação permanente profissional deve ser encarada como um direito, pois, é ela que irá sustentar a atividade a ser exercida na busca pela qualidade do desenvolvimento da função docente. Na educação, quando se coloca a questão da qualidade, um bem inestimável das sociedades, torna-se ainda mais necessário que se busque a informação e conhecimento. Nesse sentido,

A formação, quando se trata de profissionais (o que é bem diferente, repita-se, da situação de técnicos ou de funcionários), é inerente ao desenvolvimento profissional e tem de ser desenvolvida, procurada e articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível. É, contudo, o profissional o responsável pelo desempenho da função que assume - e nessa medida a formação é parte integrante desse desempenho, não redutível à prestação de formação dada por entidades sempre exteriores aos contextos profissionais (ROLDÃO, 2017, p. 200).

Para tanto, sendo o desenvolvimento do trabalho da Educação de Jovens e Adultos um espaço de singularidades importantes, o professor deve buscar meios para seu aprimoramento, para que esteja preparado para enfrentar os desafios inerentes a esse campo de atuação, procurando aprimorar sua formação nessa perspectiva de também ser responsável por alcançar as necessidades encontradas junto ao seu trabalho.

O professor da EJA necessita estar em constante preparo teórico e prático dentro das especificidades da modalidade, conhecer bem os aspectos legais e teóricos que envolvem a modalidade e ser pesquisador de práticas que oportunizem a melhor compreensão dos alunos quanto a conteúdos que foram perdidos ao longo de sua trajetória escolar, requer então utilização de metodologias que

aproximem o estudante de seus conhecimentos de vida prática e que o ajude a elevar seus conhecimentos.

Um dos autores que nos auxiliam nesse sentido, Paulo Freire, com sua teoria, nos deixa um legado de conhecimentos teóricos e práticos a respeito da humanização na educação, a abertura ao diálogo entre professor e aluno, o aproveitamento das questões da realidade do cotidiano e a comunicação, como uma ferramenta de crescimento e desenvolvimento. A seguir, traremos alguns aspectos centrais da teoria de Paulo Freire que nos auxiliam a refletir mais sobre a formação permanente do professor da Educação de Jovens e Adultos.

As contribuições das obras de Freire

Paulo Freire deixou para a educação brasileira e mundial, um legado rico e poderoso de conhecimentos e reflexões acerca da prática discente e docente, um dos grandes ensinamentos está na alfabetização de jovens e adultos, onde se abre um novo olhar sobre a educação e as práticas pedagógicas.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA), passou por diversas mudanças ao longo das décadas, e no início de 60, algumas políticas públicas que estavam norteadas a educação para adultos, tiveram mudanças produzindo um olhar diferenciado acerca dos problemas relacionados à alfabetização. Nessa nova perspectiva sobre o analfabetismo, a pessoa não alfabetizada passou a ser vista como uma pessoa que possui conhecimento e, relacionada às mesmas ideias, veio a presença de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referencial Paulo Freire. Segundo Freire (1987), as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, o educador chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo ocorre conforme as necessidades desses educandos.

Segundo a afirmação de Scortegagna e Oliveira (2006).

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para quê e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Nesse mesmo período se desenvolveu uma grande mobilização social relacionada à educação de adultos, que foi marcada pelos movimentos de Educação Popular, tais como: o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961) que tinha como objetivo, atingir as classes com pouco recurso financeiro junto à cultura letrada. O Centro foi criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960) com parceria junto à Prefeitura de Recife contou com o auxílio de Paulo Freire, que coordenou o Projeto de Educação de Adultos do MCP. Esse movimento tinha em vista a alfabetização com novos métodos de aprendizagem. E o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961) criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), teve ajuda do Governo Federal no repasse de recursos para a alfabetização de adultos.

Ambos os movimentos tiveram suas atividades interrompidas por interesses políticos da época sob sombra do poder militar, pois as propostas pedagógicas de Freire, encaravam o analfabetismo não como um aspecto da situação de pobreza, e sim como resultado de uma sociedade desigual. Sendo assim, para “a concepção crítica”, o analfabetismo não é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas sim uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (FREIRE, 1981, p. 13).

Freire traz como problematização, as condições históricas de opressão como já citado aqui, a desigualdade social que, por consequência das relações colonialistas iniciadas no século XVI, embasam o nosso país. De acordo com Pitano (2017), esse processo de opressão nega aos sujeitos sociais as condições para assumirem seu próprio mundo, sendo um obstáculo a humanização dos oprimidos.

Entretanto, nessa lógica os opressores também se desumanizam. Em consequência disso, a realidade se modifica quando o sujeito inconcluso a altera por meio de sua própria ação, modificando a si mesmo, e se para escrever a história o ser humano necessita da “consciência de si”, a educação se revela fundamental. Por meio dela é possível tornar viável a superação de posturas deterministas (mecânica) e/ou voluntaristas (idealista) diante da realidade:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 1995a, p. 40).

