

Organizadores

Glauber Barros Alves Costa

Gabriela Silveira Rocha

PESQUISAS E DEBATES: REFLEXÕES EM ENSINO, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

**LIVRO COMEMORATIVO DOS 10 ANOS
DO GEPEGEO/UNEB**

PESQUISAS E DEBATES:
Reflexões em Ensino, Geografia e
Educação

Livro comemorativo dos 10 anos do
GEPEGEO/UNEB

**Glauber Barros Alves Costa
Gabriela Silveira Rocha
(Organizadores)**

**PESQUISAS E DEBATES:
Reflexões em Ensino, Geografia e
Educação**

**Livro comemorativo dos 10 anos do
GEPEGEO/UNEB**



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



LABEGEO
LABORATÓRIO DE
ENSINO DE GEOGRAFIA

GEPEGEO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Glauber Barros Alves Costa; Gabriela Silveira Rocha [Orgs.]

Pesquisas e debates: reflexões em Ensino, Geografia e Educação. Livro comemorativo dos 10 anos do GEPEGEO/UNEB. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 311p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0550-2 [Impresso]
978-65-265-0606-6 [Digital]

1. Reflexões em ensino. 2. Ensino de Geografia. 3. Pesquisa em Educação. 4. Debates. I. Título.

CDD – 900/370

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

2023

APRESENTAÇÃO

O livro Pesquisas e debates: Reflexões em Ensino, Geografia e Educação é a materialização do Grupo de Pesquisa e Estudos em Ensino de Geografia e Educação (GEPEGEO). O GEPEGEO foi fundado em 2012 e oficializado em 2013, completando 10 anos de sua fundação e funcionamento na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI em Caetité, Bahia. O grupo de estudos e pesquisas se fortaleceu e solidificou nesses 10 anos, tendo gestado 03 livros, sendo esse o quarto, organizado diversos projetos de extensão, pesquisa e ensino. O GEPEGEO articula em sua matriz projetos que dialogam com a Educação, Trabalho, Formação de Professores, Políticas Públicas, Ensino de Geografia, Currículo, Regionalização, Gênero, Território e territorialidades, Espaço e diversas outras temáticas que seus cientistas, pesquisadores e intelectuais desenvolvem em suas vivências dentro e fora da universidade.

10 anos de história! Temos ciência que esse tempo não será resumido nessa coletânea de produções do GEPEGEO, mas será um marco simbólico e teórico materializado nesse livro organizado pelos líderes do grupo e professores Gabriela Silveira Rocha e Glauber Barros Alves Costa, a ideia aqui é sistematizar algumas das pesquisas que ocorrem com os participantes, sejam eles alunos da graduação, bolsistas de iniciação científica ou de extensão, alunos do mestrado, pesquisadores e pesquisadoras diversos. O livro é uma publicação também do Programa Pós graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade (PPGELS), que hoje abriga também o GEPEGEO nos seus grupos de pesquisa.

O GEPEGEO inicialmente era focado em pesquisas voltadas para o Ensino da Geografia, mas com o fortalecimento e ampliação do grupo, principalmente depois da implantação do PPGELS em 2019, houve uma mudança nas temáticas o que solidificou e

fortaleceu o grupo, atualmente o grupo conta com quatro linhas de pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas, Formação de professores, História do Ensino de Geografia, Políticas educacionais e suas implicações no ensino, nas linhas estão agrupados 15 pesquisadores e 25 estudantes, durante esses 10 anos o GEPEGEO produziu 03 relatórios de pesquisa sendo o “Relatório de Pesquisa: Os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia” de 2021, o “Geografia e Saúde: mapeamento da COVID19 no Território Baiano do Sertão Produtivo em 2021 e o Relatório de Pesquisa: A violência contra a Várias correções mulher em Caetité – Ba em 2020 e 2021, finalizado no ano de 2023, produziu também 01 livro paradidático “Dúvidas sobre o Coronavírus? Nós dos movimentos sociais Respondemos! Coronavirus: uma história contada” de 2020, 04 livros, sendo eles: “ Linguagens, pesquisas e práticas no Ensino de Geografia” de 2020, “Pesquisas e práticas no ensino de Geografia “ de 2016, “Diálogos entre Geografia e Educação” de 2014, Propostas Didáticas: Diferentes temáticas para ensinar Geografia de 2022, 01 prêmio internacional por práticas em ensino de Geografia, na sua história seus pesquisadores organizaram eventos científicos, publicou centenas de artigos em periódicos, publicou dezenas de produtos educacionais e dissertações disponíveis no repositório do PPGELS, desenvolveu projetos de extensão e de ensino articulados com propostas de formação de professores e ampliou e materializou o LABEGEO – Laboratório de Ensino de Geografia do Campus VI em Caetité.

Sendo assim, nós do GEPEGEO celebramos 10 anos de defesa e fortalecimento da ciência entregando para a sociedade uma produção coletiva das nossas pesquisadoras e pesquisadores!

Glauber Barros Alves Costa
Gabriela Silveira Rocha

SUMÁRIO

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA BAHIA EM TEMPOS DE COVID-19	11
Nájyla Betrine Batista Chagas, Érica Vieira Souza, Glauber Barros Alves Costa, Ana Luiza Salgado Cunha	
2. DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DA PRÁTICA DESAFIADORA AO ÊXITO PEDAGÓGICO	29
Iris Tamara Alves de Lima, Maria Aparecida Silva Santos, Euvânia Máira Silva Moura	
3. A Base Nacional Comum (BNC) -FORMAÇÃO: OS DESAFIOS E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
Érica Vieira Souza, Nájyla Betrine Batista Chagas, Glauber Barros Alves Costa	
4 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	63
Lucélia Lôbo Teixeira; Eliana Márcia dos Santos Carvalho	
5. O CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) CAMPUS VI	83
Maria Goreth e Silva Nery; Nubia Maria de Brito Silva	

- 6. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER A QUESTÃO RACIAL: O RACISMO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)** 103
Flávia Abel da Silva, Iago Gabriel Araújo Santos, Laiane Michele Silva Souza, Maria Isabel da Silva Pereira, Glauber Barros Alves Costa, Cléia Teixeira dos Santos
- 7. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO: ALGUMAS PONTUAÇÕES** 123
Janete de Carvalho da Silva Leal, Érica Vieira Souza, Ana Luiza Salgado Cunha
- 8. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA** 137
Ednéia Matos Silva, Gessica da Silva Pereira, Arlete Lisboa dos Santos Graia, Elaine Moreira de Oliveira e Glauber Barros Alves Costa
- 9 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ENTRELACANDO OLHARES NA DIMENSÃO DOCENTE** 151
Glaucinéia Pinto Cardoso; Gabriela Silveira Rocha
- 10. MÚSICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA FANFARRA DO COLÉGIO ESTADUAL TEREZA BORGES DE CERQUEIRA -** 169
Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira; Gabriela Silveira Rocha

11. O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A DIVERSIDADE DE GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES	187
Camilo Rocha Brito, Daiane Meira da Rocha, Euvânia Máira Silva Moura, Gêssica da Silva Pereira, Maria Vitoria Garcia de Almeida	
12. A QUESTÃO DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA	203
Ednéia Matos Silva, Edriélia Oliveira da Silva, Kauane Araújo Nunes, Euvania Máira Silva Moura	
13. LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: COMPREENDER A HISTÓRIA, REFLETIR SOBRE O OBJETO - Fabíola Lima Castro, Camilo Rocha Brito, Gessica da Silva Pereira, Glauber Barros Alves Costa	219
14. DA CARTOGRAFIA PARA O LUGAR: A CARTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	239
Larissa de Matos Aguiar; Gabriela Silveira Rocha	
15. O PEQUI COMO SUPORTE DA MEMÓRIA SOCIAL SERTANEJA EM PALMAS MONTE ALTO-BA	259
Adriana Cruz Veiga, Geisa Flores Mendes	
16. ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	279
Denizar Rodrigo Barbosa, Gabriela Silveira Rocha	
ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR	297
AUTORAS E AUTORES	299

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA BAHIA EM TEMPOS DE COVID-19

Nájyla Betrine Batista Chagas
PPGELS/UNEB

Érica Vieira Souza
PPGELS/UNEB

Glauber Barros Alves Costa
PPGELS/UNEB

Ana Luiza Salgado Cunha
PPGELS/UNEB/UESB

Introdução

O presente texto tem como objetivo construir uma reflexão crítica e contextualizada sobre a situação atual dos/as professores/as de Geografia que atuam no Estado da Bahia, bem como traçar o perfil destes/as profissionais. Numa perspectiva socialmente referenciada, inicialmente é apresentado o enredo da Pandemia da Covid-19 como marco histórico e pano de fundo desta pesquisa; posteriormente é analisado o papel do/a professor/a de Geografia e seu perfil, indagando: quais desafios estão enfrentando? Qual o papel do/a professor/a de Geografia? Qual o perfil deste/a profissional na Bahia?

De natureza teórica e qualitativa, este artigo constitui-se como resultado do aprofundamento de revisão de literatura referente à História da Educação e Formação dos Professores de Geografia.

Tendo em vista melhor compreensão do fazer/ser docente na Bahia e o perfil destes/as profissionais, é realizada a apreciação qualitativa dos dados referentes aos professores/as de Geografia do banco de dados do “Relatório de Pesquisa: os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da Covid-19 na Bahia”¹ (CUNHA; COSTA, 2021). Este relatório urge como uma denúncia das condições de trabalho docente na Bahia durante a pandemia e proporciona dados de uma riqueza imensurável, visto que a pesquisa nasce no seio da universidade pública (UNEB *Campus VI*), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO²), que tem como eixo de estudo central o ensino de Geografia. O relatório fornece, assim, dados quantitativos que são resultado de todo um processo de construção coletiva, conforme o próprio relatório destaca.

Ao nos depararmos com a riqueza dos dados, obtivemos 1082 professores e professoras respondendo à pesquisa e optamos por dividir a mesma em dois tópicos: no primeiro apresentamos os resultados coletados somente na Bahia, separamos os dados de todo o estado baiano e como os professores (as) da Educação Básica baiana estão passando por esse momento de ensino remoto. Nesse recorte tivemos 724 docentes baianos; no segundo recorte incluímos a Bahia na totalidade dos dados e apresentamos os mesmos dados numa perspectiva nacional, apresentando a totalidade dos dados coletados em todo o país (CUNHA; COSTA, 2021, p. 12).

Diante da diversidade dos dados e tendo em vista o objeto deste estudo, foi necessário um recorte contemplando com uma escala grande, contemplando apenas os profissionais de Geografia que lecionam na Bahia e que participaram da referida pesquisa. Este

¹ CUNHA, Ana Luiza S.; COSTA, Glauber B. A. **Relatório de Pesquisas**: os desafios de ser professor(a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia. Foi um relatório desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO) em 2020 durante a pandemia da COVID. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rNRngSu1qXfdH0_cg9W9tHNzdtjilimv/view?usp=sharing. Acesso em: 21 jun. 2021.

² Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrup_o/0486991173379801. Acesso em: 22 jun. 2021.

recorte compreende 98 professores/as e proporciona uma melhor análise qualitativa, detalhada e focada no objeto do presente estudo.

Metodologicamente foi possível analisar documentos, questionar e refletir sobre o objeto. Assim, esta discussão apresenta-se como relevante por construir debates teóricos, apresentar e analisar dados que revelam abismos entre as políticas educacionais de formação docente, o acesso universal à educação e a práxis docente. Medidas adotadas durante a pandemia foram instituídas sem que houvesse formação continuada para o trabalho em sistema de Ensino Remoto, e sem consultas democráticas para escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das redes de ensino da Bahia.

Nesta discussão é fundamental reverberar sobre a necessidade de uma profunda reflexão acerca da formação continuada e saúde emocional docente, bem como do acesso à educação, visto que as teorias educacionais e as discussões acadêmicas constituem, portanto, em orientações para o estímulo de políticas educacionais que visem melhores possibilidades de acesso universal e de qualidade da educação. Entretanto, esta discussão segue e não se encerra aqui neste capítulo, pois aqui é tratado de modo sucinto e paralelo como provocação, já que com a pesquisa foi possível notar que as medidas adotadas para as redes de ensino têm acentuado as desigualdades educacionais durante a pandemia, e que estamos percorrendo caminhos infaustos no que tange à formação continuada do profissional docente.

Educação em tempos de pandemia

A educação no Brasil, assim como em toda a América Latina, revela-se como um projeto permeado por interesses políticos e econômicos do Estado, evidenciado pelas políticas educacionais ao longo da história do país. Compreendemos, pois, que todo projeto de poder, ao envolver um projeto de sociedade, envolve também projetos de seres humanos, formados e conformados via educação.

Inicialmente, houve a substituição dos modelos de educação endógenos dos povos originários por modelos exógenos, da metrópole (Lisboa), dados como modernos e corretos, sendo vistos como propulsores de um progresso civilizatório e econômico. Neste sentido, Anibal Quijano (2005) evidencia que:

Em outros termos, do mesmo modo que para a centralização do desenvolvimento do capital, a centralidade da Europa Ocidental na produção da modernidade era uma expressão da colonialidade do poder, isto é, colonialidade e modernidade/razionalidade foram desde o início, e não deixaram de sê-lo até hoje, duas faces da mesma moeda, duas dimensões inseparáveis de um mesmo processo histórico (QUIJANO, 2005, p. 23).

Sendo esta uma das peças de um imenso quebra-cabeça complexo das políticas educacionais no Brasil, a cada contexto em que as políticas foram e são forjadas suas intencionalidades são reveladas: a educação como controle (jesuítica), como instrução de mão de obra operária e como possibilidade de ascensão econômica (Manifesto dos Pioneiros). Tais intencionalidades evidenciam rupturas e permanências objetivadas, de forma que educar no Brasil nunca foi uma atividade tranquila.

Não obstante, o ano é 2020 e a educação no Brasil se vê diante de uma pandemia. O vocábulo “pandemia” é conceituado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um termo utilizado para sinalizar uma nova doença que se espalha rapidamente por diversas regiões (continental ou mundial) através de contaminação sustentada, destacando-se por sua facilidade de contaminação geográfica. Diante deste contexto de pandemia de Covid-19³, a população se depara com uma série de medidas sanitárias adotadas pelos governos e que a *priori* não imaginava que se perpetuassem por tanto tempo.

³ AGÊNCIA BRASIL. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declarapandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Dentre tais medidas situa-se a Medida Provisória nº 934/20 que estabeleceu normas excepcionais a respeito do ano letivo da Educação Básica e Ensino Superior, tendo em vista o que trata a Lei de nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 de enfrentamento à situação de emergência de saúde pública. Esta medida posteriormente deu origem à Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais para serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Na Bahia, em convergência com as medidas adotadas em esfera federal, foi declarada situação de emergência em todo o território baiano mediante Decreto Estadual nº. 19.549, de 18 de março de 2020, bem como foram suspensas as atividades letivas e presenciais (por tempo indeterminado) nas unidades de ensino públicas e particulares por meio do Decreto Estadual nº. 19.529 de 16 de março de 2020. Esta condição levou o sistema educacional a adotar medidas para a realização de atividades escolares não presenciais: o ensino remoto emergencial.

Apesar de na literatura educacional não existirem escritos sobre o termo “Ensino Remoto Emergencial”, ele é caracterizado como a transposição do ensino presencial físico para os meios digitais. Desta forma, as aulas ocorrem em tempos síncronos (aula expositiva por sistema de webconferência) e assíncronos (atividades em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA).

Assim, a narrativa pandêmica, mediante possibilidades ou não do Ensino Remoto, deixa visível e permite avaliar e interpretar as condições sociais em que ela se materializa, conforme destaca Cunha e Costa:

O ensino remoto é uma saída para o período de isolamento social, ele permite a conectividade com os alunos, garantindo uma proximidade e promovendo o ensino em tempos pandêmicos, mas se considerarmos o fato de que não são todos os alunos e docentes que tem disponibilidade para utilização desse meio, isso se torna um grande desafio para um país continental como o Brasil com tantas diferenças sociais e de acesso à tecnologia e à internet de qualidade (CUNHA; COSTA, 2021, p. 26).

O ensino emergencial tem alcance desigual e pouco coordenado visto que não leva em conta as desigualdades sociais existentes no país, além destas terem se acentuado durante a pandemia. Neste sentido, Boaventura Santos (2020) dedicou o capítulo 3 do seu livro 'A cruel pedagogia do vírus' para reverberar sobre a vulnerabilidade de determinados grupos sociais que padecem durante a pandemia da Covid-19 e de como tal vulnerabilidade se agrava com a quarentena de forma substancial. Estes grupos compõem o que o autor denomina Sul; entretanto, destaca que a denominação não se refere ao sul geográfico e explica:

Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. Proponho-me analisar a quarentena a partir da perspectiva daqueles e daquelas que mais têm sofrido com estas formas de dominação e imaginar, também da sua perspectiva, as mudanças sociais que se impõem depois de terminar a quarentena. São muitos esses colectivos sociais. Seleciono uns poucos (SANTOS, 2020, p. 15).

Desta forma, Santos (2020) elenca os diversos grupos sociais vulneráveis e afetados pela quarentena: as mulheres, os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, os trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores das periferias pobres das cidades, das favelas, os internados em campos de refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, os deficientes, os idosos, etc., e destaca:

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco seleccionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p. 21).

Assim, de forma nada romântica, a pandemia nos traz diversas lições, principalmente no tocante a incapacidade de lidar com problemas sociais por meio dos sistemas educacionais. Diante do entendimento de Bourdieu (1992), o sistema escolar além de não reparar, reproduz desigualdades sociais, visto que não contempla as exigências da diversidade dos grupos sociais, culturais, religiosos, dentre outros.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2004, p. 311).

Desta forma, quando o acesso é desigual, compreende-se que há uma negação do direito à educação em contexto de pandemia, bem como já ocorria desde a primeira oferta de ensino no Brasil Colonial, num contexto diferente. Pautada pelo descaso, há segregação da educação na oferta e também no acesso (inexistente/inviável durante a pandemia na rede pública e contínuo na rede privada).

Os desafios do ser/estar professor/a na Bahia durante a pandemia de Covid-19

É imprescindível salientar que a dinamicidade territorial baiana é enorme, pois é composta por 417 municípios. Cada município baiano, dependendo de sua localização no estado, apresenta características culturais, regionais e econômicas diferentes; existem áreas mais desenvolvidas em tecnologia e em produção de mercadoria, enquanto outras sequer dispõem de universidades e institutos federais de ensino. Entretanto, a existência de relações internas levou ao reconhecimento, por meio do Governo do Estado,

de Territórios de Identidade⁴ e de Núcleos Regionais de Educação, mediante Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014.

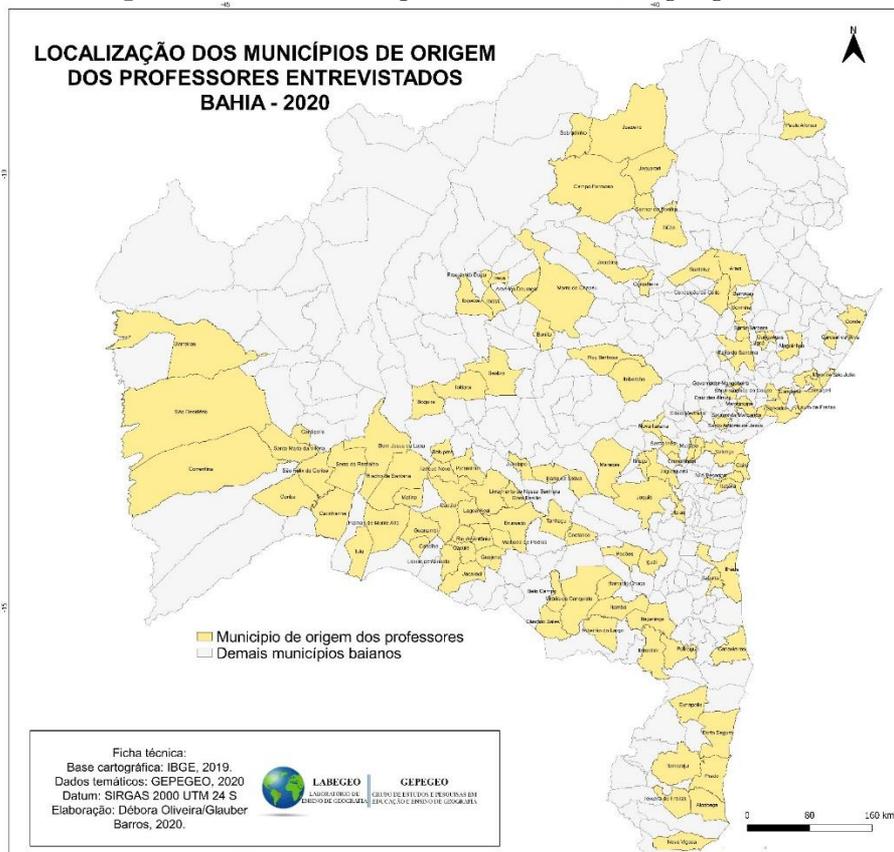
A origem dos Territórios de Identidade levou a reorganizações posteriores: o Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016 redefine os núcleos conforme alterações nos territórios e o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017 redefine a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação. Desta forma, no âmbito educacional, o território baiano está dividido em Núcleos Territoriais de Educação (NTE's), espaços nos quais trabalham os/as professores/as. Desta forma, cada unidade de ensino, junto ao seu corpo docente, deve levar em conta os saberes e conhecimentos diversos que convivem com uma pluralidade sociocultural, resultado do seu meio socioeconômico (BAHIA, 2014).

Neste sentido, novos paradigmas da formação docente partem de um mercado educacional que mascara uma realidade social e conjuntural repleta de incertezas. Sendo assim, como tem sido a atuação dos/das professores/as de Geografia na Bahia? Receberam cursos de formação para o trabalho via ensino remoto?

Diante destas inquietações, realizamos alguns recortes no banco de dados do “Relatório de Pesquisa: os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia”. As entrevistas foram aplicadas com professores/as de diversos municípios, conforme é possível visualizar no mapa a seguir.

⁴ Os Territórios de Identidade são unidades de planejamento para políticas públicas através de um modelo de gestão que propõe se adequar às situações específicas de cada território, buscando agir de tal modo a responder aos desafios encontrados em meio à diversidade do Estado da Bahia. <http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/PERAFANMireyaEValenciaOLIVEIRAHumbertoTerritorioeIdentidadeColecaoPoliticaseGestaoCulturaisSE CULT2013.pdf>.

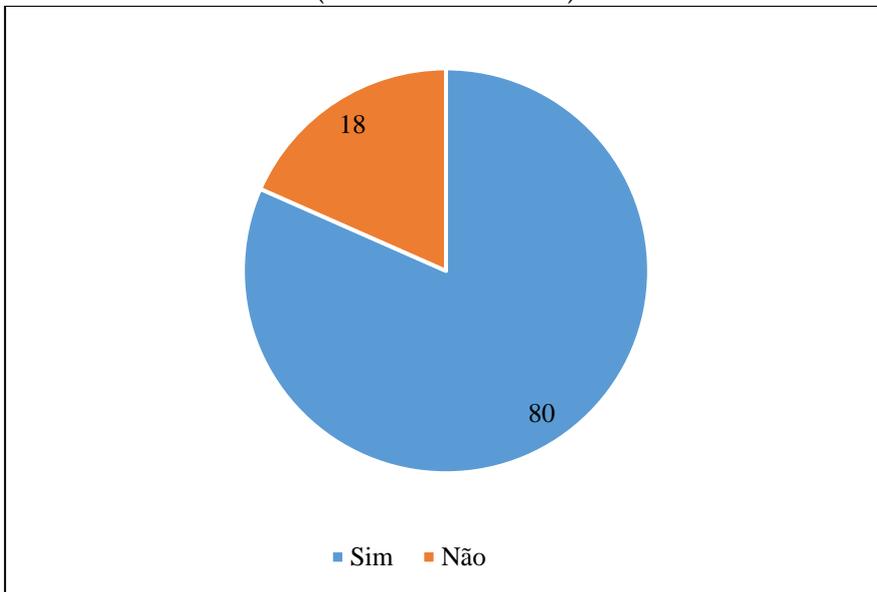
Mapa 1 - Perfil docente quanto a localização geográfica



Fonte: (CUNHA; COSTA, 2021)

Tendo em vista o objeto da pesquisa, fizemos um recorte no banco de dados mediante acesso autorizado pelo Grupo de Pesquisa GEPEGO. Os dados foram selecionados usando os seguintes critérios: ser professor/a de Geografia na Bahia, estar vinculado/a e lecionando durante a pandemia. Pautados nestes critérios, os gráficos a seguir contemplam o que corresponde a 98 profissionais formados em Geografia que atuaram na docência durante a pandemia na Bahia. Os gráficos correspondem aos dados obtidos por meio das respostas que contemplaram perguntas referentes ao ensino durante a pandemia.

Gráfico 1 - Você tem trabalhado de forma remota com aulas?
(EAD ou REMOTO)



Fonte: Base de Dados GEPEGEO, 2021.

Diante da pergunta a respeito da forma de trabalho, os dados retirados do Relatório de Pesquisa (2021) expressos no gráfico acima apontam que 80 dos professores de Geografia entrevistados estavam ministrando aula remotamente, enquanto 18 não estavam ministrando aulas remotamente.

O ensino remoto é o mais usado durante a pandemia, isso significa que a maioria dos profissionais da educação estiveram em seus lares trabalhando com a educação e ao mesmo tempo cuidando da família. O trabalho do/a professor/a realizado em casa exige mais tempo para gravar e editar vídeos, programar aulas no sistema, utilizar seus equipamentos pessoais, tais como celular, computador e impressora e seus dados de internet.