Em sua Obra *Pedagogia do Oprimido*, como pedagogia humanista e libertadora, Freire nos relata a sua crença na capacidade que os sujeitos possuem de superar suas situações limite, especialmente aquelas que foram historicamente impostas.

Paulo Freire, em suas obras nos ensina também que, a prática constante de uma educação dialógica e crítica proporciona um processo de consciência social e política capaz de guiar as pessoas para a práxis libertadora. Apenas por meio da transformação podem ser criadas ações que materializam as condições possíveis, nas quais os seres humanos possam se constituir como sujeitos sociais, tendo plena consciência de sua voz e existência no meio individual e social, a importância na construção do seu eu como ser que participa, interfere e efetiva criticamente nos acontecimentos sociais junto a outros sujeitos, “não é o eu, não é o ‘eu existo’, ‘eu penso’, que explica o ‘eu existo’. É o ‘nós pensamos’ que explica o ‘eu penso’. Não é o ‘eu sei’ que explica o ‘nós sabemos’. É o ‘nós sabemos’ que explica o ‘eu sei’” (TORRES, 2001, p. 52).

Em sua obra *“Extensão ou Comunicação”*, Paulo Freire contempla, por meio de uma analogia, a importância da comunicação no processo de ensino-aprendizado. Para tal, Freire compara a relação

entre agrônomo-camponês com professor-aluno. Com isso, o autor parte da ideia de que a educação deve ser feita seguindo a realidade do aluno. Bem como cita Mafra e Camacho (2017, p. 124) para Freire, “Educar também era uma ação política que propiciava ao educando o desnudamento de sua realidade, incentivando-o a ser um agente de transformação social [...]”. A obra apresentada em três capítulos, nos esclarece por meio de uma análise crítica e semântica como buscar a compreensão da palavra “extensão”. Entretanto, a ênfase se dá a partir da significação de estender algo a alguém. Nos dizeres do autor (p. 12) “[...] quem entende, entende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – *aquele* que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal”. No campo educacional, a extensão pode ser uma parte do conhecimento, no entanto todos os conceitos associados à extensão transformam o ensino apenas como uma transmissão. Assim, não existe uma transformação do mundo e pressupõe que na transmissão de conhecimento, é necessário que apenas o transmissor saiba e o receptor desconheça. Analogicamente, Paulo Freire demonstra como uma relação em que o agrônomo seja um extensionista e o ensino torna-se mecanicista.

Por conseguinte, Freire nos apresenta a extensão como antidialógica. Nesse ínterim, diz-se que a extensão não pode ser confundida com a educação, uma vez que a educação tem como base de funcionamento a humanidade, por outro lado, a extensão não é um caminho libertador. Dessa forma, o agente transformador precisa conscientizar e ser conscientizado. O autor traz em evidência o título da obra “Extensão ou Comunicação”, para significar que os princípios de intercomunicação e subjetividade, bem como a comunicação contribuem para um processo humanizado de aprender e ensinar. Assim, para Paulo Freire, a educação por meio da comunicação torna-se uma troca dinâmica de saberes – em que não há posição de superior e inferior. Dessa forma, a relação professor- aluno deve ser feita com intuito de trocas de saberes e conhecimentos.

Considerações finais

A partir desta análise e compreensão do papel do docente na Educação de Jovens e Adultos, é notório a necessidade de um preparo do professor em relação às suas metodologias de ensino, como por exemplo adotar a realidade do aluno para exemplificar o ensino. Tais fundamentos proporcionam um ensino de qualidade e a facilitação do processo de aprendizagem. Para corroborar as ideias e pontos levantados, Paulo Freire por meio de suas obras contribui para a formação do professor e colabora para o processo de reflexão docente, indispensável para um trabalho de criação. Para agregar aos pensamentos abordados durante o capítulo, baseamo-nos em suas teorias acerca da educação humanizada.

Nesse ínterim, aprofundamos nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Extensão e Comunicação” para elucidar as contribuições teóricas. Sendo esta usada para tratar a educação de uma forma libertadora e coletiva. Já aquela, Freire aborda a necessidade da comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, é essencial que o educador domine uma educação que seja fundamentada em uma metodologia libertadora, ideológica, integradora, crítica e, conseqüentemente, transformadora. Desse modo, o aluno torna-se um ser socialmente ativo e capaz de mudar seu meio social, de forma especial, o aluno público alvo da EJA que requer esforço e atenção na sua formação emancipadora.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e

Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica**. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 11-20.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] 11a. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2014.