Neste sentido, a diferença entre o Ensino Remoto e a modalidade de Educação a Distância (EAD) é notória pois “[...] a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de

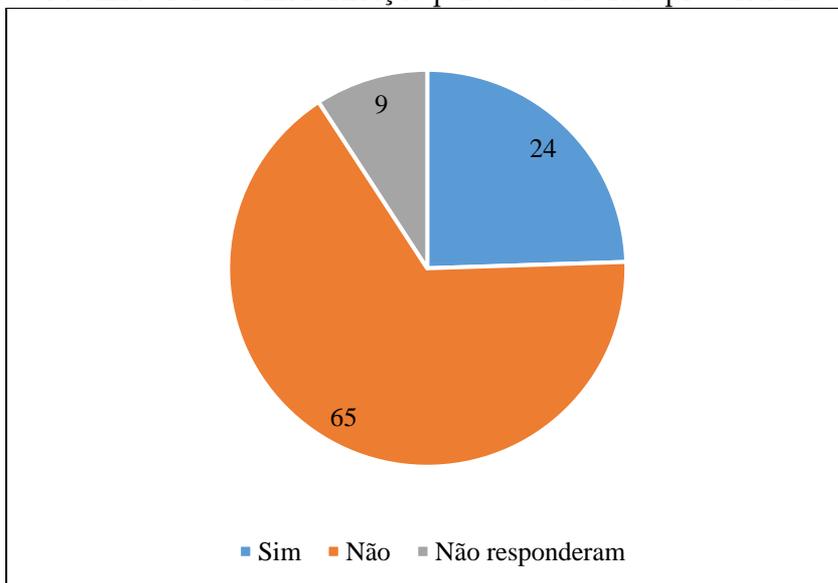
diferentes mídias em plataformas on-line” (HODGES *apud* RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Assim, estamos diante da construção de uma nova cultura escolar, já tão debatida durante os cursos de formação quando se falava do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula. Entretanto, não se imaginava uma mudança tão radical, onde o uso destes recursos ocorreria no interior dos lares, exigindo tantas habilidades não apenas dos profissionais da educação, mas também dos estudantes e das famílias.

Desta forma, é necessário nos perguntarmos: Estamos formados para este novo ambiente? Este ambiente é algo que eu tenho domínio e consigo trabalhar? E os estudantes que já passavam a maior parte do tempo diante de telas, estão preparados?

Quando se refere à formação recebida antes do início das aulas remotas por parte dos gestores, 65% dos professores disseram não ter recebido nenhuma formação, enquanto 24% disseram que receberam apoio e outros 9% não responderam à pergunta.

Gráfico 2 - Antes de iniciar as aulas os gestores da escola que você trabalha ofereceram formação para as aulas não presenciais?

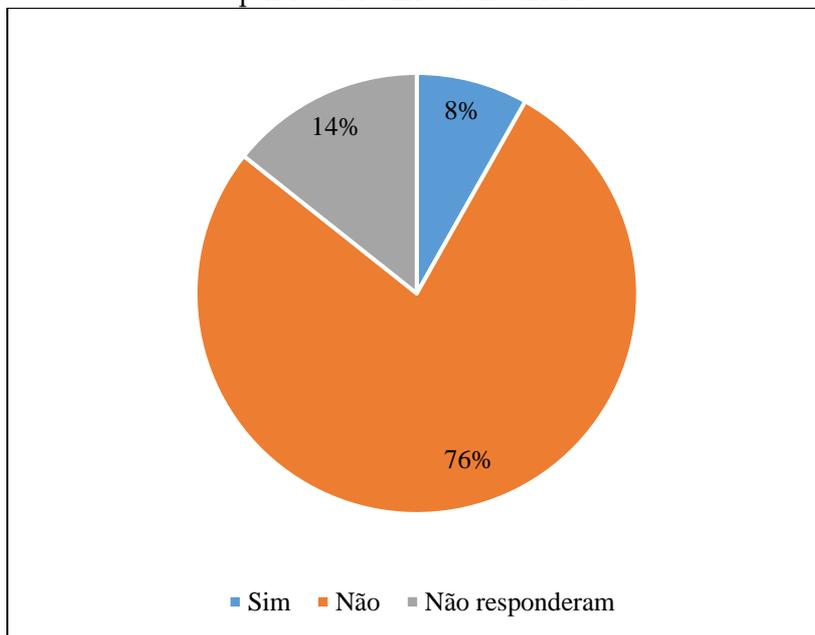


Fonte: Base de Dados GEPEGEO, 2021.

O quantitativo dos que disseram não ter recebido formação específica para ministrar aulas on-line foi bem alto, o que comprova e alerta para o descaso do poder público para com a educação de qualidade. Apesar de o Conselho Nacional de Educação instituir, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) é notório que o dito e o praticado não percorrem um caminho único.

Em relação aos que disseram ter recebido formação, foi questionado se a mesma foi suficiente para o trabalho remoto. 8% disseram que sim, enquanto que 76% disseram não e outros 14% não responderam, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - A formação oferecida foi suficiente para lhe preparar para o trabalho à distância?



Fonte: Base de Dados GEPEGEO, 2021.

Quando a reprodução das desigualdades sociais ocorre por meio de mecanismos de dominação, da burocratização de políticas públicas que não contemplam as reais necessidades do professor para a efetivação de sua atuação, e nem para a construção do conhecimento do estudante, estamos reproduzindo um sistema de ensino precário e estruturalmente desigual.

Ao tratar desse desalinhar dos diversos fatores que regem a ação educativa, uma profunda reflexão acerca da formação docente é necessária. Pontuschka *et al.* (2007) apontam que as novas abordagens de formação como um processo contínuo marcado pela reflexividade, pela crítica e pela criatividade dão ao professor de Geografia a autonomia na profissão docente. Desta forma, é de fundamental importância que a discussão se perpetue e dê suporte para novas discussões que venham a se efetivar em políticas educacionais que saiam do papel.

Considerações finais

Com base na pesquisa foi possível notar que as medidas adotadas para as redes de ensino durante a atual crise sanitária têm acentuado as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais. Tais medidas desvelam a profundidade da desarmonia de um sistema de produção que se organiza e se sustenta através da reprodução e manutenção de uma sociedade de dissimetrias, nos trazendo diversas reflexões, dentre elas, uma profunda reflexão acerca da formação continuada e da saúde emocional docente, sobretudo em tempos de crises agudas.

Também é necessário refletir a respeito do quanto a pandemia nos trouxe lições. Dentre as muitas pedagogias desta crise, ela nos expõe a ineficiência do poder público em lidar com problemas sociais, com destaque para a saúde pública e para a educação pública. Além disso, a formação, os recursos e as estratégias oferecidas não foram e não são suficientes para que o trabalho remoto dos/as professores/as seja desenvolvido com qualidade durante a pandemia. Estas reflexões, que nos despertam para tantas outras, emergem como forma de denúncia quanto as precárias condições de trabalho daqueles/as que estão atuando no ensino de Geografia durante a mais grave crise sanitária do século. Porém, também nascem anunciando a possibilidade de construção de um outro mundo possível, que coloque a educação pública – básica e universitária – no centro do debate, dos investimentos sociais e das políticas públicas educacionais.

Referências

BAHIA. **Brasil:** Vida, Natureza e Sociedade. São Paulo: Geodinâmica, 2014.

BAHIA. **Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação e dá

outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>> Acesso em: 14 jun. 2021.

BAHIA. **Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016.** Altera o Anexo Único do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-16722-de-12-de-maio-de-2016>> Acesso em: 14 jun. 2021.

BAHIA. **Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017.** Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-17377-de-01-de-fevereiro-de-2017>> Acesso em: 16 jun. 2021.

BAHIA. **Decreto de nº 19.549, de 18 de março de 2020.** Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BAHIA. **Decreto de nº 19.529, de 16 de março de 2020.** Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.legis.gov.br/medidas/934>> Acesso em: 22 jun. 2021.

in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>.

Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Disponível em: <<http://www.conselho.deeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>>.

Acesso em: 22 jun. 2021.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CUNHA, Ana Luiza Salgado; COSTA, Glauber Barros Alves (Org.). **Relatório de Pesquisa: os desafios de ser professor (a) durante a pandemia da COVID-19 na Bahia.** 1. ed. Caetité: UNEB, 2021. v. 1. 93 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rN>

RngSu1qXfdH0_cg9W9tHNzdtJili mv/view?usp=sharing. Acesso em: 21 abr. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina. **Estudos Avançados**. 19 (55). dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Claudia dos Santos. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 41–57, jun. de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Editora Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Bo_aventura.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DA PRÁTICA DESAFIADORA AO ÊXITO PEDAGÓGICO

Iris Tamara Alves de Lima

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Maria Aparecida Silva Santos

Escola Municipal Donério Aguiar

Euvania Máira Silva Moura

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O presente artigo visa discorrer sobre o ensino remoto no país como alternativa para as atividades pedagógicas nesse período de pandemia. Considerando o processo evolutivo do mundo capitalista e globalizado, oriundos especificamente da Revolução Técnico Científico-Informacional, com uso massivo das tecnologias, mecanismos e dinamicidade da informação, incorporados nos mais variados setores da produção, da dinâmica social, política e educacional. Tais mecanismos tornaram possíveis e apropriados o Ensino Remoto, em momentos atribulados e delicados como no atual contexto pandêmico da Covid – 19.

Os recursos advindos do Ensino Remoto passaram a ser incorporados nas aulas das redes pública e particular de ensino e nas instituições de ensino superior como alternativa plausível para prosseguimento do processo educacional institucional, uma realidade pouco comum no que tange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Assim, o Ensino Remoto, atrelado às mídias sociais, se configura como uma importante ferramenta de adaptação, para reorganização do sistema educacional e das metodologias de ensino no contexto de pandemia, ao passo que, dada condição, não se limita a um processo de reajustes apenas na categoria da saúde pública, ou de estudos e pesquisas científicas voltadas a compreensão do vírus e imunização da população.

A complexidade dessa conjectura interfere, basicamente, em todas as relações humanas, em critérios sociais, políticos, econômicos e educacionais. Baseado nessa premissa, toda comunidade educacional buscou meios e possibilidades de adaptação, que permitissem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso,

a inserção do mundo tecnológico no cotidiano da escola já nos parece irreversível, tanto pelo processo inexorável de absorção da tecnologia por que passa a cultura, quanto pela deslegitimação e desqualificação dos discursos a ela antagônicos. (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 40)

Vale ressaltar que as ferramentas para essa nova roupagem já estavam inseridas no contexto social de grande parcela da população, visto que a democratização da comunicação e das mídias sociais, de certo modo, reorganizou um ambiente propício a incorporação e prosseguimento das práticas pedagógicas e processos educacionais. Contudo, as metodologias, os profissionais e os próprios alunos se depararam com inúmeros desafios dos quais “Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais” (KENSKI, 2004, p. 67).

Com o agravamento da pandemia e a necessidade do isolamento social, estabeleceu-se o decreto Nº 19529 DE 16/03/2020, no qual uma das medidas consistia na suspensão das aulas da rede pública e particular de ensino, com a prorrogação do referido decreto e a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)

implementada pela lei nº 14.040, que aprovou a permissão para realização de aulas remotas para a rede de ensino público e particular, na educação básica e superior, sendo facultada aos estados, municípios e secretarias a adoção, ou não, da referida modalidade para o ano letivo. Logo, compreende-se que

as tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas também para a demonstração de processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações do governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. As tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida. (BRASÍLIA, 2000, p. 45)

Baseado nessa premissa, o estudo promove uma reflexão sobre as adaptações pedagógicas e metodológicas promovidas no processo educacional ao longo do seu processo histórico, enfatizando a importante e decisiva atuação dos professores, a fim de evidenciar que diferentes contextos e desafios estão imbricados no ato de educar e ensinar, e que este acompanha as transformações sociais, quer seja por estratégias econômicas e políticas, quer seja por necessidades, limitações e demandas oriundas de fatídicas crises como as ocasionadas pela pandemia do covid-19.

Dessa forma, o CNE apresentou o Ensino Remoto como alternativa prática empregado por muitas instituições de ensino, a exemplo da Escola Municipal de 1º Grau Donério Aguiar, localizada no município de Lagoa Real, que juntamente com o corpo docente e Secretaria de Educação, com aval do Conselho Municipal de Educação, estabeleceu o reajuste na metodologia e no plano de ensino, bem como o critério de avaliação e interação dos alunos nas atividades escolares, lançando mão de ferramentas digitais acessíveis para concretização exitosa dessas atividades.

Trajectoria do Ensino-aprendizagem: adaptações aos contextos educacionais no Brasil

O processo do ensino educacional se concretizou mediante várias intervenções e ações estabelecidas por determinados grupos e ideologias, predominantes em dados contextos. Compreender toda essa dinâmica envolvendo os sistemas educacionais atuantes, e seu arranjo correlacionado aos aspectos políticos, sociais e econômicos, permitiu a adoção de medidas adaptativas, cujas metodologias e dinâmica pedagógica garantiram a qualidade do ensino ao longo do processo histórico.

Assim, ao interligarmos a trajetória do ensino com o contexto sociocultural e econômico do qual o Brasil esteve envolto, ao longo dos séculos, possibilitará uma melhor compreensão do papel exercido pela educação nos diferentes níveis de construção e estruturação da sociedade brasileira, e, conseqüentemente, nos realoca nesse contexto de pandemia e educação remota.

Utilizando como marco inicial a educação jesuítica, no período colonial, e suas distintas funções na adequação do espaço e interação humana, para efetivação da colônia portuguesa no território brasileiro, percebe-se que o ensino pode assumir variadas funções, sendo, neste período, empregada prioritariamente como metodologia de catequização e alienação indígena, bem como, disseminação das ideologias civilizatórias ocidentais cristãs.

Com as modificações advindas do crescimento e demandas da colônia, esse processo educacional, estabelecido por pedagogias voltadas a evangelização, teve que se readaptar, utilizando novas estratégias como a elaboração de um plano educacional padronizado, denominado *Ratio Studiorum*, com metodologias divididas em graus de educação integral, direcionadas a leitura, a escrita e aos cálculos. Nesse processo, o papel do professor já se incorpora ao protagonismo preponderante na educação, de modo que o ensino

começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2007, p. 55).

Em razão da expulsão dos jesuítas e a desvinculação da catequese do processo de ensino-aprendizagem, estabelecida pelas reformas pombalinas, as concepções iluministas inspiraram uma nova reorganização da educação brasileira, viabilizando o início e a concretização da educação pública. Nesse cenário, o professor se configurou como protagonista na sistematização da educação, sendo os principais mediadores das intituladas aulas régias. Essa nova reorganização favoreceu a integração de Portugal no mercado capitalista, visto que

Pombal antes de pensar na formação dos teólogos, canonistas, advogados e médicos – problema que não foi estranho aos propósitos do gabinete de D. José I – cuidava preliminarmente de amparar o trabalho econômico por intermédio da criação de uma escola destinada a formar a “elite” indispensável ao progresso financeiro das empresas e dos grupos que a política monopolista do novo governo planejava e organizara, ao pretender motivar o acúmulo de riquezas individuais de tal forma que as novas condições econômicas melhor pudessem satisfazer aos reclamos dos interesses estatais. (CARVALHO, 1978 p. 43)

Como a educação é um importante mediador da estruturação dos diferentes contextos pelos quais o Brasil se emergia em cada momento histórico e, considerando os avanços econômicos e interesse estatal pelo crescimento econômico, somados a formação da elite brasileira, o fortalecimento do sistema de ensino passa por uma de suas fases mais significativas, advindas da mudança da família real para o território brasileiro em 1808.

Com a coroa portuguesa em solo nacional, toda demanda de sua estadia deveria ser cumprida, principalmente no que concerne ao fornecimento dos subsídios necessários para aprimoramento da educação, com a criação das primeiras instituições de ensino superior destinado a formação da aristocracia e profissionalização

do mercado de trabalho destinado ao serviço público. Ao considerarmos que

sobre ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, mantidas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e em 1810 a Academia Real Militar com oito anos de curso. (AZEVEDO, 1964, p. 562)

Considerando esse aspecto, o Brasil se lançava em um terreno próspero para as mudanças de transições econômicas e políticas, o novo cerne da conjectura nacional passava pela substituição do império para um território independente, sendo implementada nestas circunstâncias a primeira lei que tratava diretamente da questão educacional, promovendo a descentralização da administração do ensino no que diz respeito a responsabilidade delegadas a União, aos Estados e aos Municípios.

Nesse contexto, é válido ressaltar a inserção da mulher nas instituições de ensino, e o fato de que a referida lei elencava e delegava a responsabilidade sobre capacitação dos professores não aptos a lecionar, aos próprios docentes, isentando o Estado da obrigação de fornecer subsídios para formação desses profissionais. Com o decorrer das demandas no cenário educacional, a formação de professores passou a ganhar repercussão, ao passo que foram instauradas as primeiras escolas normais no país.

A nova estrutura de governo, estabelecida pela proclamação da República, reorganizou todo sistema educacional e possibilitou a implantação dos objetivos estabelecidos pelos ideários escola novistas, que visava uma maior democratização do acesso à educação. Em face disso, a figura do professor mais uma vez é determinante para essa etapa significativa, representada pelo educador Anísio Spínola Teixeira, o principal idealizador dessa modalidade de ensino no Brasil, como ressalta o próprio Anísio Teixeira:

a consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. (TEIXEIRA, 1994, p. 33)

Essa ideia de democratização do ensino se deparou com o controle ideológico da política de Getúlio Vargas, que, mesmo sendo um governo ditatorial, ofereceu o subsídio necessário para implementação de um sistema de ensino mais organizado e, conseqüentemente, favoreceu a criação do ministério e secretarias estaduais de educação. Com o consistente controle e centralização do sistema de ensino, a educação ganha destaque na constituição de 1934, sendo estabelecida como garantia e direito de todos, mas somente em 1961 que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi instaurada, sendo reajustada em 1996, promovendo o modelo de Ensino Fundamental e Médio.

Assim, diante de quase 500 anos de consolidação do sistema educacional no nosso país, o papel do professor sempre foi preponderante, ao passo que cabia a ele a função de readaptar as metodologias e estruturação pedagógica ao contexto vigente. Com as lamentáveis problemáticas sociais advindas da pandemia, somadas a globalização das tecnologias digitais e inserção dessa ferramenta ao cenário educacional, o professor se porta, mais uma vez, como principal protagonista e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Ensino remoto e as desigualdades sociais

O desenvolvimento do capitalismo financeiro, mundializado, teve como base a Revolução Técnico Científico-Informacional, iniciada a partir dos anos de 1970. Essa revolução evidencia o uso de

diferentes tecnologias e informações, em diversos setores produtivos e da vida em sociedade, adentrando, dessa forma, as relações educacionais, facilitando o desenvolvimento da educação à distância e da educação remota, em momentos de crises.

Nesse sentido, cabe esclarecer a diferença entre esses dois conceitos, para evitar equívocos, e prosseguir na discussão acerca da educação remota, objeto de estudo nesta pesquisa. A Educação a Distância carrega uma trajetória histórica pautada no advento das sociedades, o que demonstra que as tecnologias da informação e comunicação contribuíram para a expansão da esfera educacional. Segundo Arruda (2020), a educação a distância trata-se de uma modalidade de ensino que exige planejamento coletivo (trabalho de vários profissionais), pensando estratégias e soluções para o processo pedagógico. Esse ensino é um componente da educação que é ofertado mediante ao uso de tecnologias, como os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, com a presença de tutores e de recursos audiovisuais, nas quais as aulas acontecem ao vivo ou são gravadas.

No contexto da pandemia de Covid-19, a continuidade das atividades de ensino passou a depender do intermédio tecnológico, fundamentadas nos princípios da educação presencial. Conforme Arruda (2020), é nessa perspectiva que a educação remota “[...] envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise” (p. 265). Pelo caráter emergencial, esse modelo de ensino permite o uso de plataformas que são mais fáceis e que se adaptam a realidade de alunos e professores. O modelo de ensino emergencial demanda planejamento, recursos e investimentos, o que o torna desafiador.

É nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom (GOMES, 2020), essas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado. (ALVES, 2020, p. 352).

Com o agravamento da pandemia e a necessidade do isolamento social, estabeleceu-se o decreto Nº 19.529 de 16/03/2020, no qual uma das medidas consistia na suspensão das aulas da rede pública e particular de ensino, com a prorrogação do referido decreto e a resolução do Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 14.040, que aprovou a permissão para realização de aulas remotas para a rede de ensino público e particular, na educação básica e superior, sendo facultativa aos Estados, Municípios e Secretarias de Educação a adoção ou não, do referido modelo para o ano letivo.

O ensino remoto foi pensado de maneira imediata para atender as exigências do período pandêmico. As atividades e aulas planejadas pelos professores seguiram praticamente os dias e horários, que aconteceriam presencialmente. Sendo utilizadas plataformas, redes sociais, criadas para diversos fins que passaram a ser empregadas como instrumentos de comunicação e interação entre professores e alunos. Diante disso,

[...] ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. (GARCIA et al, 2020, p. 5)

Considerando essas proposições, cabe destacar que as condições de ensino e aprendizagem ocorreram e ocorrem de formas distintas. O ensino remoto revelou as desigualdades estruturais entre as escolas públicas e privadas, as peculiaridades de seus estudantes, além dos desafios do trabalho docente, que de um momento para o outro, sem nenhum tipo de preparação, viram as aulas presenciais serem substituídas por atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

As desigualdades sociais e digitais deixaram para trás estudantes que vivem as mazelas diárias, pelas condições materiais de existência que sempre existiram, mas que se tornaram mais explícitas com a Pandemia do Covid-19. Altivo, Amorim e Vaz

(2020) consideram que a forma como o ensino remoto foi implantado, desconsiderou as condições de trabalho e qualificação dos professores para atendimento das demandas, assim como as questões de acesso e letramento digital foram ignoradas.

As desigualdades evidenciadas, nesse período de pandemia, são resultantes da falta de políticas públicas que pensam tanto o acesso as tecnologias e letramento digital, quanto a falta de investimento na estrutura física e pedagógica das escolas brasileiras. Por mais de 20 anos, a relação entre educação e tecnologias tem sido discutida, na formação de professores e na educação básica, de acordo com Alves (2020). Mas só agora, com o isolamento social, essa relação se tornou alternativa para que os alunos, em distintas situações, continuassem a estudar. Além disso, o trabalho docente não foi interrompido, pelo contrário, a carga de trabalho foi duplicada para adequar o processo de Ensino-aprendizagem as novas condições.

A dinamicidade da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II: Escola Donério Aguiar em tempos de Pandemia

Ensinar é algo inerente ao ser humano, é aprendizagem constante; por mais que diferentes métodos sejam aplicados (construtivista, tradicional etc.), a prática pedagógica tende a ser adaptável a diferentes situações. Esse é um dos fatores que faz do professor um profissional singular, responsável e apto a inovar e a se integrar de acordo as diferentes situações do processo de ensino-aprendizagem. Os professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Lagoa Real, Estado da Bahia, em consonância com o parecer nº 019/2020 do Conselho Nacional de Educação, viveram essa experiência, da qual o processo educacional, mais uma vez, se encontra atrelado as modificações sociais, ressignificando sua atuação docente, bem como os instrumentos pedagógicos e avaliativos, tendo que adequar-se a um ambiente educacional remoto.

Em virtude da Pandemia do COVID-19, adaptar-se a experimentação do Ensino Remoto, algo até aqui não materializado integralmente na estrutura educacional da Pré-escola, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública, exigiu dos professores e alunos uma nova postura no Ensino-aprendizagem, como também na interatividade das aulas. Consequentemente, um momento de incertezas se instaurou, pois não houve modelos prontos para ensinar remotamente, e a metodologia ficou a cargo de cada docente que, com comprometimento com o ensino, e, acima de tudo, profissionalismo e dinamicidade, se engajou no enfrentamento do contexto pandêmico. De acordo com Vasconcellos (2005),

o papel do educador, dessa forma, não seria apenas de ficar passando informações, mas de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem. A provocação para aprendizagem tem a ver com a sensibilidade para com as pessoas a quem se dirige, com o significado que aquilo tem para ele, bem como a correlação que tem com a existência. Trata-se de acompanhar a caminhada do educador na sua relação com o conhecimento, estando atento às nuances, às situações ao grau de interação. (VASCONCELLOS, 2005, p. 75 e 76)

A prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal de 1º Grau Donério Aguiar, foi bastante dinâmica e acentuada, cujo foco principal e central é o aluno. Este, se divertiu, interagiu e, acima de tudo, aprendeu, pois apesar dos desafios no que concerne as adaptações pedagógicas e metodológicas, os alunos já estavam aptos a manusear e interagir com as redes sociais, sendo as limitações estruturais voltadas principalmente ao acesso à internet do qual nem todos os discentes possuíam integralmente. Ressaltando, é claro, aqueles discentes que realmente se dedicaram a participação das aulas *on-line* e que desenvolveram as propostas elencadas pelos educadores. As aulas remotas tiveram início no dia 18 de abril do ano de 2020, quando ficou perceptível a não possibilidade de aulas presenciais e, por fim, encerraram-se em 27 de fevereiro do ano subsequente. Nesse

processo, houve um período de recesso entre os dias 19 de dezembro de 2020 a 17 de janeiro de 2021.

As metodologias foram bastante diferenciadas, cada professor tornou-se protagonista inovador de suas práticas, assim, videoaula foram gravadas, objetivando adequar a metodologia e expor os conteúdos por meio das ferramentas pedagógicas disponibilizadas pelo Ensino Remoto, a exemplo de uma aula referente à diversidade religiosa, da qual a professora, da referida instituição, lançou mão dos recursos visuais autênticos e dinâmicos, na gravação de um vídeo, usando como plano de fundo as igrejas e templos da região, expondo explicações teóricas sobre os preceitos dogmáticos e históricos; a produção de tal material seguiu todas as recomendações de segurança exigidos e fora compartilhado nos grupos de estudos.