LIMA, P. G. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016. Disponível em: http://isepe.edu.br/images/biblioteca-online/pdf/ensino-superior/LIMA_Paulo_Gomes_Docncia_e_

formao_universitaria_no_Brasil_desafios_e_encaminhamentos.pdf.
Acesso em: 01 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. ampl., 2018 - São Paulo: Heccus Editora.

MAFRA, J. F.; CAMACHO, C. M. P. **Paulo Freire e o materialismo histórico**: um estudo de “extensão ou comunicação?”. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, v. 19, n. 41, p. 118-136, 2017.

PITANO, S. C. **A Educação Problematizadora de Paulo Freire, uma Pedagogia do sujeito social**. *Revista Inter Ação, Goiânia*, v. 42, n. 1, p. 087–104, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774> . Acesso em: 26 jun. 2022.

ROLDÃO, M. C. N. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. *Rev. educ. PUC-Camp., Campinas*, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v22n2/1519-3993-edpuc-22-02-00191.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos**. *Educação & Realidade, [S. l.]*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389> . Acesso em: 28 mar. 2022.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. C. S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Uma Análise Histórico-Crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, v. 5, n. 2, Nov. 2006. 15 p. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287> . Acesso em: 02 abr. 2022.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001, 52 p.

Rastros de um caminho imprevisível: docência com crianças em tempos de pandemia

Lidiane Vieira da Silva¹
Taís Aparecida de Moura²

Introdução

O presente capítulo é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso³ (TCC) relacionado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos, o qual foi desenvolvido pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, respectivamente⁴. Trata-se de uma pesquisa realizada no campo da Educação, em que se discutiu a respeito da docência com crianças no contexto pandêmico.

Entremeadas por rastros de caminhos imprevisíveis, concordamos com Solange Santos e Marina Saraiva (2020) de que o ano de 2020 será sempre lembrado como o ano que não tem fim, pois por mais que ele tenha se findado oficialmente no calendário

¹ Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. *E-mail*: lidi-vs@hotmail.com. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7201358065730575>.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. *E-mail*: tais.moura@uemg.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808925706175685>.

³ SILVA, Lidiane V. da. **Desafios das práticas pedagógicas na Educação Infantil em tempos de pandemia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, MG, 2021.

⁴ Ambas as autoras deste trabalho são pesquisadoras ligadas ao grupo de estudos e pesquisas GIIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens (GIIL/UEMG).

o carregaremos para o resto de nossas vidas. A respeito da pandemia da Covid-19⁵, ponderamos que ela ainda nos atravessa há quase dois anos e, diante disso, nos solidarizamos com as famílias de mais de 687 mil mortes no Brasil. Em tempos tão duros, nossa esperança precisa ser permanentemente evocada.

É neste contexto tão inconcluso que emergiu esta pesquisa tendo por objetivo geral investigar os desafios das práticas pedagógicas de professoras⁶ da Educação Infantil, em tempos de pandemia. Para tanto, este texto se forja como um modo possível de compreendermos e analisarmos a docência a partir de diálogos com quatro professoras que atuavam, no ano de 2020, em instituições de Educação Infantil, localizadas no sudoeste mineiro.

Recordamo-nos que no pico inicial da pandemia, muitas instituições que não eram concebidas como serviços essenciais foram fechadas, afinal, fora imprescindível manter o distanciamento físico e social para contribuir com a redução da propagação do novo coronavírus. As creches e pré-escolas, por exemplo, tiveram suas atividades presenciais temporariamente suspensas. Muitas professoras tiveram que repensar suas propostas pedagógicas, sendo que todas as pessoas estavam vivenciando um tempo cheio de desafios e incertezas, para qual ninguém estava preparado(a).

Nesse ínterim, visando mapearmos rastros de um caminho aparentemente imprevisível, desenhou-se a problemática norteadora deste trabalho: quais desafios as professoras apresentam em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, em tempos de pandemia? Para atender tal inquietação, procuramos desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva na área da Educação, sendo que foi feita uma

⁵ Ver mais a respeito em: <https://coronavirus.saude.gov.br>.

⁶ Nesta pesquisa apenas professoras aceitaram ser as participantes. De toda forma, sabemos e reconhecemos que na Educação Infantil há professoras e professores e, portanto, apesar de adotarmos o termo no feminino ao que se referem às participantes, esperamos que todos e todas se sintam contemplados(as), por meio deste estudo.

revisão bibliográfica da produção sobre a temática e utilizamos como instrumento metodológico um questionário com questões dissertativas.