Desse modo, dada a realidade educacional dos alunos, para tornar o ato de ensinar mais democrático, a escolha pelas redes sociais, com ênfase para o *WhatsApp*, se tornou o meio mais viável e plausível. Com esses métodos e recursos, figuras imagéticas foram criadas para facilitar a assimilação do aluno, em relação ao conteúdo. Por conseguinte, os alunos utilizaram-se dos instrumentos que tinham em mãos: os próprios celulares, muitas vezes, não atualizados tecnologicamente, computadores, os cômodos das casas e, até mesmo, ambientes externos a eles tornaram-se palco, cenário e ambiente de trabalho do fazer pedagógico e efetivação da aprendizagem.

Esses ambientes remotos são classificados como gêneros digitais, e, assim, como gêneros textuais, podem ser produzidos e disseminados de modo mais formal, cineticamente construído e estudado, ou, ainda, inseridos nas atividades cotidianas de comunicação e interação entre os atores sociais, ao passo que sua finalidade é divulgar uma linguagem ou comunicação adaptadas para serem difundidas nas redes e mídias sociais.

Dentre suas modalidades, sejam elas com uma linguagem mais robusta e formal, ou informal, marcada por abreviaturas

linguísticas, cada gênero atende uma função específica, a exemplo dos *E-mails*, *Blogs posts*, da mesma forma os *Memes*, *Podcast*, somados aos *Chats* e as redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, entre outros, se utilizados adequadamente e de forma objetiva, se configuram como importantes ferramentas e ambientes de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, a preparação das aulas remotas requereu um planejamento bastante complexo, trabalhoso e detalhado, desde uma imagem, um áudio, um vídeo de saudação era apresentado. O conteúdo a ser trabalhado era preparado, em PDFs, muitas vezes, na íntegra, em virtude da escassez de livros didáticos, como também das atividades de assimilação do conteúdo em estudo. Além do mais, as atividades propostas eram efetivamente postadas nos grupos de *WhatsApp* das turmas, grupos esses, criados pelo gestor da escola. Assim, de acordo com Freire,

o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96)

O diálogo foi constante, contagiante e encantador, desafiador, mas eficiente. Os encontros virtuais iniciavam a partir das 13:00, horário esse, que se estendia até às 15:00 ou 15:30, de acordo a disciplina ofertada, e encerrava às 17:00. No início da aula, o professor postava a saudação e aqueles alunos que realmente se dedicaram à proposta de ensino remoto, davam sinais de presença. Em seguida, era feito o levantamento do conhecimento prévio dos discentes utilizando-se dos diferentes gêneros digitais.

Assim, durante as aulas, os alunos eram sempre motivados pelo docente a participar. Muitos visualizavam as mensagens, porém, não davam retorno, mas isso não tornava as aulas menos apreciadas. É válido ressaltar que todos os discentes estavam inseridos nos grupos das turmas. Não houve exclusão, o professor sempre esteve atento às visualizações, logo, conclui-se que a não participação na

aula *on-line*, ou o não fazer das atividades propostas, era por desinteresse ou por dificuldade de adaptação ao modelo de Ensino.

Dessa forma, aconteceram chamadas virtuais, gincanas virtuais em tempo real, leituras dirigidas, desafios matemáticos e vídeos interativos. Além disso, foram utilizadas metodologias dinâmicas que melhor se adequavam as aulas remotas, cujas propostas e dedicação por parte dos professores foram fundamentais no processo de interação. Mesmo com as dificuldades da prática pedagógica com relação aos desafios do planejamento e metodologias, fator também das aulas presenciais e que não seriam diferentes nas aulas remotas, não desmereceram, tampouco desmotivaram os professores em sua missão de ensinar. Segundo Freire,

a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e apreender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos alunos, aos educadores e às educacionais corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. (FREIRE, 1996, p. 142).

Foram momentos em grupos, porém individualizados. Uso essa antítese para reafirmar a fala de Freire (1996), cujos encontros virtuais fizeram com que os professores se desdobrassem. Por não haver uma base de preparação metodológica, as coisas iam acontecendo e o professor, guerreiro, sempre adaptando suas metodologias de acordo as suas necessidades, como também as dos educandos. Não é pelo fato de estarem no conforto do lar que as coisas seriam mais fáceis de acontecer, ao contrário disso, as tarefas se multiplicaram e os docentes se desdobraram, a fim de proporcionar o melhor para os alunos. Em vista disso, os horários foram cumpridos rigorosamente nos dias estabelecidos para cada disciplina.

Ressaltando, principalmente, o engajamento e profissionalismo dos professores, em todas as conjecturas históricas, culturais e sociais, com ênfase para o contexto de pandemia, evidencia-se o emocional dos discentes e docentes, as diligências realizadas nas casas dos alunos, as dificuldades em relação às Tecnologias da

Informação e da Comunicação (TICs), atreladas a manutenção e prevalência do educar, com o mesmo compromisso do presencial, também se fez remotamente. Então, foram lançados à nova realidade desafiadora e constante, e como guerreiros que são, venceram! Segundo Toassa (2013),

[...] o trabalho pedagógico orienta-se não em função da imitação, mas sim de criação coletiva de uma vida humana 'supranatural', cujo objetivo seria de refundar o homem. Neste aspecto, o ensino assemelha-se não só à arte, mas a guerra. Não é harmônico. O criador sempre pertence à raça dos desconformes, eis porque a educação não pode se limitar à razão. (TOASSA, 2013, p. 502-503).

Considerando um panorama desde a realidade exemplificada, até o cenário nacional, o docente, mesmo em tempos de pandemia, reafirmou o notável desempenho com eficiência e eficácia. Assim sendo, os profissionais da educação, que mesmo com ausência de políticas públicas eficientes, capacitação limitada ou inexistente ao Ensino Remoto, somadas as limitações estruturais dos equipamentos de mídia e conexão on-line dos alunos, a dupla jornada de trabalho e ressignificações dos espaços educativos, honraram a educação. Portanto, os educadores não deixaram seu posto e sua função, mesmo inseridos no contexto de pandemia conciliaram o desafio da prática, e obtiveram êxito pedagógico e educacional.

Considerações finais

Podemos concluir, dessa forma, que o professor tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Não há transferência de conhecimento sem a figura singular do professor, ou melhor, na esfera da temporalidade está a figura docente cuidando para que o conhecimento seja transmitido de forma dinâmica, por intermédio da troca constante de informações, porém sem deixar que sua prática seja despercebida.

Em meio a Pandemia do Covid-19, apesar de inúmeras dificuldades, somados ao não reconhecimento, o professor se insere protagonizando o processo de ensino e aprendizagem, tendo que se adaptar aos mais variados contextos históricos e adequar-se à realidade sociocultural, política e econômica do país.

Nessa perspectiva, o papel do educador é multifacetado, ao passo que são eles, os professores, mediadores de conhecimento, formadores do pensamento crítico, sistematizadores do ensino e das políticas educacionais, motivadores da participação e formação cidadã. Em face disso, o docente teve que se adaptar as diferentes conjecturas, em prol da democratização do ensino, na luta pela evolução do conhecimento em um dos momentos mais delicados de nossa história. Portanto, com o Ensino Remoto, os professores e alunos foram a linha de frente da Educação, a eles devem ser delegado o reconhecimento, a formação e a democratização das tecnologias necessárias.

Referências

ALTIVO, Bárbara R.; AMORIM, Rafael; VAZ, José Carlos. Quarentena, aula online e as desigualdades de acesso na educação. **Boletim de Políticas Públicas**, n. 4, ago. 2020.

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: revista de educação a distância**, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. rev. E ampl. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Maria Salete Fausto. **O papel do tutor na construção da aprendizagem na ead**. Agosto, 2016. Disponível em: <https://>

www.google.com/search?q=ead+sua+origem+hist%C3%B3rica+evolu%C3%A7%C3%A3o+e+atualidade+brasileira&oq=EAD+sua+&as=chrome.1.69i57j0i22i30l2.8234j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL, Resolução n° 2, de 1° de Julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <https://domalberto.edu.br/como-surgiu-o-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2007.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**, 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. **Sociedade da informação no Brasil**. Livro verde. Brasília, DF: Socinfo/MCT, 2004.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

COSTA, Karla da Silva, Geniana Guimarães Farias. - **EAD - sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial**, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Tânia Cristina Meira, *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de atlas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. *Revista HistedBR on-line*, Campinas, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. **A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar**. Revista Gual, Florianópolis, v. 11, nº 1, p. 208-228, jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TOASSA, Gisele. Certa Unidade no Sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na 'psicologia pedagógica' de L. S. Vygotsky. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 18, n. 3, p. 497-505, jul./set. 2013.

VASCONCELLOS, C. S. *A construção do conhecimento em sala de aula*. – 16 ed. – São Paulo: Libertad, 2005.

VILLARDI, Raquel. OLIVEIRA, Eloiza Gomes. **Tecnologia na educação**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

Capítulo 03

A BASE NACIONAL COMUM (BNC) -FORMAÇÃO: OS DESAFIOS E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Érica Vieira Souza
PPGELS/UNEB

Nájyla Betrine Batista Chagas
PPGELS/UNEB

Glauber Barros Alves Costa
PPGELS/UNEB

Introdução

Este texto sistematiza os impactos e os desafios da Base Nacional Comum (BNC-Formação) promulgada a partir da Resolução CNE/CP nº 12, de 20 de Dezembro de 2019. Essa base define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs), que vem descaracterizando a formação docente, defendida historicamente. O texto tem, portanto, por objetivo fazer uma reflexão sobre a BNC-formação e subsidiar um debate acerca dos impactos e desafios para formação de professores no atual contexto da pandemia do Covid-19¹ em 2021.

¹ A pandemia do Coronavírus teve início no final de 2019 e vem sem alongando no ano de 2021, ainda sem sabemos o certo do seu término. Segundo Souza & Costa (2020, p.393) “A palavra “pandemia” é usada para descrever uma doença infecciosa que ameaça milhares pessoas, desrespeitando as fronteiras geográficas do planeta”.

Para construção dessa reflexão foi realizada uma pesquisa documental-bibliográfica de cunho qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Analisamos a DCNs (BNC-Formação), embasando-se nos seguintes autores: Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020), Manacorda (2012), Mészáros (2009), Nogueira & Borges (2021), Freire (2017), Marx (1976), Taffarel, Carvalho e Flores Luz (2021), Simionato & Hobold (2021), Pereira (2021) e Saviani (2018). Também consultados os textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE, 2021) sobre a temática.

Na primeira parte apresentamos a categoria trabalho, pois se acredita que é de suma importância conhecer a contradição entre o capital e o trabalho no aprofundamento da luta de classes impostas pela BNC-formação. Já na segunda parte do texto, apresentamos as principais críticas levantadas até aqui sobre a BNC-formação pelas principais associações dos professores do país.

Então, nossa análise inicial apontará para os impactos negativos da BNC-formação para a formação inicial de professores para a Educação Básica e também que a BNC-formação vem favorecendo o mercado educacional em vez de priorizar os aspectos teóricos, científicos e práticos já existentes da formação de professores.

A BNC-formação entre a contradição do capital e o trabalho

A crise estrutural do capital vem impondo mudanças, dentre elas, destaca-se a propagação ideológica do neoliberalismo, a reestruturação do setor de produção de mercadorias e a intensificação do processo de financeirização do capital. Tais medidas contribuem para uma nova configuração do trabalho para garantir a sobrevivência do capital, seja de forma direta com as necessidades do setor produtivo ou aprofundando a alienação da classe trabalhadora (LAVOURA; ALVES; SANTOS JÚNIOR, 2020).

Diante desse contexto e tendo a concepção da produção e aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 em pauta e em disputa. Sabe-se que, isso é resultado das pressões neoliberais que estão promovendo a intensificação da mercantilização e financeirização da educação. Cabe ressaltar que a mercantilização se dá quando a educação enquanto direito de todos, passa a ser uma mercadoria que se desdobra em vários produtos e serviços, como por exemplo, a produção de livros didáticos, os programas educacionais, os cursos de formação de professores, dentre outros, que tem por finalidade a criação de lucro para empresariado educacional, ou seja, a educação na atualidade tornou-se um verdadeiro ramo da acumulação da financeirização.

Sobre a financeirização na área educacional, nada mais é, do que, a intensificação da sua mercantilização, refere-se ao aglomerado financeiro que concentra um grande capital, sob essa pressão a administração de muitos centros educacionais estão sobre forte influencia das organizações não governamentais, como da Fundação Leman, do Instituto Ayton Senna, do Banco Itaú², dentre outros; também existe a participação das instituições multilaterais, como o do Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU).

A BNC-formação é formulada em meio à crise estrutural do capital. Mészáros (2009) chama de crise estrutural de ordem sociometabólica do capital, pois acolhem novas proporções, assumindo a característica do neoliberalismo hegemônico, cujas características são a liberdade individual, a defesa da concorrência de mercado e a privatização dos bens e serviços públicos.

Observa-se que a existência da contradição do monopólio obtido pela livre concorrência e da reestruturação produtiva presente na flexibilização, na precarização e na instabilidade do

² São organizações sociais ou financeiras do terceiro setor, formalizadas na Resolução CNE/CP n. 1/2020 que institui a BNC-formação continuada (Anfope, 2021).

trabalho criado pelo toyotismo³ adotado pela ideologia neoliberal moderna. Tem no processo de desenvolvimento das forças produtivas a formação de um exército industrial de reserva, como forma de dobrar a organização dos trabalhadores que são obrigados a aceitar os salários baixos para sobreviver.

O atual modelo de produção não separa progresso de destruição. Exemplo disso, é o que o atual governo de Bolsonaro (2019-2022), que tomou medidas sob o vulgo de conter a crise e a recessão, é um disfarce da retirada de direitos dos trabalhadores e a diminuição dos gastos com as áreas essencialmente necessárias à vida, como: saúde e educação⁴. É no âmbito de toda esta conjuntura social que se tem dado o processo de destruição das forças produtivas, cujo processo de degeneração e desumanização da formação humana em termos de escolarização é uma de suas facetas. A educação está inserida nesse processo de crise e vem se aprofundando. A subsunção do trabalho ao capital se evidencia pela desvinculação e transposição da educação da esfera do estado para a esfera do mercado.

Em uma sociedade cujo processo de alienação se encontra em estágio avançado, defender a formação humana é necessária para impulsionar a transição fundamental do sentido de reconhecer que há uma relação dialética entre as condições objetivas (do alto desenvolvimento das forças produtivas) e subjetivas (da existência de uma força social que seja capaz de alterar as condições da realidade).

Dessa forma, a formação coletiva da humanidade é uma necessidade para o processo revolucionário, o fortalecimento dos sindicatos e das organizações de trabalhadores, ou até mesmo, de partidos revolucionários que defendam os oprimidos, a classe

³ Para Lavoura, Alves, Santos Júnior (2020, p.558): "... modelo toyotista de produção, que preconiza o *just in time*, ou seja, a produção de mercadorias de acordo com a demanda do mercado evitando, deste modo, a superprodução".

⁴ Sobre isso leia a Ementa Constitucional 95/2016 que congela os gastos sociais por 20 anos.

trabalhadora como força social. É com base nesse impulsionar o processo de avanço das condições subjetivas, elucidadas que se propõe analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). A BNC- Formação é mais uma expressão do avanço das reformas empresariais em curso no país, fortalecidas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, cria-se um campo de regulação e controle de todos os níveis de ensino, incluindo a formação inicial e continuada dos professores. Para o mercado, tais regulações e controles são fundamentais, pois propiciam a homogeneização do sistema nacional de ensino, condição para a oferta de produtos e serviços educacionais (ANPEGE, 2020, p.1-2).

Para o mercado educacional a BNCC e BNC-Formação é fundamental, pois irá proporcionar a homogeneização do sistema de educacional brasileiro, o que necessitará criar novos produtos e serviços educacionais. Existe um movimento solicitando a revogação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20/12/2019, justificando que tal documento:

(1) trata-se de uma ameaça à autonomia universitária e (2) pode ser considerado como um desrespeito ao Decreto 8752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação básica, documento elaborado coletivamente por conjunto de especialistas ligados à formação de professores (ANPEGE, 2020, p.2).

Tal resolução então, não foi elaborada coletivamente segundo a ANPEGE (2020). A BNC-formação deve ser refletida a partir de uma visão concreta, que seja mais um instrumento que melhore a profissão docente e não o contrário. A formação de professores dentro da crise estrutural do capital está permeada de confrontos, num projeto antagônico: de um lado, a unilateralidade, que defende os interesses do capital e outro lado à perspectiva da formação omnilateral, na qual os seres humanos em sua totalidade de capacidades, tanto produtivos, quanto de consumo e de prazeres, se

torna um ser livre que tem capacidade de superar o trabalho alienado (MANACORDA, 2010).

Em termos teóricos, vivemos um sistema de ensino teoricamente contemporâneo que envolve novas tendências, porém, no plano prático, o ato de despejar conhecimento ainda é muito visível na sociedade atual, promovendo nos bancos escolares uma educação unilateral com discurso omnilateral. Desta forma, ao retomar as discussões que referem à unilateralidade, para compreender a educação, a formação docente, há a necessidade de analisar conceitos como totalidade e práxis social, visto que a omnilateralidade prepara o homem para o trabalho e para a vida em sociedade.

Essa preparação exige uma formação para a prática social e para a compreensão das relações sociais. Eventualmente, ao discutir estas três categorias, Omnilateralidade - Totalidade - Práxis Social, pensando na educação, remontamos a formação docente visto que ela é a base de edificação constata do professor (a). É na formação que, o profissional docente renova seus conceitos e posturas, visto que as relações são formadas ao longo da vida.

No que se refere aos sistemas educacionais, destacam-se os estudos de Saviani (2008) quando compreende que a estrutura socioeconômica determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Ele entende que os problemas do ensino se dão no interior da escola e em função de condicionantes políticos, visto que as diversas interações entre os diversos fatores que movimentam as relações sociais influenciam diretamente nos sistemas de ensino. E, é então neste sentido que a escola funciona como reprodutora de classes.

Os sistemas de ensino compõem e se comprometem pelos impasses e avanços sociais. Entretanto, Saviani (2008), analisa que, se a estrutura organizacional, de entendimento, da política é constituída a partir de um desentendimento na análise da sociedade, ela se perde em meio ao dito, a possibilidade e ao realizado. As análises e ações organizacionais, no âmbito da escola, das políticas educacionais, põem à frente os interesses políticos e econômicos e, analisam em segunda instância os arranjos e desarranjos sociais.

Assim, quando se trata de política educacional, Saviani destaca que se fala de uma política, no entanto nada se faz com seus discursos.

Entende-se que não basta o ato de curvar a vara no sentido oposto “[...] o embate ideológico não basta enunciar a opção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (SAVIANI, 2008, p. 48)”. As teorias devem ter como pressuposto um modo de entendimento que provoque o envolvimento. Para que isso aconteça, o (a) professor (a), o (a) aluno, a sociedade e demais agentes envolvidos no processo educativo, devem ser compreendidos como indivíduos diferentes, entendendo que os espaços devem ser os mesmos, sem maior, menor, melhor ou pior, e, além disso, compreender e pesar os arranjos e desarranjos sociais.

Desta forma, não há como mencionar educação sem discutir política. É neste sentido que ao debater sobre educação na América Latina, mediante condição de marginalização, Saviani (2008, p. 65) aponta que a “[...] importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa seja dissolvida” entendendo que “Trata-se, pois, de práticas diferentes, cada uma com suas características próprias. Cumpre, portanto, não confundi-las, o que redundaria em dissolver uma na outra (SAVIANI, 2008, p. 67)”. O profissional da educação tem o velho hábito de desautorizarem a sua prática pedagógica quando curvam a vara utilizando dos discursos políticos, numa tentativa desesperada, para resolverem problemas na prática docente. Entretanto, mal compreendem que a política é uma base institucional para compreender os arranjos sociais mediante os desarranjos.

A política pode ser um projeto de educação, enquanto que a educação é o marketing do projeto a seu modo, à suas limitações e especificidades, às suas particularidades envolvidas num todo constante, pois: política – é vencer e não convencer -, e a educação – é convencer e não vencer -, aqui destacou-se a importância da política educacional enquanto socialização do conhecimento. Para tanto, o entender da educação deve partir de uma compreensão de

mundo que mediante a compreensão da práxis social transforme a realidade. Marx elucida a respeito de práxis e conhecimento na obra *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, publicado em 1976, em que a prática é o fundamento da unidade entre o homem e a natureza e da unidade sujeito-objeto. Assim, se a práxis é elevada à condição de fundamento de toda a relação humana, a relação prática sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que se inserir no próprio horizonte da prática (MARX & Engles, 1976).

O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria (MARX & ENGELS, 1976, p. 152).

Assim, o conhecimento para a emancipação perpassa os interesses do capital. A compreensão da sociedade enquanto influenciada pelos interesses econômicos e sociais, vai além, visto que visualiza a necessidade de práticas pedagógicas conscientes que tenha como princípio esse olhar largo. E assim, possa como destaca Saviani (2008): “[...] as relações entre educação e política podem tanto auxiliar análises de situações concretas como pode ser aplicado a outros domínios, como as relações entre educação e religião, educação e arte, educação e ciência (p. 73)”.

Assim, o capital tende a destruir as próprias forças produtivas para manter o seu processo de reprodução, incluindo a destruição do ser humano e de sua força de trabalho. Dessa maneira, a formação de professores apresenta como contradição fundamental para sua existência a luta entre capital e trabalho. A formação de professores sempre esteve em destaque, no governo Bolsonaro (2019-2022) apresentou muitos retrocessos, entre eles os programas de formação continuada que estão em processo de suspensão e extinção, segundo Nogueira e Borges (2021):

Apresentamos que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo

as suas necessidades. Contudo, a diminuição de recursos compromete a oferta de programas, impedito que as reais necessidades sejam atendidas, e compromete as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores. Conjecturamos que as ações de caráter provisório e emergencial não resolverão as carências pedagógicas dos professores (p.189).

Enquanto política pública, a formação continuada não vem se estruturando, mesmo com a criação das DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), que foi revogada posteriormente antes da sua implantação, não tendo tempo de efetivarem e concretizarem seus objetivos. A seguir, apresentam-se as principais opiniões de entidades e de alguns teóricos que se posicionam contra a padronização da formação inicial de professores por meio da BNC-formação (2019).

O que dizem sobre a BNC-formação

A nova DNCs foi criada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação) em meio a protestos, sem ouvir os representantes da educação. A educação brasileira tem se desenvolvido num contexto neoliberal, nessa perspectiva a formação de professores tem se dado para atender os anseios do mercado, os sujeitos devem ser preparados para essa cobrança, sendo capazes de obter altos índices nas avaliações externas.

No Plano Nacional de Educação (PNE de 2014-2024), existem diversas metas orientando os professores a participarem das formações continuadas em sua área de atuação, no entanto, a Ementa constitucional de nº 95 (BRASIL, 2016) desobriga o poder público a aplicar a manutenção e desenvolvimento do ensino o percentual mínimo dos impostos (18%) previsto no art. 212 da CF/1988, dessa forma o PNE está comprometido, afetando a formação dos professores.

Esses ataques à formação de professores, por meio de leis ambíguas refletem na qualidade educacional do país. O número de licenciaturas precisa ser ampliado e com qualidade, mas qualidade se esbaram na falta de investimentos do poder público, destinando ao setor privado a oferta das licenciaturas. Várias associações, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), entre outras que explicitaram seu repúdio contra a publicação da DNCs (2019) e em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº2/2015. Segundo Taffarel, Carvalho e Flores Luz (2021):

As principais críticas das Diretrizes aprovadas e homologadas são as seguintes: (a) os fundamentos da formação de professores estão atrelados à Base Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, responde “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que, como vimos corresponde tão somente o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; b) o esvaziamento teóricos de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; C) a divisão entre formação inicial e continuada; e, d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, entre outros (p.13).

Para Taffarel, Carvalho e Flores Luz (2021) faz necessário mais do que nunca a defesa de princípios do Projeto de Formação de Professores conforme proposto pela ANFOPE em 2018, que são os seguintes: formação inicial sempre presencial e em nível superior; gestão democrática; autonomia universitária; defesa da universidade como *locus* prioritário para formação de professores, entre outros.

Para a ANFOPE (2021, p. 51), a BNC-formação é uma iniciativa que compõem um círculo vicioso que visa padronizar para avaliar e punir ou premiar. Os documentos da ANFOPE sugerem ainda, o aprofundamento constante da BNC, que deve ser permanente e coletivo. Essa organização, diz que as respostas não serão dadas nos

marcos do atual governo federal e seu projeto político, mas que travará nos próximos anos proposições para fazer das universidades públicas um campo de construções alternativas, ao retorno de uma formação sócio histórica e emancipadora defendida historicamente pelos educadores.

Então, “[...], a ANFOPE articula a luta pela valorização do magistério, que significa condições objetivas de trabalho, Plano de cargos e salários, Gestão democrática, Direito a organização (TAFFAREL, CARVALHO, FLORES LUZ, 2021, p. 15)”.

Já a ANPEd, desde a elaboração da BNCC que norteia a BNC-formação, posicionou-se contra o documento, em seu ofício encaminhado ao CNE deixou claro que:

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores (ANPED, 2015, p.6).

Na BNC-formação, essa nefasta proposta como diz ANPEd, não leva em conta a diversidade, mas sim a uniformização em competências e habilidades. Para a ANPEGE (2020), por exemplo, no Capítulo I da resolução em seu art. 1º, parágrafo único, consta que as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP de nº 2/2017 e CNE/CP de nº 4/2018. Embora o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) tenham alegado participação democrática na elaboração de tal documento, muito pouco das críticas e recomendações foram incorporadas ao texto final, evidenciando um processo tecnocrático⁵.

⁵ Tecnocrático é relativo a tecnocracia, trata-se de um modelo de governo em que se aplicam métodos científicos na resolução de problemas sociais. In: **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecnocratico/>. Acesso em 21/07/2021.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 indica o portfólio como forma de registro das práticas. O documento também apresenta uma visão reducionista acerca do lugar e do papel da docência na escola. A BNC-Formação no Capítulo III, artigo 7º, inciso X afirma que toda a equipe docente do curso deve ter engajamento no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório, permite assim que professores sem formação relacionada à área de ensino e educação envolva-se no estágio (ANPEGE, 2021).