Portanto, o capítulo está organizado em três seções teóricas, além desta introdução e das últimas considerações. Na próxima seção, apresentamos de forma breve algumas considerações sobre a história da Educação Infantil e de propostas pedagógicas desta etapa relacionadas com documentos e diretrizes nacionais – este debate serviu de lente para a análise dos dados. Na sequência, indicamos uma visão panorâmica dos procedimentos metodológicos e, na seção três, discutimos a respeito dos desafios das práticas pedagógicas com crianças em tempos de pandemia.

O cotidiano da Educação Infantil: entre lutas, tensões e resistências em tempos de pandemia

Conforme expõe Altino Martins Filho (2020), sabe-se que a trajetória histórica da Educação Infantil transcorreu em meio a muitos percalços, eivada de contradições, tensões e ambiguidades, contudo, mesmo percorrendo tortuosos caminhos, percebe-se que a luta pelo reconhecimento da especificidade docente nesta etapa, ao longo das décadas, apresentou profícua resistência, o que contribuiu para o seu contínuo aprimoramento, bem como para a conquista de vários direitos.

De acordo com Andrea Moruzzi, Bianca Silva e Bruna Barros (2020), a consolidação do espaço educacional infantil, como parte integrante da educação básica e como um direito fundamental, foi e ainda é marcada por inúmeros debates que englobam questões relacionadas às infâncias, aos saberes docentes e, sobretudo, à formação de professores e professoras. Nesse sentido, ressalta-se que:

A atual configuração da educação infantil, como parte de um sistema nacional de educação é decorrente de um movimento muito intenso de mulheres que, nos anos 1970, passaram a constituir o campo de pesquisadoras interessadas nos estudos da criança e da infância no Brasil (Abramowicz, 2015). Se hoje temos um campo consolidado de pesquisas

sobre a criança, a infância e a educação infantil é porque, nesse período, mulheres como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, entre muitas outras, levantaram a bandeira em prol de reivindicar uma educação de qualidade para as crianças pequenas no Brasil, apoiadas e envolvidas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Antes mesmo da Constituição de 1988, pesquisadoras como as citadas já realizavam estudos em que se problematizavam as instituições destinadas às crianças e às formas de atendimento realizadas (MORUZZI; SILVA; BARROS, 2020, p. 177-178).

A respeito, Juliana Akuri (2016) complementa que a Educação Infantil é, hoje, um direito da criança advindo de uma conquista histórica e política, sendo estas conquistas recentes das últimas quatro décadas. Nas palavras de Marly Alves (2020, p. 15):

[...] vários são os instrumentos legais formulados ao longo dos anos no País que procuram traçar apontamentos para o desenvolvimento da educação infantil, deixando de ter um caráter assistencialista, ao passo que o direito do espaço educativo (creches) é não só da mãe que precisa deixar seu filho para trabalhar, mas, da criança que tem direito a educação e o cuidar com vistas a uma formação cidadã (ALVES, 2020, p. 15).

Dessa maneira, entendemos que a Educação Infantil não pode ser vista como um depósito onde as famílias deixam seus filhos e/ou filhas para irem trabalhar. Por consequência, na medida em que os estudos avançaram em relação à importância da Educação Infantil, os conceitos de criança e infância começaram a ser mais aprofundados.

Frente ao exposto, neste trabalho, a criança é reconhecida como um sujeito de direito, que tem voz e vez, é produtora de cultura, ela é um(a) ator/atriz social. Também pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) compreemos que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Reconhecemos ainda que é importante existir uma intencionalidade educativa no trabalho pedagógico com as crianças, de modo que, professores e professoras precisam sempre se atentar para o fato de que a docência na Educação Infantil envolve o educar e o cuidar, tendo por eixos norteadores as interações e a brincadeira. Para complementar:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Nesta perspectiva, partimos do pressuposto que a atuação das professoras na Educação Infantil não é imprevisto (nem em qualquer outra etapa), ela requer uma especificidade nas propostas pedagógicas com bebês e crianças que deverá prever a organização do espaço, tempo e materiais, de modo que sejam assegurados alguns aspectos elencados nas DCNEI (2010) como, por exemplo, a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações ente crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; entre outros.

Entretanto, com a interrupção das aulas presenciais, professores e professoras tiveram que lidar com incertezas, medos e desafios por se tratar de um período atípico daquilo que

vivenciavam no cotidiano da Educação Infantil – principalmente pairou uma preocupação sobre como assegurar os direitos das crianças (direito de brincar, de interagir, de experimentar etc.)

As redes de ensino se mobilizaram para atender as crianças por meio do ensino remoto emergencial e, neste contexto, houve por parte do Ministério da Educação a aprovação de um o Parecer nº 5/2020 em que pondera-se:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020, p. 9).

De acordo com tal parecer, instrui-se que escola e família mantenham a interação e quando possível busquem soluções virtuais para melhor estreitar vínculos. A respeito, Serrão e Oliveira (2021) argumentam que durante a suspensão das atividades presenciais, os(as) professores(as) utilizaram os mais variados recursos para conseguirem manter ativa as relações com as crianças e com as famílias.

Neste cenário tão desafiador, observamos que várias mídias foram importantes no contexto da Educação Infantil aproximando família, criança e instituição. Todavia, entendemos que elas não substituem o contato e as interações presenciais, isso porque, segundo Mayara Castro, José Vasconcelos e Maria Marly Alves (2020, p. 3):

Diferentes das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias.

Na atual conjuntura, algumas dificuldades foram muito marcantes. De acordo com Márden Ribeiro e Fernanda Clímaco (2020) caracterizam-se como desafios a falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada nas instituições de Educação Infantil. Além disso, houve dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola. Ainda, segundo o autor e a autora, a questão das desigualdades sociais e do acesso das famílias às tecnologias também foi um obstáculo preponderante.

No que diz respeito às dificuldades de acesso por parte das famílias aos recursos tecnológicos, o Parecer nº 5/2020 sugeriu alternativas para as práticas pedagógicas como, por exemplo, o envio de material pedagógico preparado pela instituição e entregue em mãos às famílias, para que assim elas pudessem dar continuidade na ação pedagógica em casa. Cabe mencionarmos ainda, que o parecer é dividido por faixa etária e sugere algumas propostas:

Assim, para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura (BRASIL, 2020, p. 10).

Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos de idade) as orientações do parecer são:

As orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (BRASIL, 2020, p. 10).

É interessante ressaltarmos que família e instituição escolar devem estreitar seus vínculos, seja em época de isolamento social ou não, tendo como intuito o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Para complementar identificamos que:

[...] o Conselho Nacional de Educação sugere “que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o isolamento social” e ainda orienta os tipos de atividades a serem propostas como “atividades de estímulos às crianças, transformando os momentos cotidianos e espaços de interação e aprendizagem” (ALVES, 2020, p. 21).

Enfim, indiscutivelmente é complexo o ensino remoto para as crianças e, portanto, constatamos que se faz necessário uma parceria mais fortalecida entre família e instituição. Todavia, é pertinente ponderarmos que mesmo não sendo adequado o ensino remoto para a Educação Infantil, na época diante de um contexto de extrema insegurança, assumimos o posicionamento de que as atividades presenciais só deveriam retornar apenas quando o ambiente fosse seguro, com a vacinação acontecendo e a pandemia mais controlada, de modo a não colocar em risco à saúde e à vida das crianças, dos(as) professores(as), funcionários(as) e familiares.

Dadas algumas considerações sobre a história da Educação Infantil e alguns apontamentos sobre a docência no contexto pandêmico, a seguir discorreremos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa.

Metodologia de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva na área da Educação. Maria Cecília Minayo (2001, p. 21-22) nos apresenta algumas características presentes nesta abordagem:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser

quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

E, quanto ao tipo de pesquisa, Antônio Carlos Gil (2002, p. 42) destaca:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Explicitamos que a escolha desta abordagem de estudo possibilitou atender ao objetivo proposto. Assim sendo, o trabalho previu uma fase de levantamento bibliográfico, na qual foi realizada uma revisão de estudos que contemplassem à temática estudada. Posteriormente, foi elaborado um questionário pela ferramenta *Google Forms* com 14 (catorze) questões sendo que a partir das respostas dissertativas de quatro professoras⁷, investigamos a respeito da docência com crianças em tempos de pandemia.

Para localizarmos o(a) leitor(a) a respeito de cada sujeito participante, optamos por usar uma nomenclatura⁸ específica na análise dos dados, sendo estas: Professora Jade, Professora Pérola, Professora Rubi e Professora Safira. Ainda a respeito das docentes participantes da pesquisa, apresentamos algumas características que constituem suas histórias de vida profissional.

- Professora Jade: tem 42 anos. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), 2015. Há quatro anos atua na Educação Infantil. Sua turma no ano de 2020 foi de maternal I, portanto, são crianças que têm entre dois e três anos.

⁷ As professoras participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁸ Foram utilizados nomes fictícios para garantir o sigilo das participantes.

• Professora Pérola: tem 40 anos. É graduada em Normal Superior, pela Faculdade de Ensino Superior de Passos (FESP), 2005 e cursa Pedagogia atualmente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Há 21 anos na carreira docente, teve experiência tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, sendo 8 anos atuando como educadora da primeira infância. Sua turma atual é um pré de cinco anos, são crianças que completam cinco e/ou seis anos durante o ano letivo.

• Professora Rubi: tem 29 anos. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2014. Há seis anos é docente na Educação Infantil. Atualmente, sua turma são crianças de maternal II, que completam três ou quatro anos durante o ano letivo.