Para Pereira (202, p.1) “[...] a BNC-formação trata-se de uma nova tentativa de uniformizar os currículos das licenciaturas no país”. Segundo Simionato & Hobold (2021) a padronização imposta pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e pela resolução CNE/CP nº2/2019 é uma grade formativa que retira o sujeito e a subjetividade do docente do centro do processo formativo, pois sua concentração está voltada para a técnica da formação em competências e habilidades predefinidas que poderá passar por uma avaliação em larga em forma de auditoria.

Nessa, perspectiva, a BNC-Formação desconsidera as discussões sobre gênero e sexualidade e enfraquece a abordagem étnico-racial. No Capítulo IV, ao tratar da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, limita a gestão aos especialistas e interdita a atuação de professores na gestão das escolas (ANPEGE, 2021). É essencial que os cursos de formação de professores estejam em consonância com a pluralidade de práticas e concepções na educação.

No Capítulo IV, que trata “Dos Cursos de Licenciatura”, a resolução em questão estabelece que todas as licenciaturas serão organizadas em três grupos, cuja carga horária mínima deve ser de 3.200 horas totais. O Grupo I, com 800 horas, denominada de “base comum” compreende “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais”. Já o Grupo II, com 1.600 horas, deve ser voltado para “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos”. Por fim, o Grupo III, com 800 horas, compreende as chamadas “práticas pedagógicas”, sendo estas distribuídas em: Estágio Supervisionado (400 horas) e a Prática como Componente Curricular (400 horas) (ANPEGE, 2020, p.4).

No art.10 (2019) da BNC-formação diz que todos os cursos em nível superior de licenciatura destinada à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas. Esses três grupos estão distribuídos da seguinte forma: Primeiro grupo de 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

O segundo grupo com 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. E, o terceiro grupo de 800 horas subdivididas em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e as outras 400 (quatrocentas) horas, para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (art.11). Além, dessas horas, é preciso repensar se serão mantidos os 10% das atividades de extensão na BNC-formação, estabelecidas pela Resolução de nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Atividades Curriculares Complementares (ACC).

Outro ponto, importante a ser considerando sobre a BNC-formação são os requisitos legais e normativos obrigatórios na educação brasileira, como, por exemplo⁶, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004); a Proteção dos Direitos da Pessoa com

⁶ OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. In: **Segundas Geográficas - BNC Formação: Impactos, desafios e possibilidades na licenciatura em Geografia**. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=SnBqv6Jt29o&t=5478s>>. Acesso em 14 de junho de 2021.

Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de outubro de 2012); as Políticas de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999); As Condições de Acesso para pessoas deficiência e/mobilidade reduzida (Lei nº 12.711/2012), entre outras.

Considerações

A BNC- Formação integra a Política Nacional de Formação de Professores para atuação na Educação Básica. As principais críticas à nova BNC-Formação concentra-se na desconsideração das políticas já instituídas e da produção do pensamento educacional brasileiro que superou historicamente a pedagogia das competências e descaracterização dos núcleos formativos e agora vê o retrocesso ao ferir a autonomia pedagógica das instituições, ao eliminar as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério, a relação com a educação básica e a relativiza importância dos estágios conquistados por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Além disso, a formação dos professores da educação básica tem sido negativamente impactada pela nova resolução, pois vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional neoliberal, a BNC-Formação é o exemplo caro disso, já que está aliada à busca da eficácia e ao alcance das competências estabelecidas na BNCC. A BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracteriza e esvazia os currículos e o processo formativos conquistados ao longo do processo formativo da educação brasileira. Para tanto, neste texto, procurou-se defender outra lógica de formação de professores cujos horizontes fossem a humanização dos indivíduos e a superação do modo de produção regida pela exploração do trabalho pelo capital.

Portanto, a BNC-Formação impacta na formação dos professores, cabendo aos educadores analisar seu conteúdo, uma vez que homologada só restará a organização e a luta em defesa da

educação pública, laica e de qualidade, como direito dos seus profissionais.

Referencias

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **20º Encontro Nacional da ANFOPE**, 1 a 5 de fevereiro de 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Ofício nº01**, 09 de novembro de 2015.

ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia). **Nota técnica BNC-Formação e Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciaturas em Geografia**. Disponível em: <http://www.anpege.ggf.br/documento.php?id=49>. Acesso em 12/06/2021 às 09h57min.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 21/06/2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Zenis Bezerra; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos. In: **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21, n.1, 2017.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças Produtivas: BNC-formação em debate. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Roma: Editori Riuniti, 1976.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e formação Continuada de Professores. In: **RPGE - Revista on line** de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v.25, n.1, jan./abr., 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-formação. In: **Revista Práxis Educacional**, v.17.n.46, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Inicial de Professores: Padronizar para controlar. In: **Revista Práxis Educacional**, v.17.n.46, 2021.

SOUZA, Érica Vieira; COSTA, Glauber B. Alves. As condições de trabalho dos professores de Geografia no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) durante pandemia do Coronavírus. In: **Revista Pegada**, vol. 21, n.2. Maio-Outubro/2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Sousa; FLORES Luz, Sidnéia. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: Luta pela Base Nacional Comum na formação de professores ANFOPE. In: **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.46, 2021.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Lucélia Lôbo Teixeira
PPGELS/UNEB

Eliana Márcia dos Santos Carvalho
PPGELS/UNEB

Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica que visa refletir sobre a formação do professor na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência visual e sobre a necessidade de repensar as práticas educativas. O texto estrutura-se em tópicos com a finalidade de elencar aspectos constitutivos e relevantes para a formação do educador numa perspectiva inclusiva, privilegiando posturas mais colaborativas e interdisciplinares no contexto escolar.

Dessa maneira, a partir de uma leitura reflexiva nos aportes de Nóvoa (2017), que aborda a formação profissional de professores e Andy Hargreaves (1998 e 2000), que considera como eixo articulador a colaboração nas práticas docentes, e outros autores, o estudo pretende, também, refletir sobre a escola como espaço sociocultural. Este estudo sugere, então, que essas ressignificações nas formações docentes contínuas favorecem, de maneira determinante, a construção de práticas de ensino inclusivas.

Educação inclusiva e formação de professores

Como bem sabemos do ponto de vista legal, a educação inclusiva é o acesso igualitário aos bens educacionais, na rede regular de ensino, para todas as pessoas, incluindo as que possuem deficiência visual. Com a democratização do ensino e com a proposta de inclusão de todos os alunos em classe regular, as escolas estão atendendo uma grande diversidade de pessoas com necessidades educacionais diferenciadas, embora os professores apontem sempre a ausência de conteúdos na formação inicial e continuada que deem conta de demandas tão específicas.

Na realidade, sabe-se que a maioria das formações de professores não considera tais demandas do sistema de ensino e, com isso, a procura e oferta se estreitam aos profissionais da educação especial, não estendendo aos demais professores da rede regular de ensino, seja por uma formatação específica das áreas comuns de conhecimento ou por uma questão de interesse.

Contudo, essa lacuna na formação dos professores já foi referenciada na década de 1990, período este que marcou a educação brasileira, com grandes reformas educacionais que possibilitaram o desenvolvimento de pareceres, de diretrizes, de resoluções e dos parâmetros curriculares lançados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 20 de dezembro de 1996. Assim, o conjunto de mudanças advindas deste período colocou no centro das reformas demandas pautadas nos currículos escolares, bem como na formação de professores para atuação na educação básica. E, mais recentemente, o Art. 18 da Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que trata da educação inclusiva em conformidade com os artigos 58 e 59 da LDB e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, estabelece uma formação adequada para o professor atuar frente aos alunos com deficiência, como aponta o:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial; (BRASIL, 2001, p. 05).

Porém, ao demarcar o tempo, nos parece ainda que a materialização dessas mudanças acontece de maneira lenta e com pouco alcance, já que este estudo se coloca como reflexão para a formação de professores na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência visual e sobre a necessidade de repensar as práticas educativas. Neste contexto, há a necessidade de ressignificar as indicações dos textos legais para recontextualizar os cursos de formação de professores em processo inicial e *continuum*, de maneira que acompanhe as situações de sala de aula em tempo real.

De acordo com Stainback (2009) a educação é um direito de todos, mas a escola precisa estar preparada, sendo condição primeira para incluir:

a educação é uma questão de direitos e indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, e as características de uma escola de qualidade decorrem do paradigma da inclusão, onde enfatiza-se o processo de adequação da escola às necessidades dos alunos para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenamente a sua cidadania. Para tanto as escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas,

preparar os alunos e famílias e capacitar continuamente todos os profissionais que atuam na escola. (STAINBACK, 1999, apud CAMPBELL, 2009, p. 140).

O paradigma da inclusão deve fazer parte dos sistemas de ensino, seja público ou particular, com uma política educacional precisa e democrática, que traga em seu bojo a reformulação dos currículos, as formas de avaliação e a formação dos professores. A necessidade dessa última, precisa priorizar processos formativos contínuos que possam favorecer a melhoria das relações pedagógicas entre professores e alunos com deficiência, mas ao próprio relacionamento do professor consigo mesmo.

Diante disso, entende-se que a educação é um direito de todos e que, portanto, deve se postular como aquela que “inclui todos os alunos, que responde à diversidade, as necessidades individuais e sustenta a aprendizagem dentro do princípio de que os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária” (CAMPBELL, 2009, p. 141).

Nessa perspectiva, o sistema educacional teria que passar por transformações na estrutura arquitetônica das escolas, no currículo, na formação, na avaliação e nas práticas pedagógicas no sentido de valorar a diversidade e assim oferecer condições para que o processo de escolarização aconteça, como prevê a LDB 9394/1996 em seu artigo 59, Capítulo V Da Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II -terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Em vista disso, o papel das escolas, a atuação do professor e a sua formação deve ser repensado num modelo de educação que tenha como objetivo maior incluir e ofertar uma pedagogia diferenciada e, ao mesmo tempo, válida para todos os educandos, ressaltando que os saberes teóricos e práticos precisam ser formatados, principalmente nos cursos de formação inicial e permanecerem ativos nas formações continuadas.

O processo formativo da docência não pode mais sair de espaços pela qual não haja trânsito de ideias, conhecimentos tecnológicos e multidisciplinares, envoltos nos moldes inclusivos, pois se deve constituir a formação docente em processos contínuos com ênfase ao contexto em que se insere, porque “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612).

E é fato, que no contexto atual de sala de aula, o tema inclusão está cada vez mais presente para os educadores e, assim, a atuação dos professores e sua formação tornaram-se evidentes e firmemente indagadas. É necessário, então, que a formação de professores tenha como enfoques currículo, metodologia e estratégias pedagógicas no paradigma inclusivo que favoreçam a construção coletiva do conhecimento numa constante colaboração entre todos aqueles que fazem parte do processo educativo.

A escola como espaço sócio-cultural e inclusivo

A escola tem que ouvir a todos e a todos servir.

Este é o teste de sua flexibilidade

Anísio Teixeira

Para Dayrell (2001, p.159), em suas reflexões sobre a escola como espaço-social cultural, há definição de que “a escola seja uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social”. No entanto, este espaço possui dimensões complexas, que apontam constantemente ações pedagógicas pouco

próximas dos espaços, tempos e interesses valorizados pelos alunos. Esse distanciamento, que parece alongar-se entre as gerações, necessita encurtar-se para que a escola possa ser percebida como espaço que reconhece e contempla a diversidade. Assim, a formação do professor, numa abordagem humana e inclusiva, teria saberes suficientes para atrelar o conhecimento escolar junto à vida dos alunos, considerando suas especificidades e estabelecendo a escola como aquele lugar que compreende a totalidade das dimensões humanas daqueles sujeitos que ali estão.

A efetivação de uma estrutura educacional inclusiva é um processo complexo, sendo que todo o espaço escolar precisa estar preparado para desenvolver um bom trabalho. Para tanto, seria necessário considerar alguns aspectos importantes para este fim, como a responsabilidade e compromisso político do poder governamental nas ações que envolvem todo o processo com adequações arquitetônicas, fornecimento de recursos pedagógicos e promoção de formação prévia e continuada dos professores, e a participação de toda a comunidade escolar com o planejamento da inclusão. São aspectos essenciais para viabilizar e facilitar o acesso mais justo e participativo na aprendizagem dos alunos, reforçando a cultura escolar e eliminando barreiras quanto à inclusão. A proposta de inclusão sugere mudanças profundas na concepção de educação e de escola, é o que aponta Mittler (2003):

a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 16).

“A escola não é a única responsável pelas transformações da sociedade, mas sem ela tão pouco as transformações se darão” (FREIRE, 2000 p. 31), pois é o lugar para a promoção da igualdade e da eliminação de todas as formas de discriminação e preconceitos, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de diferentes

origens culturais, étnicas e religiosas. Além disto, sua atuação se organiza numa estrutura sistemática e constante. Neste contexto possível, uma boa formação de professores não deve permitir mais esse distanciamento da realidade e dos anseios dos alunos que ali estão, e sim projetar-se para mudanças nos aspectos metodológicos e atitudinais.

As práticas educativas inclusivas possuem apropriação de novos processos teóricos e metodológicos para o uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva, visando à promoção da acessibilidade aos alunos com deficiência nos ambientes comuns de escolarização, por exemplo. Isso implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas e nas formações que, por sua vez devem adotar práticas de ensino que ofereçam alternativas que contemplem a diversidade.

Mantoan (2003) nos faz refletir, então, sobre a mudança do atual paradigma educacional com seu esgotamento perceptível, pois:

é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Para que isso aconteça é preciso ressignificar as práticas de ensino numa amplitude em que se deva “apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo para a problematização da sua função social” (DAYRELL, 2001, p. 160).

Na contemporaneidade, não há como idealizar uma escola que se organiza, com seus tempos e espaços, sem levar em conta a realidade e o anseio dos alunos. Uma instituição escolar é fruto de um processo de construção social, devendo, pois, aprofundar seu

senso de humanidade. Portanto, as propostas de formação devem buscar essa prática pedagógica contemporânea que demanda múltiplos saberes e compreender que a formação de um professor precisa ser permanente, reflexiva e dinâmica, e que deve basear-se numa perspectiva inclusiva, interdisciplinar e de inteira pesquisa.

O ser professor na inclusão

Os programas de formação de professores, incluindo a formação inicial e a continuada, mais assertivos na sua dimensão política e pedagógica, necessitam incorporar no pensar docente a importância da pesquisa como ferramenta para a sua *práxis*. Este desafio que se coloca na reconstrução de uma prática pedagógica investigativa, de maneira que resgate o sentido do conhecimento, também, precisa ser advindo de políticas públicas que estrutrem e condicionem o professor a esse ensejo. Isso significa que é muito importante mudar as práticas atuais dos governantes para mobilizar esforços e recursos em um ritmo que possibilite a valorização do profissional, jornada de trabalho adequada, disponibilidade tecnológica, entre outros tantos aspectos que precisam ser considerados ou revistos.

Diante disso, a identidade profissional do professor se coloca em voga para subsidiar

os processos formativos numa perspectiva de maior abrangência, que circunde os saberes necessários à docência e que leve o professor a construir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Além disso, a sua formação, seja empreendida pelo sistema educacional ou por auto formação, deve projetá-lo para a quebra de práticas de resistências e a novos conceitos metodológicos.

A resistência dos professores, frente à inclusão de alunos com deficiência, aponta uma barreira atitudinal que explicita uma fragmentação e descontextualização nas formações mais comuns para a maioria dos professores. É certo que a diversidade presente

nas escolas nos mostra o quanto o saber docente precisa responder a essas demandas, pois é preciso que os sujeitos estejam cada vez mais qualificados, com um perfil diferenciado, criativo, inovador e autônomo.

Entende-se, então, que o perfil desse profissional se dá em relações extremamente complexas e que a todo instante precisa voltar-se para si numa busca por mecanismos de compreensão e de reelaboração, tanto nos aspectos pessoal, técnico e profissional. Isso implica que os processos formativos devem ocorrer em situações permanentes de atuação que visem às dimensões da autonomia e da auto formação, como dispositivos que municiam os professores para uma constante qualidade na docência.

As reflexões de Nóvoa (2017), numa perspectiva de mudança para a formação profissional dos professores, são pertinentes para este estudo porque, de certo modo, tira o caráter de assistencialismo, tão comum quando se fala em educação para pessoas com deficiência, pois:

é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguida de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 11).

O contexto brasileiro sempre foi marcado por políticas sociais e educacionais com viés assistencialista quando se fala em ensinar para aluno com deficiência e, para que isto se encerre, é necessário ter a profissão baseada no conhecimento, na busca de soluções pela reflexão e pela pesquisa. O educador inclusivo é aquele que busca uma educação de qualidade e não aquele que faz da solidariedade como o único pressuposto.

A formação profissional de professores possibilita a valorização e condição adequada de vida e de trabalho. Assim, aquele que ensina para o aluno com deficiência numa sala de aula comum

precisará de conhecimento para ampliar-se, para saber exigir investimentos contínuos, mudanças ou implementações legislativas, projetos políticos pedagógicos adequados, construção ou adequação de metodologias, entre outros.

Para Nóvoa (2017, p. 12), este processo de conhecimento e de pesquisa se deve ancorar no contexto acadêmico para que haja um elo entre as universidades e as escolas, e assim, “construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras e produções de uma teoria vazia, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma prática vazia”.

Tenho um aluno com deficiência visual na sala de aula. o que fazer?

A presença de um aluno com deficiência visual na escola muitas vezes pode provocar no professor dúvidas, por se tratar de uma situação desconhecida. O mais aconselhável a se fazer, então, é conhecer sobre esta nova situação, ou seja, conhecer sobre a deficiência visual, compreender como essas pessoas podem aprender juntamente com as pessoas sem limitação visual e refletir numa forma de realmente incluí-las nas aulas.

O professor do ensino comum é um dos mediadores entre o aluno e o conhecimento científico. No entanto, para melhor encaminhamento pedagógico, há necessidade da orientação, tanto da família quanto do atendimento educacional especializado, ou ainda de qualquer outro profissional envolvido no processo de reabilitação desse aluno. Todavia, o professor do ensino comum precisa ter em mente que é de fundamental importância sua formação frente à política da inclusão, na procura por uma prática pedagógica que respeite a diversidade na sala de aula.

No contexto real de sala de aula, normalmente, os professores desenvolvem suas atividades docentes com práticas hegemônicas, sem as adaptações metodológicas para atender a todos, acreditando

que todos aprendem da mesma forma. O resultado para o aluno com deficiência visual é, então, não ser visto, não ser incluso e sim segregado à sua própria condição. E, assim, para que isto não mais ocorra, o trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor do AEE certamente poderá trazer os ajustes tão necessários, como adaptações que atendem as especificidades e ao perfil desse aluno por meio de um planejamento que respeite as potencialidades, as dificuldades e as limitações visuais.

Os professores precisam compreender que alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também, uma falha considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são na maioria das vezes as mesmas que de alunos videntes. O aluno com deficiência visual é aquele que difere dos demais da sala de aula, porque irá necessitar de professores especializados, de adaptações curriculares e de recursos adicionais de ensino envolto de uma prática inclusiva, para ajudá-lo a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

Para atender a estas especificidades no processo de escolarização do aluno com deficiência visual, a Tecnologia Assistiva se faz importante e necessária, já que a mesma possibilita tanto o professor como toda a equipe escolar construir um ambiente acessível e inclusivo. O Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde) deliberou que Tecnologia Assistiva:

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009 p. 09).

O aprendizado do uso de recursos assistivos aplica-se ao atendimento educacional especializado e cada aluno se adequa a eles conforme suas necessidades e habilidades para então fazer uso

no ensino comum. O seu uso adequado apresenta-se como importantes ferramentas de mediação no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, através dos quais o aluno poderá participar ativamente.

Nessa perspectiva, os recursos assistivos e/ou materiais didáticos adaptados se constituem como facilitadores da relação professor, aluno e conhecimento, e, ainda, como ferramentas educativas que auxiliam na transposição de ideias e conteúdos, trazendo-os para a realidade vivenciada pelo aprendiz, desde os mais “simples” materiais, como reglete e punção, mapas, esquemas em alto relevo, por exemplo, até os mais “tecnológicos”, como os computadores com softwares de voz e próprios celulares dos alunos.

Entretanto, é importante destacar, como bem coloca Freitas (2007, p. 23), que “os recursos e materiais didáticos, por mais bem elaborados e diversificados que sejam não garantem por si só a qualidade e a efetividade no ensino e aprendizagem”. A utilização dos mesmos, de forma isolada pelo aluno com deficiência visual e sem contextualização mediada pelo professor, não surtirá efeito algum no processo de ensino e aprendizagem, e sim terá apenas a satisfação do aluno em possuir o material. É necessário que o educador reflita, planeje e execute adequações específicas que atendam aos interesses e as necessidades desse aluno, juntamente com o professor da educação especial e principalmente com o aluno.

A colaboração é uma temática estudada na literatura sobre formação de professores por muitos autores nacionais e internacionais. O educador anglo-canadense Andy Hargreaves (2000) aborda o tema colaboração, fazendo uma distinção entre formas de cultura docente:

a colaboração transformou-se num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna, sobretudo, de um lado, pelo seu “princípio articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” e, de outro, “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam”.(FULLAN, M.; HARGREAVES, 2000, p. 277).

Assim, a colaboração cumpre na própria cultura docente um papel significativo quanto à reflexão sobre a constituição dessa cultura do ser professor, como uma de suas identidades apresentadas no próprio processo formativo. Colaborar, compartilhar narrativas, soluções, problemas, experiências, pretensões, probabilidades e relatos de aprendizagem mostram aspectos da prática pedagógica de cada um, e essa ocorrência pode apresentar-se como de essencial no processo de formação do professor que ensina para o aluno com deficiência visual.

Diante de situações novas, que a todo instante surgem nas salas de aulas, torna-se indispensável que o trabalho docente seja revisto no sentido de reestruturá-lo num metaparadigma da colaboração, como aponta Hargreaves (1998):

a colaboração é o metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna, enquanto articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura e da vida dos professores. Na reestruturação e desenvolvimento educativo, a solução colaborante incorpora muitos dos seguintes princípios: apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, perspectivas temporais sincronizadas, certeza situada, poder de afirmação político, capacidade de reflexão acrescida, capacidade de resposta organizacional, oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo. (HARGREAVES, 1998, p. 277).

As proposições sobre o trabalho em colaboração desse autor são extremamente importantes para valorar as práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas ao trabalho em parceria do professor do ensino comum com o professor do atendimento educacional especializado, pois a sua proposta sobre a reestruturação da educação se dá na colaboração e o autor, por sua vez, aponta dois elementos, que devem ser observados como o individualismo, não no aspecto da solidão, mas, na individualidade.

Assim, o trabalho em equipe e a colaboração não podem eliminar as oportunidades de expressão de independência e iniciativa. Individualidade supõe o poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estando, portanto, ligada ao

sentido da competência; e outro elemento importante a ser mencionado é a confiança, que deve ser investida tanto nas pessoas quanto nos processos. A confiança supõe riscos, mas é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para que haja mudança, é necessário criar uma cultura de colaboração, mesmo que tenha riscos e/ou melhorias nessa parceria do professor do ensino comum com o professor do AEE. É fato que as práticas de colaboração podem apresentar dificuldades, por questões de tempo dos professores, falta de organização do tempo e do espaço para planejamento, falta de empatia na troca de ideias e orientações, falta de crença nos resultados e entre outros. Porém, para ter força para a inovação ou mudança educacional são necessárias que as culturas de colaboração sejam espontâneas, voluntárias ou mesmo orientadas para o desenvolvimento.

Uma prática de ensino inclusiva pressupõe que a cultura de colaboração tenha o diálogo entre estes professores como imprescindível. Logo, para que tenha a materialização do diálogo com as diversas áreas do conhecimento científico, o processo interdisciplinar teria que fundamentar a formação de professores com o objetivo de constituir os currículos escolares. E dentro dessa perspectiva interdisciplinar, todas as áreas de conhecimento deveriam ter um olhar profícuo para a educação interdisciplinar com estudos de projeção de futuro, formando inúmeros docentes competentes e integrados com aprendizados para a melhoria das relações humanas e educacionais.

De acordo com Fazenda (2012), essas premissas para a projeção de futuro na educação destacam

a questão da intencionalidade, necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo, encerrando-se no saber-ser docente, ou melhor, tem-se o indivíduo/docente pertencente ao meio em que vive/atua e que precisa ter atitudes reflexivas sobre o seu agir, conectar-se com os vários planos pedagógicos, buscar equilíbrio nos procedimentos pedagógicos e ter respeito à competência alheia.(FAZENDA, 2012, p. 49).

Acrescentado a isto, o cunho político se faz presente na interdisciplinaridade como aspecto relevante no plano educativo e com práticas educativas, envoltas numa visão holística da realidade com formação de consciências transformadoras. Fazenda (2012, p. 64-65) ainda “fundamenta a interdisciplinaridade no diálogo entre as disciplinas, os conteúdos, os procedimentos e, principalmente, os participantes do processo educativo com fins de transformação da realidade”. Diante disso, tem-se a afirmação de que há uma forte conexão entre o que se espera de uma educação voltada à colaboração e os princípios da interdisciplinaridade, e disto pode-se decorrer a promoção de pensamento crítico, a solução de problemas e a aplicação de múltiplos métodos de aprendizagem. Entende-se, então, que o aprendizado se torna colaborativo, multidimensional, coerente e enriquecedor, pois contribui para o alinhamento de soluções mais abrangentes aos desafios do próprio ambiente escolar.

Os princípios da prática interdisciplinar de Fazenda (2012, p. 66-70) são, de fato, entranhados na prática educativa para o aluno com deficiência, porque se trata de “um tecer coletivo de saberes e olhares”, sendo agentes dessa teia a família, a escola comum e os profissionais de diferentes especialidades, que vão do atendimento educacional especializado à equipe multiprofissional (psicólogo, terapeuta funcional, fisioterapeuta, psicopedagogo, fonoaudiólogo, entre outros). Desse modo, toda e qualquer prática de ensino inclusiva para o aluno com deficiência visual pressupõe o diálogo interdisciplinar fomentado nos princípios a seguir:

O Desapego - como essencial para viabilizar a troca e a construção de novos conhecimentos e parcerias, por meio do diálogo, em detrimento das condições de vida do aluno com deficiência;

A Humildade - quando o mesmo se liberta de ser o dono da verdade, reconhece os limites de seu conhecimento, se permite colocar na posição do aprendiz e valoriza as habilidades dos alunos com deficiência que conseguem dentro das dificuldades impostas pela sua deficiência;

A Espera – que nos faz entender como o respeito neste processo do aprendizado das percepções sensoriais é importante para compreendermos que o tempo e o ritmo de cada aluno com deficiência visual varia de acordo com a faixa etária, grau de comprometimento visual, meio social, vontade própria, entre outros aspectos;

A Coerência e o Respeito – para o sucesso do processo de inclusão da pessoa com deficiência nas mais diversas esferas sociais, não se pode tê-lo sem a coerência, que é a conexão entre o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos envolvidos na ação educativa com a base da relação construtiva que é o respeito.

Diante desses princípios fundamentais para a prática pedagógica, Fazenda (2012, p. 29) ainda considera que “a real comunicação, o poder de entrar em ligação” é necessária para que todos os envolvidos no processo educativo possam exercitar o desprendimento para erigir novas ideias e conhecimentos. Isto nos permite estabelecer que, para a construção de um currículo inclusivo, os saberes do professor do ensino comum e do professor da educação especial podem interdisciplinarmente, tecer e agregar novos elementos às práticas educativas já existentes, de maneira que essa tessitura não deixe que o docente se feche em uma posição, pois o diálogo e o trabalho colaborativo são essenciais para a promoção das pessoas com deficiência.

Considerações finais

As projeções concebidas nesta escrita, a partir dos aportes teóricos referenciados, permitiram uma reflexão sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência visual e sobre a necessidade de repensar as práticas educativas dentro de uma realidade sociocultural das escolas, que exige, naturalmente, práticas pedagógicas refletidas e coerentes, por meio da formação profissional universitária.

A formação profissional de professores precisa contribuir para transformar a condição socioprofissional dos professores, mas teria que estar entrelaçada com as escolas. E, para isto, seria preciso edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas com um vínculo entre as distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reestruturação interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas.

Vale ressaltar que o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência visual ou com outra deficiência, possibilita oportunidades de interação com colaboração, de troca e renovação de conhecimentos e habilidades suscetíveis de atualizar e redimensionar a prática pedagógica de todo e qualquer professor, independentemente da área de conhecimento que atua.

Portanto, é importante que o professor considere a importância da sua formação já que a sua competência profissional, se constrói num processo inicial e que deve acompanhá-lo na sua jornada de trabalho, e isso o dignificaria e o tornaria consciente da sua responsabilidade junto à educação.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoce.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009, 138p.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wal Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. In: Educ. Pesqui. São Paulo, n. 3, p. 609 - 625, 2013.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 127-193. Disponível em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-ecultura.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

FAZENDA, Ivani. **Natureza e Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUC-SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paze Terra, 1996.

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

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Centro de Educação a Distância, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Firmar A Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

STAINBACK, S.; STAINBABACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Potro Alegre: Artmed, 2007.

CAPÍTULO 5

O CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) CAMPUS VI

Maria Goreth e Silva Nery
UNEB

Nubia Maria de Brito Silva
UNEB

Introdução

A pesquisa teve como objetivo analisar o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia da UNEB, vez que os mesmos passaram por reformulações para atender a legislação vigente. O licenciando em Geografia tem a docência como base de sua formação, sendo assim, se questiona: o currículo de Geografia da UNEB está em consonância com a legislação vigente para as licenciaturas? A metodologia utilizada teve como amparo a pesquisa qualitativa sendo realizado pesquisa bibliográfica.

Inicialmente abordaremos uma breve reflexão sobre currículo, posteriormente destacaremos a implantação dos cursos de Geografia na UNEB, e em seguida enfocaremos à análise sobre o currículo, e por fim, traçamos as considerações finais seguidas das referências.

Curriculo: breve considerações

Em sua origem latina *curriculum* significa curso, percurso. A partir do início do século XX estudos sobre o currículo tiveram início

nos Estados Unidos, aparecendo de forma efetiva no livro de Bobbit (1918), *The Curriculum*. No Brasil o currículo passou a ser discutido entre as décadas de 1920 e 1930, com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, numa tentativa de romper com a escola tradicional, que visava um ensino para a reprodução de conteúdo, para a transmissão de conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade (MOREIRA, 1990).

O conceito de currículo foi se transformando de acordo com a evolução das esferas sociais como na década de 1960, com o predomínio da abordagem “tecnológica” da educação, “a qual privilegia a pesquisa de objetivos operacionais e avaliáveis e a execução de meios racionais com vista a atendê-los” (FORQUIN, 1999, p. 23).

Compreender a concepção de currículo mais abrangente que considera a realidade social dos educandos requer uma visão de educação como transformadora/libertadora. Portanto, uma revisão das concepções de currículo ao longo da história da educação no Brasil é de grande valia. O quadro 1, descreve as principais concepções de currículo.

Quadro 1- Principais concepções de currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Têm como objetivo principal preparar para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. Esse tipo de currículo teve origem nos Estados Unidos, tem como base tendência conservadora, baseada nos princípios de Taylor, esse que igualava o	Argumentam que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social que fazem com que muitos alunos saiam da escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes. Percebe o currículo como um campo que prega a	Nessa perspectiva o currículo é tido como o que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essas teorias criticam a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva desse currículo é a

sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas.	liberdade e um espaço cultural e social de lutas.	fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.
---	---	--

Fonte: Adaptada de Moreira (1990; 1999)

As teorias tradicionais foram fortemente norteadas pelo sistema fabril, de padronização de comportamentos para obter resultados pré-determinados. Servindo ao sistema capitalista, essa concepção de currículo prioriza a capacitação para o trabalho. Nessa lógica, emerge no Brasil o ensino técnico para a formação de mão-de-obra qualificada. Esse modelo legitima a divisão social em classes, uma vez que o ensino tecnicista era destinado às classes menos favorecidas e sem chances de cursar o ensino em nível superior.

As teorias críticas têm por base revelar a ideologia da classe dominante que tem um caráter excludente e mantenedor das diferenças sociais. Pacheco (2001, p. 51) afirma que “[...] a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos.”

As teorias pós-críticas vieram complementar as teorias críticas inserindo a questão da identidade, a diversidade cultural de raças, etnias, multiculturalismo presente na sociedade que é plural e globalizada. Certamente, as teorias sobre o currículo foram e são influenciadas pelo contexto sócio-político-econômico de cada época.

Compreender o currículo como um processo de construção social implica reconhecer que o mesmo é entrecortado por relações de poder “[...] que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que

o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 135).

Forquin (1999) ressalta a relevância do currículo como parte central no processo educativo sendo o meio pelo qual o ensino se cumpre através da educação formal.

O currículo passa a ser um ato político, enquanto demonstra o esforço de conhecer a realidade e a atuar diretamente para a sua transformação. E dessa maneira, o currículo propõe o surgimento de um curso capaz de fornecer muito mais do que simples informações livrescas: a consciência de que o homem é senhor do seu próprio destino e construtor de sua própria história.

O currículo na perspectiva social deve atender as demandas do mundo do trabalho na realidade atual globalizada, competitiva e excludente; que exige dinamismo, atitude, tomada de decisão, engajamento, enfim, o estar-no-mundo como cidadão ativo e pleno de direitos. Assim, o currículo que se enquadra no contexto da realidade social tem mais condições de contribuir para uma formação do estudante preparado para os desafios da sociedade atual.

O currículo representa uma radiografia do que será ensinado: disciplinas, objetivos, conteúdos. Porém, mais que um documento instrucional, o currículo é um norte para direcionar um ensino voltado para a formação do cidadão (SILVA, 2015).

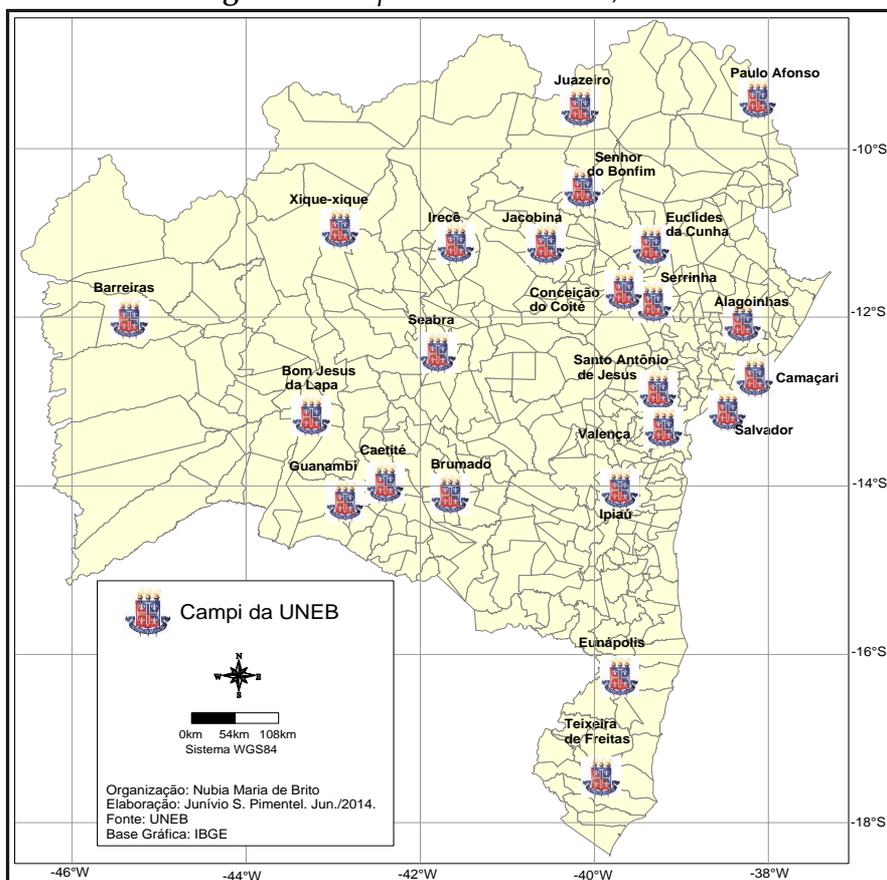
Nesse sentido, a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, instituição comprometida com uma Educação Superior, oportuniza acesso a cursos em várias modalidades no interior do estado, e em especial ao curso de licenciatura em Geografia.

Implantação dos cursos de Geografia na UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada pela Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1983, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, tendo sido autorizado o seu funcionamento pelo Decreto Presidencial n.º 92.937, de 17 de julho de 1986, caracterizando-se por adotar um sistema *multicampi*,

centralizando no Município de Salvador – *Campus I*, estendendo as suas atividades educacionais a outros vinte e quatro *campi*, no interior do estado. A distribuição configura-se no mapa apresentado na figura 1.

Figura 1- Campi da UNEB Bahia, 2021.



A dinâmica espacial e organizacional da UNEB, abrange uma área de 447.039 km² sendo caracterizada por diversificada paisagem econômica e cultural, de maneira que atende uma grande parte da população do Estado. No tocante aos cursos de Licenciatura em Geografia, está presente em quatro *campi* em regiões distintas, a saber:

Quadro 2- Cursos de Geografia da UNEB

DEPT	CAMPUS	CRIAÇÃO	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE	Nº MUNICÍPIOS
DCH IV	Jacobina	1992	Piemonte da Diamantina	10
DCH V	Santo Antônio de Jesus	1992	Recôncavo	20
DCH VI	Caetitê	1992	Sertão Produtivo	20
DEDC XI	Serrinha	2005	Sisal	20

O curso de Geografia foi implantado no Território de Identidade¹ Piemonte da Diamantina, composto por dez municípios, através do DCH, *Campus IV*, Jacobina. No Território do Recôncavo composta por vinte municípios através do DCH *Campus V*, Santo Antônio de Jesus. No Território de Identidade Sertão Produtivo, composto por vinte municípios por meio do DCH, *Campus VI*, Caetitê. No Território do Sisal composto por vinte municípios através do DEDC, *Campus XI*, Serrinha. Desta forma é importante registrar que a UNEB está presente em diferentes Territórios de Identidade.

Por sua vez, os cursos ofertados pela UNEB, em especial os de licenciatura em Geografia envolvem alunos de vários municípios pertencentes ao Território de Identidade no qual os campi estão instalados. A maioria destas pessoas se deslocam diariamente para os Departamentos da UNEB, o que reforça a sua missão enquanto instituição pública de torná-la acessível a um universo populacional

¹ Territórios de Identidade, atual regionalização da Bahia realizada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Os Territórios de Identidade foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado em 2010. Desta forma, existem 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região, por critérios multidimensionais, tais como: “[...] o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (SEPLAN, 2021, p.1).

cada vez maior e, ao mesmo tempo, o fortalecimento de sua política de interiorização da Educação Superior, com produção e socialização de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Nessa perspectiva de interiorização do Ensino Superior os cursos de licenciatura em Geografia nos *campi* de Santo Antônio de Jesus, Jacobina e Caetité foram construídos de forma unificada e implantados no ano de 1992, sendo que o curso de Serrinha foi implantado em 2005.

Currículos de Geografia

O currículo deve oportunizar o senso crítico ao estudante advindo de diferentes contextos sociais que vivencia o mundo globalizado para que visualize de forma consciente a realidade em que está inserido.

Diante das demandas legais os cursos de Geografia implantados em Caetité, Jacobina, Santo Antônio de Jesus passaram por redimensionamentos em 1996 e 2004. O curso de Serrinha, implantado em 2005, teve a construção curricular unificada com os demais *campi*. O quadro 3, destaca aspectos relevantes dos cursos de licenciatura em Geografia nos vários *campi* da UNEB.

Quadro 3- Currículo de Geografia, UNEB

CURRÍCULO	BASE LEGAL	Estagio/ Prática - CH	CARGA HORARIA
1992	Decreto Estadual nº 7.276/1998	120	2.775
1996	Resolução nº 033/96 Decreto Estadual nº 7.276/98 (CEE)	120	2.775
2004	CONSU, Resolução nº 269/2004	800	3.205
2020	Atendimento a BNCC e a Resolução CNE/CP 02/2015	820 840	3.320 3.365

a) Os cursos de 1992

O currículo de 1992, possuía 2.775 horas, estava estruturado em matérias, disciplinas de currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas, com exigência de pré-requisitos. O Estágio Supervisionado contava com 120 horas, como carga horária total e acontecia no último semestre letivo do curso. O currículo estava desenhado no formato de “grade curricular”, ou seja, como “gavetas de conhecimento” cuja disposição das matérias/disciplinas era organizada por sequência interligadas mediante os pré-requisitos, que por sua vez engessava o processo e fluxo acadêmico para integralização.

b) O currículo de 1996

Este currículo possuía 2.775 horas, também estava estruturado em matérias, disciplinas de currículo mínimo, disciplinas complementares obrigatórias, disciplinas complementares optativas. O Estágio Supervisionado acontecia no último semestre letivo do curso, com uma carga horária total de 120 horas. O currículo apresentava um caráter “híbrido” licenciatura/bacharelado. As disciplinas pedagógicas oferecidas eram poucas e as ementas não atendiam as demandas pedagógicas.

O currículo estabelecia que o Professor/Geógrafo deveria ser capaz de compreender as diferentes expressões do processo de trabalho em suas demarcações territoriais ao longo da história das sociedades humanas principalmente, nas sociedades contemporâneas. Por essa razão, a inserção na grade curricular das disciplinas Geografia Humana, Antropologia Cultural e Geografia Política.

O projeto ressaltava que não se poderia descuidar do fato de que a singularidade do olhar geográfico da realidade social estava na análise dos lugares, produtos provenientes da dinâmica sócio histórica quanto da dinâmica natural-geológica.

No currículo a proposta era formar o Professor/Geógrafo como alguém capaz de somente reproduzir novos conhecimentos a partir da superação dialética do conhecimento já sistematizado. Com essa compreensão levou à opção pela inclusão das “disciplinas” História do Pensamento Geográfico, Epistemologia, Iniciação à Pesquisa em Geografia, e as Metodologias. A finalidade era familiarizar o professor com os processos e métodos de produção de conhecimento na sua área de atuação e, dessa maneira, incentivar e suprir a grande demanda pela produção de estudos sobre a realidade local/regional.

A compreensão de que o currículo procurava formar substantivamente educadores, sendo que privilegiava a discussão sobre o ensino de Geografia nas disciplinas específicas. Em todo elenco de disciplinas se enfatizava a análise das questões em escala local, regional e nacional.

Vale registrar que as reformulações no curso de 1996, trouxe alguns avanços, em relação ao curso de 1992, como a quebra de pré-requisitos o que facilitou a vida acadêmica dos estudantes, uma vez que a partir da exclusão de pré-requisitos em algumas disciplinas, poderiam avançar na integralização dos créditos necessários à conclusão do curso sem estarem atrelados a determinadas disciplinas para poderem cursar outras, e assim dar maior fluxo ao processo de integralização curricular.

c) O currículo de 2004

Este currículo possuía uma carga horária total de 3.205 horas, sendo estabelecido 200 horas para as Atividades Acadêmico Científico-Cultural (AACC). No tocante ao Estágio Supervisionado e Prática de Ensino a carga horária era de 800 horas.

O Curso de Licenciatura em Geografia assumiu uma nova configuração na sua organização curricular e, teve como objetivo geral, formar profissionais capazes de compreender os processos referentes à produção e reprodução do espaço geográfico bem como

atuar no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Básica, (PPP, 2004), traz, entre outros, os seguintes objetivos:

- Oferecer práticas acadêmicas que permitam desenvolver projetos de pesquisa e produzir conhecimento em Geografia capazes de auxiliar a compreensão e a especialização de elementos e processos naturais e humanos;

- Contribuir para o desenvolvimento em termos de conservação ecológica, crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida das populações;

- Interagir com as modernas abordagens e princípios do desenvolvimento sustentável relacionando o saber pedagógico com o saber geográfico.

A construção do currículo foi idealizada de maneira que equacionasse conteúdos, eixos, habilidades e competências em uma proposta inovadora de matriz curricular em contraposição a concepção de grade curricular de 1996.

No perfil profissiográfico condizente com as exigências para a formação do docente são consideradas as seis grandes competências norteadoras da formação pedagógica conforme as orientações da resolução do CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002), a saber:

- Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

- Competências referentes à compreensão do papel social da escola;

- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

- Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Para a integralização de um currículo inovador, coerente, que proporcione uma formação sólida requer eixos formadores e eixos de conhecimentos. O conjunto dos eixos formadores contempla as dimensões básicas de formação pelas quais o discente deve desenvolver suas habilidades e competências para o exercício profissional. Neste conjunto estão os eixos formadores: **específico, pedagógico e o de pesquisa.**

O eixo específico refere-se justamente à base de saberes geográficos que o discente deve possuir para que lhe permita uma compreensão e, ao mesmo tempo, uma interlocução neste campo científico. O eixo pedagógico, por sua vez, corresponde à base de saberes ligados à formação, identidade e exercício da prática docente. O eixo formador de pesquisa por sua especificidade está em dotar o discente de competências e habilidades que permitam não só a realização da pesquisa em si, mas também a compreensão da construção de conhecimentos com aplicabilidade à prática profissional (PPP, 2004).

O conjunto dos eixos de conhecimento agrupa os componentes que fundamentam e orientam a formação docente, como os epistemológicos, os da geografia física e humana, e ainda temáticas emergentes na Geografia, como estudos de gênero e espacialidade, sendo de natureza flexível, no qual os alunos tem um limite de carga horária mínima a cumprir, conforme detalhamento a seguir:

- **Eixo 1- Conhecimentos da Geografia (810 horas)** contempla quatros áreas de conteúdos que formam o núcleo básico de compreensão/interpretação da realidade a partir de uma abordagem geográfica. Compõem os conteúdos epistemológicos, os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana e temáticas emergentes na Geografia, como estudos de gênero e espacialidade.

- **Eixo 2- Metodologias e Técnicas de Pesquisa (450 horas)** compreende os conteúdos de natureza metodológica (do trabalho científico e de pesquisa), os conteúdos da cartografia e geoprocessamento, imagéticos, e de produção e interpretação textual.

- **Eixo 3- Educação e Geografia (450 horas)** engloba três grandes áreas de conteúdos: área pedagógica, os de pedagogia e os

de educação e sociedade, como educação de jovens e adultos, Educação para Necessidades Especiais etc.

• **Eixo 4- Escalas Geográficas (390 horas)** comporta os conteúdos da área de Geografia regional, bem como, uma possibilidade de realização de estudos regionais e locais, a partir de projetos pedagógicos/extensionistas (PPP, 2004).

A articulação entre os quatro eixos de conhecimento é condição necessária para a construção dos eixos formadores, pois estes eixos agrupam os conteúdos, os quais fundamentam e orientam a formação docente.

A proposta curricular de 2004, traz na sua concepção a possibilidade do ser que aprende traçar seu próprio percurso/caminho, uma vez que não tem pré-requisitos estabelecidos nos componentes curriculares. Todavia, há exigência do cumprimento de carga horária mínima por eixo, que possui uma lista de conteúdo a serem trabalhados nos componentes curriculares.

Cada eixo apresenta uma ementa geral, que serve de sustentação para as ementas específicas dos componentes curriculares. Assim as ementas são de cada eixo e não mais específicas dos componentes curriculares/conteúdos.

As ementas dos conteúdos podem ser atualizadas a depender das demandas sócio históricas da contemporaneidade, bem como a respectiva carga horária na qual tem um teto máximo a ser cumprido. Exceto para os componentes curriculares de Práticas de Ensino, Estágios Supervisionados, Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante do exposto, o desenho da estrutura organizacional possibilita uma flexibilidade na construção de cada currículo. O que não causa prejuízo à formação nem a integralização do próprio curso.

d) O currículo 2020

Neste currículo a carga horária total, varia entre 3.320 a 3.365 horas, quanto ao Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, a carga horária também varia entre 820 a 840 horas, portanto ultrapassa a carga horária mínima exigida de 800 horas. São destinados ao Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular (NEIEC), 200 horas, e no tocante a dimensão extensionista é reconhecida 10% da carga horária total, para as atividades de extensão.

O curso está organizado, também em Eixos, que articulam e integram saberes entre si. O conjunto dos Eixos contempla as dimensões básicas de formação, pelas quais o aluno deve desenvolver suas habilidades e competências para o exercício profissional. Sendo composto por quatro dimensões formativas: **específico, pedagógico, pesquisa e extensão.**

- **Eixo I – Conhecimentos da Geografia (840 horas)** contempla os conteúdos básicos de compreensão/interpretação da realidade a partir de uma abordagem geográfica/espacial. Compõe os conteúdos epistemológicos, os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana e Temáticas Emergentes em Geografia, a partir de projetos pedagógicos/extensionistas.

- **Eixo II – Metodologias e Técnicas de Pesquisa e Extensão (420 horas)** compreende os conteúdos de natureza epistemológica do trabalho científico, de pesquisa e extensão. Além desses, também os conteúdos de representação geográfica da realidade a partir da Cartografia, Geotecnologias, Geoprocessamento e outros recursos imagéticos, além do exercício e aperfeiçoamento da produção e interpretação textual em linguagem acadêmica.

- **Eixo III – Educação, Geografia e Interdisciplinaridade (480 horas)** engloba os conteúdos das diversas áreas da Pedagogia, desde os que tratam das políticas educacionais mais globais até aqueles do fazer cotidiano na escola. Incorpora conteúdos tais como Libras, História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena. Diversidade, Direitos

Humanos, Educação e Gênero, a partir de projetos pedagógicos/extensionistas.

• **Eixo IV – Escalas Geográficas (480 horas)** comporta os conteúdos da Geografia Regional, numa ampla gama de níveis de análise que vão do global ao local, bem como traz a possibilidade de realização de estudos regionais e locais em contextos mais imediatos à inserção socioespacial dos cursos, a partir de projetos pedagógicos/extensionistas.

Nos Eixos de Conhecimento e Eixos de Formação estão contempladas as várias linguagens, componentes curriculares, como: LIBRAS, Educação e Corporeidade, Fotografia e Vídeo, Tecnologia da Comunicação, Geotecnologias, Geoprocessamento, Cartografias, Metodologia de Ensino, Pesquisa e a Extensão, entre outras.

No Eixo Educação, Geografia e Interdisciplinaridade, a abordagem volta-se para; o conceito de educação e a influência das diversas tendências pedagógicas brasileiras; a legislação oficial e sua influência na gestão escolar e demais documentos norteadores para a Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas metodológicas com o objetivo de estabelecer a efetiva relação entre a teoria, a prática e a pesquisa, na perspectiva do ensino da Geografia, bem como o estudo dos temas direitos humanos, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Está também incluído o componente curricular LIBRAS (60 horas), em consonância com disposições da Resolução Nº 1583/2013 do CONSEPE, com base no do Decreto 5626/2005, que torna obrigatória a inclusão desse componente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. Ainda está assegurada a discussão de conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, indicados na Resolução CNE/CP 02/2015, além de conteúdos da área específica do ensino da Geografia.