• Professora Safira: tem 37 anos. É graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN), 2017. Há quatro anos atua na Educação Infantil. No momento está em um maternal I, com crianças entre dois e três anos.

Na próxima seção, seguimos com a análise dos dados.

Desafios da docência com crianças em tempos de pandemia: o que os dados revelaram?

Nesta pesquisa, conforme apresentado na descrição dos caminhos metodológicos, foi aplicado um questionário no qual quatro professoras da Educação Infantil participaram respondendo questões dissertativas referentes às suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia.

Argumentamos que os dados obtidos foram analisados com base no objetivo traçado e as informações foram organizadas em três categorias⁹, as quais são: planejamento das atividades no

⁹ Vale reiterarmos que os dados revelam o ponto de vista de quatro professoras que em tempos de pandemia atuavam na Educação Infantil. Nessa direção, os trechos destacados para análises trazem a perspectiva delas – mulheres, professoras, do contexto do sudoeste mineiro. E, portanto, as respostas não devem ser tomadas como generalizações.

ensino remoto emergencial; interações entre crianças, família e escola no ensino remoto; desafios das práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto de pandemia.

Na primeira categoria de análise, no que diz respeito ao **planejamento das atividades no ensino remoto emergencial**, as professoras participantes apontaram que:

Traçamos um plano semanal, onde se busca ao máximo conseguir ganhar a atenção das crianças e a colaboração familiar para que assistam os vídeos diariamente, todos contemplando campos de atividades [...] procuro fazer da forma mais lúdica possível, em linguagem clara e sempre com o uso de objetos que remetem ao universo infantil como: fantoches, bonecos, livros infantis com muita imagem e colorido, dentre outros (Professora Jade).

As atividades são alinhadas com a BNCC e visa trabalhar todos os campos de experiência. São feitas semanalmente através de um rodízio entre as escolas do município. Também uso vídeos têm entre 5 e 10 minutos e nele explico as atividades do dia (Professora Pérola).

Tem sido um desafio pensar em vivências e experiências significativas que possam ser mediadas e realizadas pelas famílias, nos espaços dos quais dispõem. Portanto, o planejamento desses momentos tem sido feito com muito cuidado em busca de proporcionar momentos leves, onde possam explorar, investigar e experimentar junto dos familiares, no espaço possível, sendo relevante para seu desenvolvimento integral. Temos aproveitado muito do que a natureza nos oferece para propor as vivências. O tempo a serem realizadas foge um pouco do nosso controle, apesar de enviarmos vivências semanais, com datas e devolutivas (Professora Rubi).

Planejo de acordo com secretaria da Educação orienta, mas adaptado de acordo com a faixa etária de dois-três anos. Sempre organizo uma semana antes os materiais necessários, tempo vai de acordo com a colaboração dos pais das crianças (Professora Safira).

Observando tais depoimentos, verificamos que em cada contexto as professoras concebem o planejamento de acordo com suas realidades, mas seguindo orientações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os órgãos superiores como a secretaria da Educação.

Nesse contexto, compreendemos que as narrativas escritas das professoras vão ao encontro do que foi referido na seção teórica deste trabalho, em que o Parecer nº 5/2020 do Ministério da Educação recomenda que as instituições desenvolvam materiais educativos de caráter lúdico, para que as famílias realizem com as crianças enquanto durar este período de emergência, com o intuito de contribuir para minimização de perdas no desenvolvimento das crianças. A respeito, Alves (2020), complementa que o lúdico é uma forma mais significativa de ensinar, pois torna as vivências mais dinâmicas, contribuindo para a formação desses atores/atrizes sociais.

Na segunda categoria as professoras argumentaram a respeito de como que elas pensam que ficaram as **interações entre crianças, família e escola no ensino remoto:**

Penso que ficou um pouco a desejar devido à idade das crianças que exige muito o concreto, o cuidar e o trabalho de suas habilidades de maneira lúdica, assim sendo, necessita estar entrelaçado as vivências escolares diárias (presenciais), pois exige muito trabalho e observação em prol de seu desenvolvimento. Justamente em estar realizando em casa com as crianças as atividades propostas, somente a minoria realizava. Isso nos deixa pensativo em relação a aprendizagem (Professora Jade).

Muito deficitária. As aulas são enviadas em forma de vídeos e a única interação é uma "rodinha virtual" que acontece quinzenalmente com a participação de pouquíssimas crianças. Muitas famílias não conseguiram conciliar os afazeres domésticos com as atividades das crianças. Outras nem tentaram por acharem desnecessárias ou que as crianças teriam tempo para aprender no ano seguinte. As atividades que incluíam brincadeira ou motricidade eram as menos realizadas (Professora Pérola).