Destaca que o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa será garantido, em todos os componentes do curso, com ênfase em componentes curricular de Interpretação e Produção de Textos,

Metodologia da Pesquisa e Extensão em Geografia, Metodologia do Trabalho Científico, Trabalho de Conclusão de Curso, nas Práticas de Ensino e nos Estágios Supervisionados, portanto está inserida em toda estrutura curricular, na medida que são orientados/produzidos os trabalhos acadêmicos/científicos. Estão previstas prática de leitura e escrita, para aprimoramento do uso da língua em situações formais e discussões sobre temáticas interdisciplinares que deem conta de uma formação ampla e imprescindível à atuação no magistério, tais como questões referentes à ética, ao conhecimento, a princípios de justiça social, ao respeito à diversidade e à participação social.

A estrutura curricular do curso de Geografia atende aos dispositivos legais, conforme, Art. 5º: A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o egresso, a saber:

- I - À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

- II - À construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

- III - Ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

- IV - Às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do

magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

- V - À elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

- VI - Ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

- VII - À promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

- VIII - À consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

- IX - À aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, CNE/CP, 2015)

Os cursos de formação docente devem garantir não apenas o domínio dos conhecimentos de sua área específica e do campo pedagógico, mas também um amplo conhecimento da realidade em que vai atuar. Daí a necessidade de que os cursos centrem seus currículos na articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, os cursos precisam estar comprometidos de maneira mais rigorosa com a proposta de fornecer ao aluno um conhecimento amplo da realidade escolar, decorrendo daí a necessidade de se adequarem às diretrizes apresentadas pelo MEC na Resolução CNE/CP, Nº 02/2015, no que diz respeito a priorizar a relação teoria e prática e a aproximação dos saberes disciplinares com experiências concretas relacionadas à prática profissional.

Sá e Fartes (2010, p. 32) afirmam que “o currículo do futuro deve tratar o conhecimento como um elemento distinto e não-reduzível às mudanças dos recursos exigidos pelos indivíduos para fazer sentido no mundo”.

A reformulação curricular do curso de Geografia da UNEB teve como objetivos, a interação, a comunicação e o desenvolvimento da autonomia intelectual; a realização de momentos e espaços diferenciados de disciplinaridade e multidisciplinaridade; a articulação de conhecimentos específicos, educacionais de pesquisa e extensão; e a construção dialética entre as dimensões teóricas e práticas da formação profissional.

Portanto, a estrutura organizacional possibilita uma flexibilidade na construção de cada currículo, garantindo autonomia no percurso acadêmico sem prejuízo à formação ou a integralização do próprio curso. Portanto, a estrutura organizacional possibilita uma flexibilidade na construção de cada currículo, garantindo autonomia no percurso acadêmico sem prejuízo à formação ou a integralização do próprio curso.

Considerações finais

No Estado da Bahia a presença dos *campi* da UNEB, trouxe um avanço na construção de quadro docentes com formação acadêmica para a população de vários territórios de identidade. Tais ações trazem, muitas vezes, como caráter transdisciplinar a solidificação do *Campus* como um local de formação de profissionais

contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento social de toda região.

A presença das unidades acadêmicas via Departamentos da UNEB, permite o alcance de pessoas que não teriam oportunidade de ter uma formação profissional em nível superior, devido à distância dos grandes centros. Assim, permite a criação de uma nova cultura com base na diversidade local/regional.

O currículo, anteriormente compreendido como a relação das disciplinas que compõem um curso. Atualmente, é compreendido como a organização de todas as situações de aprendizagem oferecidas ou facilitadas pela escola, assim nos meios educacionais, a noção de currículo tem-se revestido de uma significação mais ampla.

Nesta perspectiva, não se pode mais compreender elementos isolados no processo educativo, assim conceber a composição curricular interligando os três elementos indispensáveis no processo de aprendizagem: o sujeito (educando), o agente (educador) e o objeto (conteúdos da disciplina), caracteriza a efetivação de proposta que realmente atende aos anseios do contexto histórico (SILVA, 2015).

Em 2004, com o redimensionamento dos currículos dos cursos de formação de professores buscou-se construir um currículo que equacionasse conteúdos, eixos, habilidades e competências em uma proposta de matriz curricular. Essa concepção, pautada na perspectiva possível de que o estudante possa vir a construir seu próprio currículo, atendendo às suas necessidades profissionais docentes e respeitando os princípios básicos teórico-conceituais e metodológicos da formação do professor de Geografia.

Em 2015, novas diretrizes são emanadas e, por essa razão, o currículo de 2004, por determinações legais passou por redimensionamento para atender as novas resoluções, resultando no PPC de 2020. Na sua forma geral, o currículo elaborado para o PPC de 2020, não ficou muito diferente do currículo do PPP de 2004, vez que estava idealizado com uma matriz curricular que articula os eixos formadores, sendo que além dos eixos específico, pedagógico

e pesquisa houve a inclusão do eixo de extensão na composição da matriz curricular.

Assim, a efetivação do princípio da indissocialidade entre ensino, pesquisa e extensão é garantida, vez que se reconhece 10% da carga horária total do curso destinada as atividades extensionistas nas quais os alunos assumem o protagonismo em atividades de sua formação. Vale registrar que o protagonismo e a autonomia são oportunizados pela estrutura organizacional que possibilita uma flexibilidade na construção do percurso acadêmico sem prejuízo à formação nem tão pouco a integralização do próprio curso.

Por fim, os cursos de formação docentes precisam estar comprometidos com a proposta de fornecer ao aluno um conhecimento amplo da realidade escolar, de maneira a priorizar a relação teoria e prática articulando saberes disciplinares com experiências concretas relacionadas à prática profissional. O currículo do curso de Geografia no modelo que está concebido, evidencia uma perspectiva de formação que reconhece os avanços e a complexidade dos processos de ensinar/aprender na contemporaneidade, incentiva a perspectiva da autonomia e da autoconstrução dos percursos formativos pelos licenciandos, reconhece a importância dos saberes pedagógicos em articulação com os conhecimentos geográficos, articula os fundamentos da Geografia e da ação pedagógica e assegura atividades de campo e vivências de pesquisa e extensão aos futuros docentes de Geografia.

Referências

BAHIA, **Secretária de planejamento**. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br>. Acesso em: 09/08/2021.

BOBBIT, John Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 1/2002**.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Lei, n.9394/96**. Brasília. 1996.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 49-71, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SÁ, M. R. G. B. de; FARTES, V. L. B. (Orgs.) **Currículo, formação e saberes profissionais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, N.M.B. **Prática Pedagógicas dos Licenciandos do curso de Geografia: perspectiva do professor regente**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) UNEB.

SILVA, T.T. da, **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 1992.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de criação do Curso de Geografia**, 2019.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER A QUESTÃO RACIAL: O RACISMO EM PAUTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Flávia Abel da Silva
UNEB

Iago Gabriel Araújo Santos
UNEB

Laiane Michele Silva Souza
UNEB

Maria Isabel da Silva Pereira
UNEB

Glauber Barros Alves Costa
UNEB

Cléia Teixeira dos Santos
UNEB

Notas introdutórias

A questão racial no Brasil é tão histórica quanto atual. Diante disso, este trabalho defende que se façam, em âmbito educacional, discussões sobre racismo e as contribuições dos africanos no que concerne aos aspectos como história, cultura, culinária do país, entre outras coisas. Contudo, se propõe que também se fale sobre tais

influências em demais espaços públicos e privados, para além daqueles voltados especificamente à educação.

Assim, uma prática educacional que traga em seu bojo um conjunto de ações sob semelhante prisma se torna relevante no sentido de se combater um preconceito há muito assentado em nosso meio. Tal prática, também visa transformar o ideário do povo brasileiro e a estrutura histórica de um país muitas vezes racista, em uma sociedade com uma posição antirracista cada vez mais clara e combativa. Antes de que referentes questões tomem uma corporeidade mais aprofundada nesta escrita, faz-se pertinente versar um pouco sobre a questão racial na história do Brasil.

Inicialmente, cabe citar a contribuição do Darwinismo Social para as práticas racistas como também a ideia de “missão civilizatória” dos países imperialistas europeus, a qual dava sustentação argumentativa à dominação europeia em outras partes do mundo.

Salienta-se ainda que aquela teoria de base darwinista, auxiliou também a elaboração da eugenia, pregando que a inteligência era hereditária e em conformidade com os caracteres físicos, o que, por sua vez, veio a ampliar discursos condenatórios à miscigenação (CONCEIÇÃO, 2019). Esses fatores são evidências de que a ciência em dado momento histórico serviu para sustentar a opressão de povos africanos, dentre outros, por parte dos europeus. No entanto,

Munanga, (2003), um dos grandes intelectuais contemporâneos nos estudos relacionados a racismo afirma que a partir dos anos 1900, com os avanços das ciências, os próprios biólogos e cientistas da biologia molecular e da bioquímica, concluíram que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. Guimarães (2005), acrescenta que a raça é uma construção mental, que dá origem ao racismo e que, se apresenta sob uma pretensa superioridade estética, cultural e moral (CONCEIÇÃO, 2019, p. 5)

Ou seja, conforme a ciência progredia, os estudiosos da Biologia perceberam a ineficácia e a inadequação biológica do conceito raça.

Conceito esse que era usado como pano de fundo para discursos políticos e culturais com o objetivo de convencer a população de que existia uma superioridade entre os seres humanos e que alguns deles (europeus) teriam o dever de civilizar os demais seres humanos, classificados como inferiores. Nesses termos, o objeto de estudo aqui delineado só reforça, pois, a necessidade de estudos como o que ora se apresenta. Comprometido em colocar a questão racial à baila, visando contribuir com a desconstrução da discriminação vivida, historicamente, pela população negra, que se dá em diversas práticas e discursos. Ademais, acredita-se aqui também, ainda que gradativa e paulatinamente, no fomento a práticas desconstrutivas, as quais resultarão numa sociedade pautada em espírito de democracia e de respeito à diversidade, neste caso, a racial.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, é preciso pontuar algumas passagens históricas que de algum modo contribuíram para a perpetuação do racismo e para exclusão social da população negra. Dentre alguns fatores, pode-se citar a influência do discurso eugenista europeu entre os intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do XX, promotor de uma crença num suposto déficit civilizatório do país por causa da presença negra (THEODORO, 2014. apud. CONCEIÇÃO, 2019). As leis desse período deixam mais clara a preocupação com a negritude do Brasil, por exemplo,

O trabalho escravo, organizador do sistema produtivo do Brasil Colônia, foi gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800. Essa substituição, no entanto, se deu de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de-obra negra passa a uma condição de força de trabalho excludente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência. (THEODORO, 2014, pág. 209. apud. CONCEIÇÃO, 2019, p. 6).

Está aí, portanto, um ponto que confirma uma repulsa à presença negra no país. O estímulo à imigração europeia, por parte do governo brasileiro, fez com que milhões de europeus

desembarcassem no país entre o final do século XIX e início do século XX, evidenciando o esforço de embranquecer a população do Brasil (CONCEIÇÃO, 2019). Tal cenário denota um caráter racista do pensamento científico europeu deste período que influenciou o pensamento brasileiro, este demonstrando ser acima de tudo acrítico e subserviente, se submetendo a um tipo de ideologia das mais desumanas que se estabeleceu entres os intelectuais do país.

Partindo para outro momento histórico do Brasil, mais especificamente para o ano de 1970, contexto da ditadura civil-militar, é importante destacar o quão negligente era o discurso oficial dos governantes brasileiros que velava, ou seja, escondia ou queria fazer acreditar que não havia racismo no país:

THEODORO (2014 pág. 2010 apud Silva (2008), relata que no relatório brasileiro enviado pelo Itamaraty ao Comitê para Eliminação da Discriminação Racial (CEDR), da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1970 diz o seguinte: Tenho a honra de informar-lhe que, uma vez que a discriminação racial não existe no Brasil, o Governo brasileiro não vê a necessidade de adotar medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial e administrativa a fim de assegurar a igualdade das raças. (CONCEIÇÃO, 2019, p.7)

Talvez esse tipo de discriminação racial seja o mais cruel, pois é velado, isto é, ignora toda dor e sofrimento gerados pelos atos racistas, em um ato de negação da existência dos mesmos. Discursos como esse acima, o de silenciamento – o qual reforça o mito da democracia racial – fazem com que a sociedade ignore e desconsidere a luta das pessoas negras contra a discriminação e em busca de reparação dos males que sofreram historicamente. Grife-se que essa falta de reconhecimento contribuiu e ainda conserva a presença de estereótipos em todas as suas esferas sociais.

Feitas essas considerações introdutórias, que são de extrema importância para um primeiro contato com o tema, damos sequência com a exploração e explanação do conteúdo. O propósito é trazer em debate a importância de fazer uma leitura do racismo no Brasil. Colocando o racismo em pauta na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A luta pela superação do racismo

Diante dessa breve introdução, trazemos algumas colocações e posições que vão dar suporte teórico a ideia deste trabalho. O intuito aqui é demonstrar uma necessidade real de se trazer presente o debate sobre o racismo com maior veemência no âmbito educacional. O propósito é contribuir com essa luta, assim como os Movimentos Sociais Negros e os meios de comunicação conhecidos como imprensa negra, marcas da resistência dessa população, especialmente no século XX.

Se por um lado, existia um discurso oficial feito à ONU no ano de 1970, por parte do governo brasileiro, que negava a existência de discriminação racial no Brasil. Por outro lado, para ser mais preciso, “Em março de 1929, o Jornal O Clarim d’Alvorada propôs a realização do 1º Congresso da Mocidade Negra no Brasil em São Paulo” (CONCEIÇÃO, 2019, p.8). O evento objetivava trazer à tona a realidade dos negros no Brasil. Isto é, de modo diferente do que queria deixar a entender o relatório do Itamaraty, a discriminação racial não só existia no Brasil, como já se propunha debates sobre essa situação e pode-se citar como exemplo, o I Congresso do Negro Brasileiro, levado a cabo em 1950, que se discutia a valorização do negro no Brasil (CONCEIÇÃO, 2019).

De acordo com Gonçalves, (1998), o movimento entrou em queda no período militar, de 64 à 84. Os integrantes dos movimentos negros eram perseguidos e acusados de apresentar problemas onde não existiam. Os anos 70 se caracterizam pela denúncia do movimento negro e aliados ao Mito da Democracia Racial. (ROCHA, 2006, pág. 54. apud. CONCEIÇÃO, 2019, p. 8).

Percebe-se, a partir disso, que o período da ditadura civil-militar no Brasil, um dos momentos mais duros da história deste país, principalmente no que diz respeito à liberdade de expressão. Foi também um tempo muito difícil para a luta das pessoas negras, que como o trecho anteriormente citado revela, foram menosprezadas e perseguidas. A luta, apesar de difícil e desencorajada pelo discurso oficial, permaneceu e “colheu frutos”,

talvez não os ideais, mas deve-se destacar as conquistas constitucionais,

A Nova Constituição estabeleceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível (a Lei Afonso Arinos, promulgada em 1951, primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial, enquadrava-os como contravenção), determinou a demarcação das terras das comunidades quilombolas, estabeleceu a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e incluiu no currículo de história as “contribuições das diversas culturas e etnias à formação do povo brasileiro”, o que só veio a ser regulamentado mais tarde. (ROCHA, 2006, pág. 55. apud. CONCEIÇÃO, 2019, p. 9).

No entanto, as vitórias não pararam por aí. Até os dias de hoje, as pressões que esse movimento empunhou, geraram e ainda geram muito impacto na sociedade, a exemplo de leis que ajudam a combater a discriminação racial e a reparar as injustiças históricas que esse povo sofreu, como exemplo, ressalte-se as políticas de cotas em instituições de ensino superior, órgãos da administração pública direta e indireta, em empresas públicas e em sociedades de economia mista, além de empresas privadas e estabelecimentos de serviços (CONCEIÇÃO, 2019). No que se refere a educação, podem-se citar duas conquistas, sendo a primeira:

A Lei Nº 10.639/2003 [que] está no âmbito das políticas de ações afirmativas que buscam a valorização da história e cultura africana e da identidade afrodescendente, comprometida com o combate ao preconceito e a discriminação racial. (BARBOSA, 2016, pág. 262). Esta lei é uma reação da comunidade afrodescendente a essa “herança” legada à sociedade brasileira a partir das relações construídas no período escravocrata e das teorias raciais que deram caráter científico as desigualdades entre brancos e negros. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 12)

E a outra é:

A Lei Nº 11.645/08 [que] foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social negro e do indígena. Ela torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do

preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais. (CRUZ e JESUS, 2013 pág. 04. apud. CONCEIÇÃO, 2019, p. 12)

Essas duas leis são basilares para a consecução dos objetivos a que se propõe este artigo, principalmente a primeira citada. É preciso enfatizar que apesar desse importante passo, o de se reconhecerem as contribuições dos negros e dos indígenas na história e na sociedade brasileira, no tocante a parte prática da lei 10.639/2003, existe uma problemática que será apresentada mais a frente, que de certo modo, atrapalha o grande objetivo de se promoverem pertinentes discussões na educação básica de todo país. Sendo assim, o papel do professor em debater a questão negra na escola é central e os cursos de licenciatura precisam se atentar a isso, formando professores cada vez mais comprometidos em combater o preconceito, dando-se margem, desse modo, a debates nas salas de aula. No entanto, é inegável que as conquistas dos Movimentos Negros estão em todos os âmbitos da sociedade, resultando em leis que vão desde a saúde até a educação, da cultura à demarcação de terras quilombolas (CONCEIÇÃO, 2019).

Vivemos um forte preconceito no dias de hoje com a cultura negra, o cabelo, religião, a cor da pele dentre outros, a lei 10.639/03, veio justamente como uma oportunidade de reparação da violência para com os negros causada pelo trabalho escravo em mais de três séculos, é importante que o professor não atenda apenas os objetivos legais e formais da lei, mais do que isso tenha vontade de pesquisar e de trabalhar o tema, horizontal e verticalmente, ou seja, não só em uma disciplina, mas em todas (CONCEIÇÃO, 2019, p. 15-16).

Pensando nisso, e como já aponta o título do trabalho, trata-se aqui do preconceito racial, questão tão presente na história e na atualidade do país, como também se aborda a importância de discuti-lo na educação, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pois segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 37, essa modalidade de educação é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e

Médio na idade própria” (BRASIL, 1996), e geralmente, essas pessoas tem classe e cor, ou seja, são pessoas pobres e negras que historicamente são excluídas do processo educativo. Em consonância a essa ideia está Oliveira e De Resende Ferreira (2012), para quem “[a] prova dessa estrutura excludente e racista se materializa até nossos dias nas turmas especiais de repetentes e também nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, revelando em sua cor a lógica preconceituosa de nossa educação” (p. 78).

Com essa assertiva, vê-se que as pessoas negras estão sendo desconsideradas do processo educativo, fator esse ligado ao silenciamento (consciente?) da diversidade racial que gera esse sistema de educação que ignora a questão negra (ARROYO, 2007. *apud.* OLIVEIRA; FERREIRA, 2012). Acredita-se que o caminho para transformar essa realidade é a de uma concepção crítica de educação que põe em sua pauta o racismo. Nessa direção, está em vigor, desde 2003, a Lei nº 10639/03 “que institui a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino, a temática História e cultura Afro-brasileira e Africana” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 80).

No entanto, até essa iniciativa encontra, de algum modo, barreiras, mesmo que indiretamente. Isso acontece por que a referida lei “joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores” (SANTOS, 2005, p. 33. *apud.* OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 81). Por isso, essa brecha na lei não garante, portanto, discussões verdadeiras dentro das salas de aula. Se o sistema educacional e as políticas públicas de educação não dão a devida atenção à questão racial, como visto, delegando tal feito à disposição do professor em trabalhá-la, cabe, então, àqueles que se alinham com uma visão de educação libertadora, promotora de autonomia, de solidariedade e, especialmente, de rompimento com qualquer tipo de preconceito, tratá-las em suas práticas de ensino. Pois só assim a sociedade será capaz de dar concretude a um movimento que pressione cada vez mais o sistema para que ele seja realmente igualitário e que ao mesmo tempo reconheça a diversidade social e étnica que se manifestam tão notoriamente no país.

Tratando-se de educação libertadora, não há como não abordar Paulo Freire, patrono da educação no Brasil. Ele foi um pensador comprometido com excluídos e oprimidos da sociedade, sua visão de educação pretende promover a autonomia e a liberdade dessas pessoas, e para isso conta com a concepção de uma educação que se propõe crítica. Uma de suas diversas preocupações na educação foi a alfabetização de adultos, como pode ser conferido no livro *A importância do ato de ler*, em três artigos que se completam.

Nessa obra, Freire (1989) vai dissertar sobre um de seus mais famosos pensamentos:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.9)

Numa discussão sobre a alfabetização de adultos, ele vê a necessidade de se destacar a importância da leitura de mundo, ou seja, a “leitura” da realidade na qual a pessoa está inserida. E o mais precioso para a discussão que aqui se faz delineada é a consideração de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, porém, aquela continua após o processo da alfabetização. Sendo assim, não se deve parar de “ler” e “reler” a realidade constantemente. Atividades como essas apresentam a necessidade de continuar fazendo parte do processo educativo como também do cotidiano das pessoas, durante todo o período de sua existência.

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas do mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 1989, p. 13).

No seu processo de alfabetização as palavras vinham do universo vocabular do povo, ou seja, elas surgiam da realidade dos grupos populares, mais especificamente, da leitura que estes faziam do mundo, como aborda a citação. Com isso, percebe-se, o compromisso que Paulo Freire tinha em educar as pessoas, valorizando os conhecimentos que elas possuíam. Como também o que fosse relevante para a suas experiências existenciais. Assim, a posterior leitura da palavra viria a ser daquelas que estavam no cotidiano dos alfabetizandos. Percebe-se também, com os Cadernos de Cultura que foram utilizados em São Tomé e Príncipe, por exemplo, que os mesmos estavam dotados da realidade do país, da realidade das pessoas que os utilizavam, de seus trabalhos, do lugar de onde estavam inseridos. Enfim, toda a alfabetização e pós alfabetização estava impregnada da realidade deles.

Trazendo para o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, não há como deixar de abordar questões que giram em torno do racismo, pois se existe algo que perpassa a realidade dos brasileiros é a questão racial, e a educação não foge à regra. A título de ilustração, a quantidade de jovens de 15 a 29 anos que não concluíram o Ensino Médio e não estudavam em 2019 era maior entre pretos e pardos, como aponta o G1¹. Dados como estes fazem urgir a necessidade de trazer para a educação essa temática que marca tanto a vida de milhões de pessoas no país, tal como Paulo Freire fez em São Tomé e Príncipe com o tema da Independência, guardadas, evidentemente, as devidas proporções.

Há que se propor aos alunos uma leitura e discussão de textos que tratam sobre a questão racial, dando-lhes liberdade para expressarem as reflexões e conclusões a que eles chegam com essa leitura em confronto com as próprias experiências cotidianas, “o mundo da sua atividade perceptiva”. Aqui devemos considerar que

¹ Reportagem: **Acesso de negros a escolas cresceu na última década, mas ensino da cultura e história afro-brasileira ainda é desafio**. Link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/20/acesso-denegros-a-escolas-cresceu-na-ultima-decada-mas-ensino-da-cultura-e-historia-afro-brasileira-ainda-edesafio.ghtml>.

o intuito de Paulo Freire é de aplicar o seu método de ensino dentro do processo de alfabetização de adultos. Outrossim, como já visto, a “leitura” de mundo é algo que deve persistir no processo educativo. Isso fica evidente na experiência de São Tomé e Príncipe, pois na fase de pós-alfabetização ainda se parte da conjuntura do país e da vida do trabalhador. Freire (1989) ainda defende:

A experiência de aumentar os conhecimentos que já tinhas, por causa de tua prática, antes mesmo de aprenderes a ler e a escrever, a experiência de consolidar e aprofundar, em grupo, os conhecimentos que obtiveste na primeira fase de teus estudos e a de ganhar outros conhecimentos (p.49).

Então os temas que foram discutidos nesta primeira fase do trabalho, que são aqueles conhecidos como temas geradores não são definitivamente abandonados, pelo contrário, eles são consolidados e aprofundados, além de ganhar outros novos. Isto é, o processo de ensino à medida em que progride, chega a conhecimentos cada vez mais aprofundados daquilo que foi tratado no início do processo educativo, bem como se avança em outros que não foram abordados ainda. Sendo assim, a questão racial ao mesmo tempo em que pode ser tema gerador para a alfabetização de adultos no país, pode ser abordada posteriormente de maneira mais aprofundada, de modo que os alunos absorvam – em seu processo de leitura – discursos sobre a questão racial ao mesmo tempo em que “lê” o próprio racismo cotidiano (dessa vez sob novas óticas), possível de estar sofrendo ou presenciando, contribuindo assim para a transformação de sua própria realidade.

O racismo em pauta na Educação de Jovens E Adultos (EJA)

Diante de tais fatos, não fica difícil conceber a seguinte ideia: se há um caminho importante para a desconstrução do preconceito e da desigualdade racial, é o caminho da educação. Entretanto, não aquela que se arquiteta sob uma ótica tradicional, mas também a que se manifesta como um lugar privilegiado de encontro de pessoas e de debates, uma educação libertadora, comprometida sobretudo com os

excluídos sociais e que por isso traz à tona, ao centro do processo educativo, suas realidades, as mazelas que vivenciam nesse sistema excludente e que marginaliza historicamente um determinado grupo de pessoas, mais especificamente, os negros e pobres, relegados à condições, muitas vezes, subumanas. Diante disso, é preciso estimular professores e alunos pertencentes ao universo da licenciatura a descortinarem essa situação e a transportá-la para discussões em sala de aula, no contexto do processo educativo, em especial, entre os alunos da EJA, os quais muitas vezes não se atentam ao processo de exclusão a que estão submetidos.

Um importante passo dado rumo às discussões sobre a questão racial no Brasil diz respeito à lei nº 10.639/03, como já foi destacado. Porém, há uma problemática implícita a ela, que é a de deixar sob a responsabilidade dos professores trabalhá-la ou não. Nem todos os professores se sentem preparados a tratar sobre esse assunto, nunca foram estimulados ou não veem a importância de se falar sobre esse tema em sala de aula, o que por si só não garante a efetividade da lei. Oliveira e Ferreira (2012) realizaram uma pesquisa junto aos professores de uma determinada escola municipal de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, e nela pôde-se comprovar, ainda que com uma amostragem pequena, que não são todos os professores que conhecem a lei, além de que, há aqueles que não são inclinados a tratar dos assuntos abordados por ela.

Os referidos autores descrevem que um quantitativo de seis professores preencheu o questionário, dentre eles, dois não consideram a lei importante. Os estudiosos destacam ainda que é perceptível a resistência de alguns em tratar da temática étnico-racial na educação (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012). Como já salientado, a partir dessa amostragem não dá para tirar conclusões sobre o que os professores brasileiros, em média, pensam sobre a temática. No entanto, esse estudo de caso já revela que deixar sob a responsabilidade do professor tratar ou não é uma lógica que não garante a obrigatoriedade em abordar a temática. Uma falta de compreensão sobre a importância que ela tem para a superação do

racismo ou então a falta de empatia por parte dos professores sobre a questão, leva a refletir que é importante uma lei, mais eficiente e estímulo nos cursos de formação de professores para que surja um maior interesse entre os docentes em propor reflexões profundas na sala de aula sobre o tema.

Outra crítica à lei é a de limitar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira às disciplinas de Educação Artística, Literatura e principalmente História Brasileira. Nesse caso, os professores (as) das outras disciplinas não se sentem responsáveis em abordar e muito menos em se envolver no que diz respeito à Educação das Relações etnicorraciais (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 81).

Por exemplo, os autores do presente trabalho são alunos (as) de licenciatura em Geografia (destaca-se o fato de que entre os (as) autores (as), três são jovens negras). Sendo assim, de acordo essa determinação, estamos desobrigados a falar sobre esse tema. No entanto, a construção desse país, do seu espaço geográfico, perpassa pelo povo negro, por sua resistência, através, por exemplo, dos Quilombos. Isso deixa claro a importância de se falar sobre o negro e suas contribuições também na disciplina de Geografia. Esse reducionismo da Lei minimiza a discussão sobre a participação negra na construção de conhecimentos, da civilização, dos espaços, da sociedade, etc. Isto é, minimiza a amplitude do tema, que merece ser tratado pelas mais diversas áreas do conhecimento.

Outro ponto importante que Oliveira e Ferreira (2012) revelam é de que os professores, apesar de afirmarem levar em consideração a realidade dos alunos quando estão no planejamento de suas aulas, acabam por desconsiderar, em uma quantidade relevante de vezes, a questão racial como prioridade nos debates realizados na sala de aula. Isso nos faz crer que toda uma história discursiva de que “não há discriminação racial no país” levaram as pessoas a entrarem num estado de letargia diante do racismo que presenciam ao ponto de, quando se referirem à realidade dos alunos, esquecerem que sua cor pode revelar uma situação muito dura, tão ou mais do que a da pobreza que, muitas vezes, estão correlacionadas.

Há entre os professores pesquisados a opinião de que “o tema deve ser trabalhado em datas ou momentos específicos, não como uma temática constante e que tenha de ver com a realidade dos alunos” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 82). Relegar o tema a um dia não permite que ele seja trabalhado e discutido com a devida profundidade que merece. Provavelmente, isso não faz surtir o mesmo efeito do que se fosse trabalhado em momentos mais longos do ano, por exemplo, em uma ou duas unidades. Quando se refere a efeitos, neste caso, diz respeito à desconstrução de um ideário racista que está impregnado em diversas falas e atos que podemos carregar como herança de anos e anos de racismo estrutural/velado no país. Além da valorização da cultura e das influências africanas na história e no cotidiano do brasileiro, assim como diversas outras contribuições desse povo.

Esse processo de desconstrução e reconstrução demanda tempo e sistematização. Em uma unidade letiva, por exemplo, tornar-se-ia um período melhor que a realização de um evento em apenas um dia, entretanto, isso ainda não seria o suficiente. Defende-se assim, que durante todo o processo escolar deva ser debatida a questão racial, e quanto ao uso do termo sistematizado, propõe-se o trabalho do tema não apenas em uma disciplina, mas coordenadamente, de modo interdisciplinar. Com isso, supera-se também uma visão fragmentada das contribuições das pessoas negras e passa-se a entendê-la de maneira mais integral, com um maior grau de completude, e como consequência, de relevância.

Uma pequena, mas importante declaração de um dos professores pesquisados chama a atenção: “Outra contradição é percebida a fala do professor A, quando diz que o debate sobre a questão racial na EJA, ‘depende da localidade da escola’ (OLIVEIRA; DE RESENDE FERREIRA, 2012, p. 82). Presume-se, que ao dizer isso, o professor considera importante apenas fazer essas discussões em localidades em que a maioria das pessoas sejam negras, marginalizando a questão a localidades específicas, o que não contribui efetivamente para o combate ao racismo.

Por exemplo, suponha-se que determinada escola esteja em uma localidade em que os moradores são majoritariamente brancos, ainda se faz necessário discutir sobre o negro e a sua influência no país, pois tais alunos podem também negar essa realidade no país ou terem vivido em um ambiente de preconceito em relação às pessoas negras. Nesse sentido, é preciso que os brancos também desenvolvam um pensamento, uma posição, um ideal antirracista e compreendam seu papel nessa luta. A sensibilização de mais pessoas à causa é essencial para romper com essa sociedade estruturalmente racista.

Com relação aos alunos pesquisados no estudo de Oliveira e De Resende Ferreira (2012), na referida instituição, a maior parte são afrodescendentes e são sensíveis sim à realidade que vivem, como se pode ver:

Questionados sobre a existência do racismo no Brasil, dos 22 alunos (as) que responderam ao questionário 19 afirmaram a existência de racismo no Brasil, um não declarou sua opinião e três responderam que não existe racismo no país. Quando provocados a justificar, a maioria das falas une o preconceito racial à exclusão econômica, aliando pobreza ao racismo. O aluno G escreve que: “porque sim, a pessoa negra ela é muitas vezes humilhada por ser pobre”; “somos pretos e não temos dinheiro (ALUNO J); “porque ele é negro e pobre” (ALUNA L); “as pessoas não sabem reconhecer seus direitos e também são respeitadas pelo que tem” (ALUNO M). (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 84)

Os alunos, em sua maioria negros, respondem dessa forma, pois estão a falar com propriedade, já vivenciaram o preconceito na pele e sabe que além de sua cor, sua classe também é preponderante nos momentos de discriminação racial, destacado isso, não se pode deixar de levar em conta também o preconceito a pessoas negras de classe média ou ricas. Todavia, no Brasil, sabe-se que as condições de pobreza fazem parte do próprio processo de discriminação racial, devendo, dentre outras coisas, ser superado para que o povo negro consiga se emancipar dessa realidade torpe em que vivem, a de pobreza/miséria. Pelos relatos dos alunos, vê-se a necessidade de realizar mais e aprofundadas discussões sobre a questão racial, uma

vez que lhes interessa, e ao discuti-la, podem auxiliá-los a combatê-la. Oliveira e Ferreira (2012) dissertam sobre e reforça a proposta que é trazida nesse trabalho: “A fala dos alunos/as revela como vivenciam e percebem o preconceito e a desigualdade racial no seu dia a dia e aponta como é substancial um trabalho pedagógico que priorize e discuta a questão racial no cotidiano da EJA nessa escola” (p. 84).

Indo ao encontro dessa perspectiva, é salutar uma breve discussão acerca de uma experiência proposta por Souza; Costa (2017), cuja abordagem versa sobre o preconceito racial a partir de dois contos, Pixaim, de Cristiane Sobral e Negrinha, de Monteiro Lobato. Essa proposta foi realizada em uma turma de EJA na Escola Estadual José Pinheiro, localizada na cidade de Campina Grande no Estado da Paraíba. A partir dos resultados dessa experiência, pode-se realizar algumas reflexões sobre o quão importante é trazer essa temática à tona na educação de jovens e adultos, na qual se sabe quem, em média, é seu público alvo, isto é, pessoas negras e pobres. Isso para que se possa, de forma gradual, educar as pessoas sobre semelhante realidade.

Os autores da pesquisa na escola da Paraíba ao falar sobre Negrinha, de Monteiro Lobato, revela que lerá o conto: “desse autor em que uma menina negra sofria muito e que a época era da escravidão, mesmo que já tivesse abolido, pois os negros continuavam sofrendo” (SOUZA e COSTA 2017, p. 6). Considera-se que trazer um conto que contextualiza, de certo modo, o pós-abolição, deixando claro que mesmo depois desse processo, pessoas de pele negra continuavam sofrendo, é importante para que as pessoas entendam que apesar da conquista da abolição, ou seja, do fim da escravidão, pelo menos em lei, a vida dos negros e negras continuava precária, ainda numa realidade de exclusão e que permanece até os dias de hoje, com a discriminação racial que há no país as pessoas de pele negra continuavam sofrendo. Isso é importante para que as pessoas entendam que apesar da conquista da abolição, ou seja, do fim da escravidão. Pelo menos em lei a vida dos negros continuava

precária, ainda numa realidade de exclusão e que permanece até os dias de hoje, com a discriminação racial que há no país.

Mesmo com uma certa resistência, por parte dos alunos, em ler os textos, utilizando-se do argumento de que eram muito grandes, as autoras leram o conto e partiram para a discussão. De acordo Souza e Costa (2017), os estudantes teceram comentários à personagem denominada Dona Inácia, descrevendo-a como uma pessoa má, desumana e cruel. Depois das impressões dos alunos sobre o conto, as autoras trataram sobre a opressão que as pessoas negras sofriam à época. É de central importância estimular os alunos a falarem sobre o que pensam do texto lido, sobre as ações dos personagens, enfim, a reflitem. Do mesmo modo, é essencial tratar do contexto em que foi escrito o texto, para se aprofundar nas discussões. Essas ações contribuem para que os alunos compreendam cada vez mais a situação histórica do racismo no Brasil e desenvolvam uma postura crítica sobre essa temática.

Com relação ao texto Pixaim, de Cristiane Sobral, os autores fazem a motivação com a música “Olhos coloridos”, da cantora Sandra de Sá, depois entrega o texto para seja realizada a leitura. A posteriori, apontam os estudiosos:

Conduzimos a reflexão para possíveis associações com a música “Olhos coloridos” e com o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Percebemos que os alunos conseguiram responder as questões com mais facilidade, sem demorar muito a responder, também fizeram associações com propriedade em relação ao conto Negrinha e à música. (SOUZA e COSTA 2017, p. 7).

Ao ler esse trecho a percepção que fica é a de que os alunos discutem de maneira entusiasmada a dinâmica proposta pelas autoras, bem como, a importância do tema. Tal prática faz do fato algo socialmente relevante para a existência dos alunos, o que os leva a despertar o interesse em falarem mais, em se abrirem e reflitem sobre o racismo. Isso fica evidente no momento em que as autoras do trabalho propõem aos alunos para escreverem o que achavam sobre o preconceito racial.

Os textos produzidos por eles demonstraram que há uma ideia já formada de que o preconceito não leva a nada. Todos os alunos citaram a questão do respeito ao próximo. Muitos citaram outros tipos de preconceito, em relação aos homossexuais, aos deficientes etc. Em diversos casos, os alunos se utilizaram como exemplo, apontando que também sofriam preconceito, seja por sua cor ou por seu jeito de se vestir. Eles colocaram relatos pessoais para poder explicar a temática pedida (SOUZA e COSTA 2017, p. 8).

Souza e Costa (2017) enfatizam que apesar de no início os alunos resistirem em escrever o texto, posteriormente sentiram-se motivados em fazê-lo. Entende-se que essa motivação se dá porque esse tema é significativo em suas vidas. Os estudantes colocaram, como se pode constatar na citação acima, relatos sobre o preconceito que sofreram, dentre outras coisas, pela cor da sua pele, e é também por isso que esse tema é necessário. Esse fato vai ao encontro do que Oliveira e De Resende Ferreira (2012) disseram sobre a estreita relação entre a EJA e os excluídos da sociedade, neste caso, mais especificamente, do negro.

Considerações finais

Portanto, ao mesmo tempo em que se deve discutir o preconceito racial, deve-se também salientar as importantes contribuições do povo negro para esse país e com isso desconstruir estereótipos enraizados na sociedade. Do mesmo modo, tal vivência discursiva e prática faz com que as pessoas negras passem a não entender sua pele como algo de negativo, mas se entendam enquanto pessoas que carregam um enorme legado cultural, artístico, místico, etc. que faz parte do que há de mais edificante em nosso país.

No âmbito educacional essa autoimagem positivada por parte das pessoas negras pode ser construída através da exploração do ato de ler o mundo continuamente, tanto antes quanto depois da leitura da palavra, pois assim se desvela o preconceito e aprofunda-se em discussões que o combata e que valorize a influência africana e a pessoa negra no país.

Além disso, se faz importante salientar que é imprescindível, se tratando de Brasil e ao pensar sobre esse método pedagógico deixado por Paulo Freire, abordar a questão racial pois é algo que alcança a todos; esse trabalho focou-se, especificamente, em abordar os alunos da EJA, pela relação dessa modalidade e a população negra do país, no entanto não se pode limitar-se somente a ela, há de se fazer trabalhos que suscitem essas discussões no ensino básico e no superior também, a luta precisa chegar a todos os espaços da sociedade.

Referências

CONCEIÇÃO, A. O racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades–Ano XII–n**, v. 31, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Luciano; DE RESENDE FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 01, p. 77-86, 2012.

SOUZA, Claudenice da Silva. COSTA, Joseane dos Santos. **O preconceito racial como temática para a leitura e compreensão em uma turma de EJA**. Anais COPRECIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31318>>. Acesso em: 19/12/2020 15:44.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO: ALGUMAS PONTUAÇÕES

Janete de Carvalho da Silva Leal
PPGELS/UNEB

Érica Vieira Souza
PPGELS/UNEB

Ana Luiza Salgado Cunha
PPGELS/UNEB

Introdução

Por entender que a escola é o espaço pelo qual se passa grande parte da vida em busca de formação, além de básica, humana e cidadã, por ser o período que coincide com a revolução biológica que transforma não apenas o corpo do ser humano, mas, sobretudo, o espírito e a sociabilidade, pensa-se ser importante compreender, também, que a escola é um espaço de construção de cultura e apropriação de identidades, entretanto a realidade escolar, ainda tradicionalmente elitista, tecnicista e monocultural, não tem dado conta das diversidades que convivem em seu espaço, sobretudo quando se trata de alunos e alunas negro(as) (CÂNDIDO, 1969).

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos

xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la” (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Essa história dolorosa de racismo enfrentada por Djamila Ribeiro (2019) em um contexto escolar é muito semelhante a de muitas outras crianças negras pelo Brasil. No período escolar, durante o ensino fundamental, alunos (as) negros (as) não se sentem à vontade para participar das festividades por muitas vezes não se reconhecerem, não reconhecerem seus corpos, cabelos, traços, culturas e possibilidades, por ser a escola, maciçamente, reprodutora da branquitude como racionalidade dominante.

Não cabe condenar a escola, nem mesmo adotar uma premissa fatalista de que a desigualdade ali reproduzida é um fardo determinado, sem condições de transformação. O que se propõe aqui é refletir criticamente sobre acontecimentos que ocorrem dentro dela e olhar para as possibilidades de construção de outro mundo possível, social, racial e culturalmente referenciado.

A escola é um espaço de socialização que propicia a convivência entre pessoas oriundas de diferentes núcleos familiares. Infelizmente, os espaços escolares são palco de constantes tensões raciais e acabam por negligenciar o trabalho pedagógico sobre questões raciais, contribuindo para manter invisíveis importantes conceitos de direitos humanos, em contradição com um de seus papéis centrais: a conscientização e a emancipação humana em sua totalidade. A pesquisa educacional, tal qual vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, embora todas relacionadas ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade (GATTI, 2010). Dessa forma, para o desenvolvimento teórico-metodológico desse estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, fundamentada em trabalhos como o de Adichie (2014), Cândido (1969), Cavalleiro (2003), Davis (2013), Freire (1996), Munanga (2012), Souza (1983), Djamila Ribeiro (2019), Rocha (2009),

Santos (1983), Sant'ana (2008), Silva (2001), Gomes (2001), Hirata (2014), entre outros.

Espera-se que a reflexão a seguir sistematize subsídios teóricos e reflexivos que contribuam na construção de uma sólida estrutura de enfrentamento aos preconceitos e na reafirmação da escola como espaço de construção da identidade do (a) negro (a), não somente nas unidades escolares, mas na sociedade como um todo.

A identidade negra: a escola como um espaço de construção

O povo negro celebrava fortemente os princípios abstratos da liberdade quando saudavam o advento da emancipação. Esse “grandioso soluço humano agudizado ao vento atirou as lágrimas para o oceano – liberdade, liberdade, liberdade”, o povo negro não estava a permitir abertura ao frenesim religioso. Sabiam exatamente o que queriam: homens e mulheres queriam terra, votar e... estavam consumidos pelo desejo de escolas (DAVIS, 2013, p.76).

O povo negro, ao adentrar os processos educacionais formais, tem a posse do conhecimento como instrumento para lutar pelos seus direitos, uma vez que a história lhes vem negando essas possibilidades, vilipendiando, muitas vezes, seus direitos mais básicos de existência humana. Poder usar do seu conhecimento para a batalha coletiva do seu povo pela liberdade é essencial, porém antes é preciso mudar o currículo nas escolas, pois nos espaços escolares existem disputas ideológicas e políticas que perpassam a concepção histórica de branqueamento, contribuindo para a produção do racismo¹ como *modus operandi*, expresso através da existência de preconceitos, discriminações e estereótipos¹ nas unidades de ensino espalhadas por todo território nacional.

A relação estabelecida entre alunos brancos e negros numa sala de aula ainda tem acontecido de modo tenso, a partir da reprodução do modelo social, onde há segregação e exclusão. Para Cavalleiro, “no espaço escolar, [...] aspectos presentes reforçam uma hierarquia entre os grupos raciais. Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que

depreciam a participação de alunos/as negros/as” (2001, p.152). Como consequência há a adoção de posturas introvertidas pela criança negra, que tem medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social, conforme o enunciado a seguir:

[...] em outra situação questiono a menina Vera (negra): “como você é?”. Ela responde: “eu tenho uma franjinha abaixada, sou gordinha, meu pezinho é gordo porque eu puxei meu pai”. Pergunto: “como você é: preta ou branca...?” Rapidamente afirma: “morena”. Digo, então: “você gostaria de ser diferente?” “Hum... eu gostaria de ser branquinha (CAVALLEIRO, 2003, p. 65).

Percebe-se, claramente, nessa situação a insatisfação e a vergonha da criança negra em relação a si própria, a vontade de ser branca ou de ser outra pessoa, comprovando a existência de um processo de autodepreciação no desenvolvimento de uma imagem negativa acerca de si, que são para Silva (2001),

a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeições e negação de seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos culturais valorizados nas representações (p.14).

O efeito da prática racista é tão perverso que o próprio negro é motivado a desejar e projetar uma imagem padrão do branco, negando, assim, suas origens, contribuindo dessa forma para a violência racista (GOMES, 2001). Desde a pré-escola a criança negra aprende a ser discriminada e a não reagir quando é agredida. Gomes *apud* Cavalleiro (2001) afirma que é perceptível que

a escola ainda está apresentada numa ideologia racial que faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal e essencial” e do sujeito branco um predicado contingente e particular. Essa brancura ainda está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar. O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma independente. Dessa forma, o padrão

branco torna-se sinônimo de pureza artística. A paz, o belo, o bom, são os brancos. A violência, a feiura, as contendas são negras (p. 92).

A escola de certa forma mantém ainda muitos ideais europeus e reproduz, curricularmente e em seu cotidiano, o pensamento pedagógico da branquitude através de um padrão que simbolizava a pureza artística no belo, por exemplo, enquanto negava e delegava a feiura e a violência ao negro. Freire (1996, p. 39-40), de forma enfática, contrapõe-se a tais ideais, afirmando que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A manifestação excludente de raças, gêneros, classes ofende a subjetividade global humana e silencia a democracia”.

Nota-se que o negro brasileiro encontra dificuldade na afirmação de sua identidade em função da marginalização, do preconceito e das discriminações enfrentadas historicamente. Uma das consequências enfrentadas por esta situação é a sua baixa autoestima, apatia, desesperança, negação de seu pertencimento racial, dentre tantos outros fatores impostos pela sociedade que o discrimina.

Infelizmente, a história do povo negro ainda tem chegado nos livros e nos discursos escolares a partir de uma história única. Uma história de sofrimento, de escravização e dialetos do povo negro, bem como de seu continente, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força (RIBEIRO, 2019).

Sobre isso, a autora Chimamanda Adichie (2014), em seu discurso, fala do perigo dessa história única na formação da identidade de uma pessoa, da necessidade de ouvir as diferentes histórias e apresentação do povo negro, e infelizmente essas informações ainda são silenciadas nas escolas. Quando se diz silenciada, é porque mesmo depois da obrigatoriedade da lei 10.639/2003 e da promulgação das diversas diretrizes para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola, ainda há um trabalho escolar feito por meio de estratégias compensatórias, em datas comemorativas ou apenas um tema transversal.

Ainda que as datas comemorativas sejam importantes para o reconhecimento ou prestígio social do aluno negro, nota-se que sua imagem ainda está limitada e é exclusivamente ligada às representações negativas derivadas de estereótipos relacionados a práticas culturais como o carnaval, alguns esportes e/ou a dança. É preciso entender que a construção da identidade se dá no dia a dia, ela precisa ser incentivada, e não contornada.

De acordo com Souza (1983), “no Brasil, não se nasce negro, é preciso tornar-se negro”. Nesta perspectiva, pode-se compreender que a construção da identidade negra está associada ao princípio da ancestralidade. Logo, se toma por base Oliveira (2003, p.118 apud ROCHA, 2009, p. 43) para entender que

A tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica na medida em que é fiel à sua forma cultural, na medida em que advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidade, pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. A legitimidade da tradição africana dá-se, exatamente, por ela não ser memória fossilizada no passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes.

“Tornar-se negro” é um ato de resistência diante de um imaginário social brasileiro em que a identidade negra está ligada a ideias de inferioridade intelectual, ética e estética. Assim, é preciso continuar a luta para que, no contexto escolar, os alunos e alunas negros tenham a oportunidade de serem protagonistas de sua própria história. E ser protagonista de sua história remete a pensar a identidade para além da individual, mas aquela conceituada por Munanga (2012) como ontológica, significando a sua existência, a construção do ser.

Ao pensar a identidade negra há o convite feito pelo antropólogo Kabengele Munanga (2012) para pensar a identidade coletiva, tendo em vista que a visão tida pelos europeus aos africanos, indígenas e outros povos aqui colonizados é de uma identidade atribuída com o olhar cultural do colonizador, por isso o “tornar-se negro”, dito em Neusa Santos (1983), materializa-se na

concretude de sujeitos dotados de identidade, corporeidade e, sobretudo, memória, que por tanto lhes quiseram apagar.

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva, capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, p. 10).

Ainda para Munanga (2012), a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. Neste sentido, a tomada de consciência pela afirmação da identidade negra, para além da cor da pele, deve-se ao fato, de lutar por uma causa de sociedade que teve em sua história as piores tentativas de desumanização, de suas culturas e humanidades negadas, forçando o branqueamento¹ das populações negras.

Segundo Munanga (2019), a ideologia do branqueamento exerceu uma pressão psicológica sobre os africanos e seus descendentes, pois foram coagidos e forçados a alienar as suas identidades, transformando-se cultural e fisicamente em brancos. De acordo com Gomes *apud* Cavalleiro (2001), ser negro, no Brasil, é mais que um dado biológico, é uma construção histórica e política. Entretanto, é perceptível que esse acontecimento inicial tem contribuído fortemente para o quadro situacional do negro, trazendo para a sociedade a preconização do racismo, do descrédito e preconceito.

É perceptível, então, que essa construção histórica e política tem sido fortemente afetada pela ideologia branca e que o próprio negro tem dificuldade de se reconhecer enquanto negro, pois assumir-se como tal, em sua maioria, implica a aceitação de uma imagem inferiorizada, gerando, assim, a autorrejeição (SANT’ANA, 2008).

Conforme Pinto (1995), a aceitação da condição de negro pelo negro no Brasil é uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelos

movimentos e, por isso, um dos pontos principais de suas lutas consiste em chamar a atenção para seus feitos, para suas contribuições ao país, conclamando-os a se assumirem, a não se envergonharem da sua origem, a valorizarem e identificarem-se com suas raízes culturais africanas.

A escola, nesse contexto, pode ser o caminho a contribuir para a desmistificação das ideias “construídas” por uma sociedade que preconiza a discriminação racial, o preconceito e a desigualdade social. Neste sentido,

os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais (GOMES, 2011, p.112).

Essa desigualdade, apontada por Gomes nesta citação, acontece de diferentes formas (e que muitas vezes não tem chamado a atenção dos educadores): que são os silenciamentos no modo como os alunos negros são tratados pelo sistema e pela escola, pela ausência da discussão sobre as relações étnico-raciais e até mesmo desconsiderar os enfrentamentos vividos pelos negros também fora do espaço escolar.

Alinhando a discussão à formação da identidade, ainda não é tão simples construir uma identidade negra positiva dentro do espaço escolar, pois, dentre tantos outros fatores, tem-se a falta de uma formação específica dos docentes e gestores para um olhar pedagógico diferente no processo da aprendizagem do aluno (a) negro (a).

Infelizmente os olhares lançados aos alunos com dificuldades de aprendizagem são associados como indisciplina¹, rebeldia, dentre outras representações negativas. Nisso não há como ter uma análise

diferente de que esses alunos absorvam o racismo diante da estrutura excludente que muitas vezes a escola tem se apresentado. Muitas lutas já aconteceram e muito já se avançou, mas não se pode esquecer de que toda essa estrutura é justificada por ainda estar diante de um sistema dominado pelas marcas colonialistas.