Pelo fato das crianças serem bem pequenas a interação tem sido difícil, compreendendo que as mesmas dependem totalmente do adulto para fazer essa ponte de comunicação e relação. Sendo que, na maioria das vezes, essa ponte não acontece de forma significativa para que possamos criar um vínculo ou ter uma interação genuína diretamente com os pequenos. Tem sido difícil. Tem-se adotado as redes sociais para tentar uma aproximação das famílias com o ambiente escolar e com o desenvolvimento do filho. Porém, percebo que a educação infantil ainda é bastante desvalorizada e assistencialista do olhar das famílias, a desconstrução desse olhar para uma

possível ressignificação dessa etapa da vida como importante tem sido um grande desafio (Professora Rubi).

Elas sempre interagem participando do grupo mando fotos e vídeos das atividades sugeridas. Realidade é que nem todas as famílias demonstram interesse em nos ajudar nas atividades e na participação do ensino remoto (Professora Safira).

Ao analisarmos as repostas entendemos que as queixas se assemelham, pois as professoras ressaltaram que as interações não estavam sendo satisfatórias. Logo, por serem crianças em turmas da Educação Infantil, em alguns contextos elas precisaram que seus/suas responsáveis fizessem a mediação das propostas pedagógicas. Interpretou-se a partir da perspectiva destas professoras que as famílias não estavam muito empenhadas para que seus filhos e/ou filhas tivessem uma experiência ativa nos momentos de interação, assim, pelas narrativas escritas das docentes notamos que em algumas circunstâncias a interação entre família e instituição foi frágil, complicada.

Ao aproximarmos tais respostas com os autores e autoras que fundamentaram a seção teórica, ressaltamos que a perspectiva das professoras está em consonância com um desafio que há tempos vem sendo problematizado no campo da Educação infantil, isto é, se faz necessário transpor uma visão assistencialista em relação à tal etapa (ALVES, 2020); é preciso reconhecer que a escola da infância tem um tripé que envolve o educar, o cuidar e o brincar.

Na terceira categoria as professoras revelaram os **desafios das práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto de pandemia**. Nessa direção, elas relataram que:

Vejo como desafio a frequência em assistir aos vídeos e depois o apoio da família para realizar as atividades com eles em casa (Professora Jade).

Engajar a família e fazê-la perceber a importância da Educação Infantil na escolarização dos filhos, motivando-a para que mesmo às dificuldades cotidianas, as crianças recebam atenção necessária para realizarem as atividades (Professora Pérola).

Muitos desafios, primeiramente, a falta de interação direta com os pequenos e a criação do vínculo, a falta da escuta dos mesmos para juntos pensarmos em vivências que tenham relevância e que coincidam com o que ia interessar nesse momento. A forma como são mediadas, pelas famílias, as propostas enviadas, muitas vezes não seguindo a perspectiva da escola, onde acaba sendo mais prejudicial do que uma experiência bacana e construtiva para a criança. A falta de material também tem sido um grande desafio, como já citado anteriormente. Muitas vezes, a falta de tempo, compreensão ou interesse dos familiares para que haja um trabalho cooperativo e participativo em prol do desenvolvimento do filho. Questões como, espaços disponíveis para que a criança realize vivências diversas, principalmente, motoras, tem faltado. Enfim, os desafios são muitos, porém, a cada dia encontramos novas maneiras de chegar a essa criança com mais qualidade e significado (Professora Rubi).

Procurar atividades interessantes para estimular a curiosidade, interesse para melhorar aprendizagem das crianças (Professora Safira).

De modo mais objetivo ou detalhado as participantes da pesquisa narraram algumas das dificuldades que atravessaram seus contextos de atuação. Somado a esses depoimentos, sabemos que muitas das vezes as professoras da Educação Infantil não tiveram preparo na sua formação inicial para lidarem com as tecnologias na prática e isso também foi apontado por todas as participantes deste estudo, em trechos das respostas obtidas. Diante das discussões realizadas e das categorias levantadas, verificou-se nesta pesquisa, que os principais desafios das professoras em tempos de pandemia estão relacionados à falta de engajamento e apoio de algumas famílias, pouca interação nas aulas remotas, bem como falta de estruturas adequadas atreladas aos materiais e às tecnologias. Corroborando com o debate, Ribeiro e Clímaco (2020), também identificaram em uma pesquisa sobre a docência em tempos de pandemia que professores(as) enfrentam problemas com estruturas físicas inadequadas e alguns profissionais não estão preparados(as) para enfrentar a questão digital na Educação Infantil.

Portanto, a partir da organização dos dados em três categorias e de uma análise crítica das narrativas escritas de quatro professoras,

compreendemos que as práticas pedagógicas no pico da pandemia (principalmente no ano de 2020) foram e continuam desafiante. Em síntese, reconhecemos que tem sido tempos difíceis, mas também tempos de (re)existências na Educação Infantil.

Considerações finais

Neste capítulo foi proposto discutirmos a respeito da especificidade da docência na Educação Infantil e refletirmos sobre os desafios e incertezas em um contexto tão inconcluso e imprevisível. Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa visou investigar os desafios das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, em tempos de pandemia.

Em suma, os resultados deste trabalho revelaram que não depende só das professoras para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, neste momento atípico é importantíssimo fortalecer ainda mais os vínculos entre instituição escolar, criança e família. Por fim, entendemos que esta pesquisa não termina aqui; apesar de contemplarmos o objetivo reconhecemos que a temática abordada propicia vários desdobramentos em outros trabalhos, por ser atual e relevante. Outros rastros sobre a docência com crianças em tempos de pandemia precisam (e devem) ser mapeados.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134386/akuri_jgm_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALVES, Marly Gomes da Silva. **Vivências lúdicas na Educação Infantil e o contexto de epidemia de Covid-19 no Brasil (2020)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Pedagogia - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17887/1/MGSA12082020.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2020. **Parecer nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2021.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716/3283>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-31.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da; BARROS, Bruna Cury de. Formação de professores da Educação Infantil: a especificidade em questão. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso C. (orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Campinas, SP: Papirus, 2020, p. 190-210.

RIBEIRO, Márcen de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/issue/view/1197>. Acesso em 18 jan. 2021.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78765/45035>. Acesso em: 10 set. 2021.

SERRÃO, Célia Regina Batista; OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. As vozes que escoam na pandemia: a escuta como desafio para garantia dos direitos de bebês e crianças pequenas. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante. (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia do podcast ao livro**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 166-174. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/575/512/1953-1>. Acesso em 10 fev. 2021.

Sobre as organizadoras



Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba e Mestre em Educação pela mesma Universidade. Atualmente é Docente Efetiva na Área de Didática e Avaliação da Aprendizagem e Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia na UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais. Membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação e GEPLAGE/ UEMG Passos, realizando pesquisa em rede, ambos cadastrados junto ao CNPq. Supervisora de Ensino aposentada - SEDUC/SP. Pós-Graduada em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância - UFF/RJ - Universidade Federal Fluminense (2013), Gestão da Rede Pública - USP - Universidade de São Paulo (2013), Gestão Educacional - UNICAMP/SP (2006) e Educação pela Unicastelo/SP (1992). Graduada em Pedagogia - Fundação Santo André/SP (1989). A ênfase de estudos científicos e acadêmicos compreende os eixos da: política e gestão da educação, planejamento educacional, supervisão de ensino e intersetorialidade entre universidade e Educação Básica.

Giovana Pereira Sander

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), mestrado (2014) e doutorado (2018) em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, *campus* de Bauru. Realizou Doutorado

Sanduíche em Didática da Matemática pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - ULisboa, Portugal pelo Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE). Atualmente é professora efetiva vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - unidade de Passos. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (GEPPEMat) e participa do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática (GPPEM), no qual desenvolve pesquisas sobre resolução de problemas, sentido de número, crença de autoeficácia e atitudes em relação à Matemática.



Taís Aparecida de Moura

Professora efetiva do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. Doutora em Educação pela UNICAMP (2021). Mestra em Educação Escolar pela UNESP - Araraquara (2016, bolsista CNPq). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar - São Carlos (2011, bolsista Pibid). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP

(2014) e Especialista em Mídias em Educação pela UFSJ (2020). Atuou durante uma década como professora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos anos, tem desenvolvido pesquisas a respeito das relações de crianças e professoras com (i)materialidades, com destaque às mídias. Também se interessa pela alfabetização, letramento e desenvolvimento profissional docente, com atenção ao início da docência. É líder do grupo de estudos e pesquisas GIII (Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens). Atualmente é Professora Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ) pela UEMG, unidade Passos.

Neste livro materializamos a vontade de contar a história de um curso na área da Educação. Um curso que se faz com presença, com vida e diálogos pelos corredores da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, Minas Gerais, Brasil. Envolvidas(os) pela vontade de compartilhar experiências no campo da educação, organizamos este material que tem por objetivo apresentar estudos que se relacionam à formação inicial, continuada e com a atuação da(o) pedagoga(o) em diferentes espaços. Convidamos todas as pessoas para se envolverem nesta leitura, pois cada página traz novas possibilidades, olhares e pensamentos sobre docência, educação, infâncias, entre outros temas – o que nos abrem perspectivas para ressignificarmos algumas concepções sobre Pedagogia. Desfrutem!

Elidia Ribeiro, Giovana Sander e Taís Moura

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS 
UNIDADE PASSOS