Além disso, pela forma como tem sido estruturada a sociedade, a maioria dos alunos negros são filhos de pais que não tiveram a oportunidade de estudar ou de dar continuidade aos estudos, e isso já os coloca de lado, em virtude de não ter as oportunidades oferecidas nesse sistema que todos os dias diz que isso não é para o negro. Sobre este fato, Gomes (2001) aponta que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento.

Gomes (2001) chama a atenção para a necessidade de considerar a árdua luta das famílias na reprodução de sua existência e, claro, o caminho para isso é trazer para o centro da discussão com os alunos os motivos das distorções e ocultamentos de sua própria história. A história do negro pouco é contada, pois a ideia sempre foi de branqueá-los, forçá-los a um padrão de dominação deixado pela cultura europeia e, obviamente, continuarem a serem dominados por eles.

Não é o real interesse da classe dominante a transgressão do negro, pois quem continuará a realizar o trabalho servil, a limpar as casas, a serem as babás de filhos da classe dominante? Essa discussão não tem como finalidade desmerecer as profissões citadas, mas refletir criticamente, tendo em vista que já se passaram mais de cem anos da dita “abolição”, mais de dezoito anos da lei 10.639/03, promulgada após árduas lutas dos movimentos sociais e ainda há o debate das mesmas causas, principalmente no contexto escolar, porque ainda não se tem um projeto de sociedade que favoreça as populações negligenciadas, dentre elas, a negra.

A população negra é numerosa no território brasileiro, mas é indiferente dos números em direitos, por isso é preciso considerar que o racismo e a desigualdade social e econômica andam lado a lado. Assim, já não se pode trazer para o centro da discussão o racismo sem pensar nas desigualdades socioeconômicas que o fortaleça.

Neste sentido, faz-se necessário a educação posicionar politicamente contra esses processos excludentes, e isso “implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogos com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana (GOMES, 2001, p. 128)”. Pensa-se que este seja um caminho favorável à formação da identidade negra do alunado, tendo em vista que não basta apenas nascer negro, mas tornar-se de fato consciente de que o caminho é marcado por processos densos e de muitas lutas, criando neles resistência diante de uma sociedade que diz a eles todos os dias que é melhor “silenciar-se”.

O silenciamento feminino negro vem sendo rompido através da interseccionalidade, termo em uso para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classes, ou seja, com esta categoria assimilada pelos currículos escolares será possível focalizar as intersecções da raça e do gênero, abordando classe ou sexualidade, contribuindo para estruturar a história afirmativa do povo negro (HIRATA, 2014).

Então, para Hirata (2014, p.69), “A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e portanto como um instrumento de luta política”. As escolas têm de ser esse lugar de luta política de enfrentamento ao racismo e não um espaço de reprodução das desigualdades e do preconceito.

O desejo permanente de refletir com educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão unicamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela discriminação do racismo na sociedade. Ele se deve ao fato de perceber o professor como forte aliado para formar cidadãos livres de sentimento de racismo (CAVALLEIRO, 2001, p.141).

Ressalta-se aqui que, embora não inicie na escola, o racismo conta com esse ambiente para seu reforço e daí que Cavalleiro (2001) levanta o papel fundamental e a importância do (a) professor (a) nesse processo de conscientização e enfrentamento ao racismo na escola. “Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade (CAVALLEIRO, 2001, p.87)”.

Faz-se necessário o questionamento do dia a dia nas escolas, principalmente o fazer profissional para consolidação de uma educação antirracista com vista à erradicação do preconceito e das discriminações e, como alerta Cavalleiro (2001), não será uma tarefa fácil, visto que terá que ir contra a história oficial para poder repensar a estrutura, os currículos e os espaços escolares.

Outra questão importante levantada por Gomes (2001) diz respeito a ir contra a expressão “problema de negro”; enquanto educação é preciso integrá-la nas reflexões sobre a sociedade brasileira, uma vez que não se pode continuar dando espaço para esses equívocos e práticas racistas. É preciso sim desencadear um processo de mudanças de valores e práticas! As diversidades dos vários grupos étnicos-raciais precisam ser incorporadas no processo educativo através do currículo e das práticas escolares.

Considerações finais

As reflexões aqui suscitadas são um convite a pensar a formação da identidade do aluno (a) negro (a) diante de uma estrutura de sociedade que não é pensada para as populações negligenciadas. A história do ser negro no Brasil gira em torno da escravidão, que por anos vem sendo debatida de maneira superficial. Fala-se muito nas questões econômicas, mas pouco se discute sobre os impactos que geraram no país formado racialmente.

Pela história do negro pouco se sabe sobre as origens e nunca foi de interesse da classe dominante falar sobre isso; aqui se recorda

a ideia da miscigenação, aliada a uma supremacia racial branca que dita os costumes e os modos de vida a serem seguidos.

Diante disso, pensar a formação da identidade negra é também um campo de disputa numa sociedade que defende o mito da democracia racial, num país em que 52% (cinquenta e dois por cento) da população declaram-se negras. Pergunta-se: houve avanços? Sim, mas ainda muito poucos! Houve ocupações nos diversos setores de trabalho, como na cultura, nos programas de TV, no entanto nos espaços de ocupações de construção do conhecimento, como na política e nos cursos universitários que projetam o conhecimento de forma mais impactada na sociedade, ainda são poucos ou quase não são ocupados pela população negra.

Vale salientar que nem todo pobre é negro, mas que a maioria dos negros são pobres num país tão estruturalmente desigual como o Brasil, fato que tem relação direta com a invisibilidade do negro no acesso às políticas públicas e nas ações afirmativas. Acredita-se que o caminho para ter uma melhor qualidade de vida e se desenvolver de forma plena na sociedade é através de uma educação de qualidade, e é claro que isso irá impactar na formação identitária do alunado.

Em virtude dos fatos mencionados, entende-se que a reafirmação do ser enquanto negro perpassa mesmo por um caminho doloroso, de resistência, de luta, porque o racismo a ser enfrentado constantemente vem de um sistema que recua, mas que só será superado numa articulação estrutural entre raça e classe, somada a construções teóricas e à militância como instrumento qualificado de luta.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo da História Única**. 3 de agosto de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ECbh1YARsc&t=21s>>.

CÂNDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade: leituras de uma Sociologia da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliana (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Trad. Livre, Plataforma Gueto, 2013.

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

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GOMES, Nilma. Educação, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliana (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade negra**. UFMG, 2001. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em junho 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafio, políticas e práticas**. UFMG, 2011.

HIRATA, Helena. Gênero, raça e classe: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Revista Tempo social**, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5ª ed. Rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** In: Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul.–out. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo- SP. Editora SCHWARCZ S.A. 2019.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira.** Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. Histórias e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2008.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 202 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: 1983.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Ednéia Matos Silva
UNEB

Gessica da Silva Pereira
UNEB

Arlete Lisboa dos Santos Graia
PPGELS/UNEB

Elaine Moreira de Oliveira
PPGELS/UNEB

Glauber Barros Alves Costa
PPGELS/UNEB

1. Introdução:

No decorrer dos anos, surgiram novas crenças, costumes, profissões e descobertas. A sociedade evoluiu (em alguns aspectos) e em outros ainda deixa a desejar, a exemplo, a educação, principalmente ao que se refere a educação inclusiva. Nesse sentido é de fundamental importância salientar que a Declaração Universal Dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, garante a todos os indivíduos, uma educação de qualidade e bem-estar social.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e

participação e não apenas como presença física ou naquela modalidade de atendimento educacional. (CARVALHO, 2010, p. 23 *apud* KONKEL et al)

Assim, a inclusão não se refere somente a presença do aluno com deficiência no ambiente escolar, e sim com a participação do mesmo em atividades propostas pela escola.

Neste presente trabalho será discutido sobre alguns tipos de especialidades de discentes no que se refere ao campo educacional, e conseqüentemente seus desafios e algumas possíveis soluções. Com o objetivo de informar, esclarecer e ao mesmo tempo sensibilizar o olhar da sociedade sobre o tema, dessa forma, ressaltar o conceito do conhecer para incluir e posteriormente disseminar informações, no intuito de combater o preconceito e a ignorância. Além disso, mostrar para a população e para as autoridades os grandes desafios enfrentados por famílias e por alunos com necessidades especiais. Desafios que dizem respeito não apenas as infraestruturas, mas também, aos profissionais capacitados, que por lei devem desenvolver práticas pedagógicas para a inclusão do discente.

O artigo aborda o contexto da educação inclusiva e seus desafios na sociedade brasileira, no qual irá retratar algumas necessidades especiais de alunos, e por conseguinte seus obstáculos. É importante salientar que as escolas e a sociedade brasileira deixam a desejar no que tange à inclusão escolar. Portanto, para que ocorra essa inclusão, é necessário que todos se envolvam, pois, para inserir o aluno no ambiente escolar antes é fundamental inseri-lo no meio social. Para a construção desse trabalho, além de leituras em artigos, inspiramo-nos em casos semelhantes presentes no nosso cotidiano.

Quando se fala em educação inclusiva, automaticamente, pensamos no respeito as diferenças, ou seja, o ato de promover uma inclusão igualitária no ambiente escolar, tendo em vista que todo cidadão tem esse direito. Porém, incluir não significa apenas inseri-lo no ambiente escolar, e sim desenvolver metodologias e práticas pedagógicas para que ocorra uma verdadeira, e não uma falsa inclusão.

Além disso, para receber esses alunos é necessário que a escola passe por adaptações, para que possa acolher o estudante, garantindo

acessibilidade e suporte ao tipo de necessidade especial que ele demanda, para que tais adaptações ocorram, o governo deve investir e realizar palestras sobre a importância da inclusão no meio escolar. A sociedade, por sua vez, deve inserir o cidadão no meio social, pois, será um grande avanço para a inclusão nas escolas.

2. O que é educação inclusiva?

A educação inclusiva, como próprio nome já diz, pode ser entendida como uma ideia de ensino que tem por objetivo garantir a todos uma boa educação. Ela prevê que independente das diversidades intelectuais e físicas deve haver a igualdade. Dessa forma, irá garantir a aprendizagem de modo geral. Algo que está estabelecido na Constituição Brasileira, a referida traz em seu Art. 208, no Inciso III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, no qual se insere os alunos identificados como autistas, devem acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8)

Dessa forma, para que ocorra uma inclusão de alunos com deficiência, o ambiente escolar deve ser modificado, sendo capaz de receber qualquer aluno. Assim, o objetivo da educação inclusiva consiste na igualdade e na valorização das diferenças humanas, por isso é de extrema importância para o ensino, apesar de enfrentar diariamente grandes desafios. Contudo, deixa evidente que cada indivíduo é um ser único, seja no que se refere a aparência, capacidade física ou intelectual, sendo assim, é fundamental que

haja o respeito ao próximo, pois, cada ser humano é especial com suas características.

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2008, p. 19).

2.1 Autismo

A palavra autismo vem do grego autós que significa “eu” ou “próprio”. O autismo é um transtorno de desenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social e comunicação, além de um leque restrito de interesses e atividades (BUGALHO E COLS, 2006). Este transtorno faz parte de um grupo de síndromes denominado ‘Transtorno Global do Desenvolvimento’ (TGD). Estima-se, que em todo o mundo, exista cerca de 70 milhões de autistas, dos quais 2 milhões estariam no Brasil. Muitos dos quais são crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, o que representa um número considerável de pessoas, que precisam de uma maior atenção para sua efetiva inclusão educacional.

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31.)

Segundo Autism Speaks “O autismo não é um transtorno com uma causa, mas um grupo de transtornos relacionados com muitas causas diferentes”, diante desta constatação, as causas do Autismo ou TEA são desconhecidas, abrindo leque para duas possibilidades, a primeira ligada a genética, pesquisadores estão procurando mutações do código genético que as crianças com autismo possam ter herdado. A segunda nasce da suposição que fatores ambientais

tenham ligações com o desenvolvimento do feto, como a exposição a substâncias químicas tóxicas, o stress, infecções, complicações durante a gravidez e os desequilíbrios metabólicos podem levar ao desenvolvimento do autismo.

O diagnóstico do autismo deve ser feito por profissionais especializados, uma vez, que não existem exames precisos, na maioria dos casos o transtorno é identificado antes mesmo dos 3 anos de idade. Segundo Mello (2007) deve ser realizado por um profissional especializado, podendo ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado na área do autismo. Aqui alguns dos sintomas, que caracteriza o autismo, segundo o site da Associação de Pais Inspirare (API): dificuldades importantes na comunicação e na interação social; alterações de comportamento; repetição de movimentos (estereotípias); apego exagerado a objetos; desinteresse em se relacionar com outras pessoas; ausência ou pouco contato visual; algumas frases podem ser constantemente repetidas e a comunicação acaba se dando principalmente, por gestos e preferência em ficar isolado.

Rutter, em 1967, fez uma análise crítica das evidências empíricas encontradas acerca do autismo e considerou quatro características como principais: falta de interesse social; incapacidade de elaboração de linguagem responsiva, presença de conduta motora bizarra em padrões de brinquedos bastante limitados e início precoce, antes dos trinta meses (RODRIGUES, 2003, p. 6).

Ter acesso ao diagnóstico é apenas o início de uma longa jornada. A partir dele, a família começa a compreender a diferente maneira que seus filhos têm de observar e entender tudo ao seu redor, e podem assim, conseguir mais informações. Vale ressaltar, que para iniciar o tratamento e as intervenções necessárias é preciso conhecer o que a comunidade médica chama de graus de autismo. O Transtorno do Espectro Autista no Brasil é dividido em três graus: leve, moderado e severo. Quanto mais cedo for identificado o problema e o grau, melhor, uma vez, que quanto antes identificado mais eficaz será o tratamento. Contudo, é necessário chamar atenção

para o fato que ainda não foram encontrados nas ciências meios para reverter o autismo. Assim, segundo Bosa, (2002),

Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

Uma das grandes dificuldades de professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e familiares é a de buscar de fato a inclusão do aluno autista nas redes regulares de ensino, de maneira que o mesmo possa desenvolver suas potencialidades.

2.2 Deficiência visual e auditiva

Segundo o Decreto de lei 3.298/ 99 a deficiência pode ser entendida como "Toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano."

A deficiência visual pode ter diversas definições, no entanto segundo Hallahan e Kauffman (2000) a deficiência é entendida como um déficit por parte do indivíduo de receber uma educação convencional. A necessidade visual pode ter duas origens: adquirida ou hereditária. A adquirida, como próprio nome já especifica, é obtido no decorrer do tempo, que pode ser resultado de um acidente, ausência de vitamina A e doenças. A hereditária é originando da genética, a catarata e glaucoma, por exemplo.

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (LIRA & SCHLINDWEIN, 2008, p. 187)

No que tange a deficiência auditiva, de acordo com Fonseca (2000), a chegada do deficiente auditivo ao ensino superior pode ser considerada uma vitória. A baixa presença dessas pessoas nessas instituições de ensino revela um despreparo no atendimento das necessidades dos deficientes auditivos, sendo preciso metodologia de ensino e procedimentos de avaliação adequados que considerem o potencial dos alunos. O autor propõe ainda um sistema de transição do ensino secundário ao superior.

Desse modo, não deve haver nenhum empecilho para incluir alunos com deficiências, visto que, existe a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assim o fato de se inserir um aluno com deficiência no ambiente escolar, não deve ser visto como um absurdo e deve ocorrer de forma natural.

3. Empecilhos para a educação inclusiva

A educação é um direito humano assegurado a todos, segundo Claude (2005, p. 37) é um “direito de múltiplas faces”. Indo além da sala de aula, a educação é um direito social, cultural e também econômico, uma vez que é capaz de promover desenvolvimento da personalidade humana, autossuficiência econômica, que se dá por meio do emprego ou de forma autônoma e como orientou a comunidade internacional, é possível por meio da educação promover uma cultura universal de direitos humanos.

Castilho, (2009, p.118) diz que “o direito a educação realiza o princípio da dignidade humana no plano individual e coletivo. Nesse sentido, ele necessariamente promove a igualdade real e inclui pessoas na diversidade e na diferença.” O que enfatiza atualmente a discussão em relação a educação praticada na escola desde os anos iniciais ao ensino superior, justo que, é de suma importância criarmos uma sociedade capaz de incluir pessoas, desconstruindo preconceitos e a discriminação, que ocorre tanta em relação a etnia, religião, condição social, gênero, identidade de

gênero e também em relação a deficiências sejam elas físicas, cognitivas, intelectuais dentre outras. Castilho, (2009, p. 118) ainda ressalta que “ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isso é fundamental”.

Focando sobre tudo na necessidade de incluirmos discentes com deficiências, , Souza e Rodrigues (2015, p. 22985) relatam que “para haver transformações na educação é necessário, primeiramente que ocorram mudanças no olhar do educador sobre o aluno com deficiência”, que remonta ao discurso utilizado ainda no final do século XX, mas que se faz presentes até os dias atuais, referente a falta de preparo dos docentes para acolher e incluir em turmas regulares o discente com alguma necessidade especial.

Deve se reconhecer, que com o avançar dos anos, o crescente número de debates voltados a educação especial e inclusiva, junto com a adoção de políticas de inclusão constituíram-se como um grande avanço para a educação, sobretudo ao que tange a inclusão dos educandos com alguma necessidade especial, mas segundo as autoras Souza e Rodrigues (2015 p. 22985), é necessário o questionamento sobre “o que a escola e, principalmente, os professores precisam conhecer para que de fato o aluno seja incluído?”

Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados. Necessita uma mudança na forma de ver o aluno de forma diferente, nas práticas pedagógicas que excluem e no engajamento de formações continuadas. Para ser inclusão tem que haver aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento do docente. (SOUZA; RODRIGUES, 2015 p. 22986)

Embora a inclusão escolar exija dos educadores além da teoria, é necessário salientar a importância da especialização docente para identificar e agir com êxito, afim de suprir as necessidades dos seus alunos. Contudo, é preciso atentar-se ao que Collares e Moysés (2010, p.197) chamam de “medicalização do processo ensino-aprendizagem”, tal termo faz referência ao ato em que profissionais da educação e também da saúde apontam a deficiência do aluno

como causa única da não aprendizagem, afim de esconder a falta de preparo dos docentes e da instituição escolar, inibindo-os da responsabilidade de desenvolver mecanismos capazes de garantir sua aprendizagem.

Segundo Denari (2006, p.59), “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral e especial”, dessa forma é preciso que professores compreendam sua necessidade para a inclusão escolar e busquem além de uma formação qualificadora “despir-se do olhar reprovador e preconceituoso em relação as diferenças” SOUZA; RODRIGUES, 2015, p.22987).

Se por um lado assimilamos, o indispensável papel do professor na inclusão dos alunos deficientes, devemos reconhecer o papel da instituição escolar nesse processo de inclusão, é dever da escola oferecer um espaço agradável, que proporcione interação entre os alunos e demais pessoas, além de facilitar o deslocamento. É também papel da escola oferecer e buscar recursos e materiais que afastem a exclusão do ambiente escolar.

Em relação as escolas de qualidade, Mantoan (2006), diz:

[...] são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado em salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tenções competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando a mesma e única turma. (p. 45)

Outro fator contribuinte para educação a necessidades especiais, é a formação continuada dos docentes, é necessário que estes reconheçam a formação como algo continuo dentro do seu cotidiano, como diz Freire (2001, p.64) “é na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Nessa perspectiva, se faz entender, que especialização docente não pode ser

vista como algo ultrapassado e obsoleto, visto que demandas dentro do campo educacionais ocorrem a todo momento e o professor, juntamente com a escola, deve estar preparados para supri-las.

4. Educação inclusiva em tempos de Pandemia

Devido a COVID-19, a educação teve que ser reinventada e os professores tiveram que se adaptar a nova “normalidade”. Apesar da Declaração dos Direitos Humanos garantir a educação para todos, nem todos alunos especiais nesse momento de pandemia são de fato incluídos, uma vez que, nem todas as escolas principalmente da rede pública tem infraestrutura para manter uma inclusão verdadeira.

De acordo com as Nações Unidas (2020), o fechamento das escolas, apesar de proteger crianças e jovens do vírus, implica na interrupção do processo de aprendizagem para aqueles em situação de alta vulnerabilidade e eleva o risco de aumentar as taxas de abandono escolar podendo gerar uma queda expressiva no nível de capital humano no futuro, além de prejudicar a rede de proteção social devido a interrupção da merenda escolar e ao acúmulo de trabalho e cuidados pelas mulheres.

Ainda, conforme a mesma organização, é preciso ter cautela na transição da educação *offline* para a *online*.

Sendo assim, é importante ressaltar que o aluno especial deve ser incluído nas atividades remotas, com o objetivo de participar das atividades propostas e também manter seu ciclo de amizades, que é muito importante para o portador de deficiências. Contudo, a inclusão de alunos especiais no ensino remoto não ocorre, devido vários fatores, como por exemplo: não consegue ficar muito tempo em frente a uma tela; professores sem capacitação para que ocorra a inclusão, e também nem todos alunos tem acesso à internet.

Considerações finais

Diante dos aspectos abordados, se mostra necessário a implantação de políticas públicas para a inclusão no meio educacional, reafirmando que, segundo a constituição todo cidadão possui o direito de ser incluído na sociedade. Para que tal inclusão ocorra é fundamental que as escolas estejam preparadas para receber estes alunos. De modo geral, o ambiente escolar deve está adaptado para cada especialidade, a exemplo, as rampas para o acesso a cadeirantes, visto que é uma grande ausência nas escolas.

Evidencia-se a importância da formação do docente, pois é notório a deficiência nesse aspecto, sendo que muitos profissionais não são capacitados para enfrentar estes obstáculos. Nesse sentido, o professor que realmente busca a inclusão nunca está satisfeito com sua formação, e sempre estará em busca de especialização.

Portanto, para que ocorra uma verdadeira inclusão é necessário realizar algumas mudanças tanto nas infraestruturas das escolas, quanto nas formações dos professores que, na maioria das vezes não são preparados para desempenhar tal função.

Referências

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. UFFS, p. 1-47, 2015. RODRIGUES, Rosa Maria Becco. **INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**. UFC, p. 1-62, 2003.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **O papel da escola para a educação inclusiva**. Scielobooks, p. 108-119, 2009.

_____. O papel da escola para a educação inclusiva. In LIVIANU, R., coord. **Justiça, cidadania e democracia** [online]. Rio de Janeiro:

Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. ISBN 978-85-7982-013- 7. Available from SciELO Books.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia historicocultural. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 75, 2008, p. 171-190

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; PRETTE, Almir Del; FREITAS, Lucas Cordeiro. Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira De Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 2008.

MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes Auditivos E Escolaridade: Fatores Diferenciais Que Possibilitam O Acesso Ao Ensino Superior. **Revista Brasil**, v. 13, n. 1, p. 27- 42, Jan/Abr. de 2007.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Uniube, 2015.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, p. 55-64, Jan/Jun. de 2010.

ONKEL, Eliane Nilsen; ANDRADE, Cleudane; KOSVOSKI, Deysi Maia Clair. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular**: a visão dos professores do ensino fundamental. EDUCERE, p. 5777-5790, 26 out. 2015.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. **Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no brasil**. RJLB, ano 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

SILVA, Kaliane Jucielle da. A importância do papel do professor frente a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea). **V CONEDU: Congresso Nacional de Educação.**

SOUSA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Educação inclusiva e Formação Docente Continuada:** considerações sobre acolhimento. In: Editora Poisson. (org.). Educação no século XXI ? Volume 21. 1ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019, v.21, p. 38-48.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. **Educere**, p. 22986-22994, 2015.

SOUZA, Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de; FONSECA, Bianca de Souza; SILVA, Cristiana Barcelos da; MANHÃES, Fernanda Castro. Estratégias de adequação curricular para alunos com autismo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 72, p. 857-854, 2018.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ENTRELAÇANDO OLHARES NA DIMENSÃO DOCENTE

Glaucinéia Pinto Cardoso

mestranda do PPGELS/UNEB – Campus VI

Gabriela Silveira Rocha

professora orientadora do PPGELS/UNEB – Campus VI

Introdução

A Educação Especial do sistema educacional brasileiro, até chegar no formato apresentado hoje, é resultado de consequentes mudanças e lutas por respeito a toda comunidade educacional, perpassando por movimentos importantes na garantia de direitos humanos. Capacitar os professores frente as novas realidades nos fazem compreender que toda classe envolvida exige respeito e reconhecimento por parte de toda população.

A atuação do professor diante de novas formas de ensinar nos leva a acreditar em mudanças compostas por melhores ações que proporcionem incentivo, respeito, qualidade no ensino na formação de todo corpo docente. Nosso país é formado por culturas amplamente diversificadas, de tal modo que todos os saberes precisam ser valorizados e, conseqüentemente, engajados no aprendizado e na autonomia de cada cidadão. O discurso recai na valorização do professor para que busquemos alternativas de reconhecimento social, para termos uma sociedade consciente que lute pela igualdade entre as classes.

De certo, o ensino na modalidade da Educação Especial é tão importante quanto as apresentadas nas modalidades do ensino

comum, visto que os alunos desta primeira modalidade também devem fazer parte como estudantes integrados no Sistema de Ensino Brasileiro, pois são indivíduos com características próprias e capacidades de aprender e envolver-se no sistema de ensino proposto, em que a metodologia trabalhada em sala de aula pode fazer a diferença. A formação dos professores para atuarem com esses alunos precisa ser diferenciada, mas a atuação é de igualdade diante de todos, independentemente de sua dificuldade.

É imprescindível destacar que esta discursão é resultado do envolvimento como professora há mais de 10 anos com professores e alunos do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité – BA Professora Ielita Neves Cotrim Silva (CEEEEC), contato este, que possibilitou a sensibilização pela causa em questão.

Entender a dinâmica dos professores e dos alunos que estão matriculados nas turmas de educação especial, Educação de Jovens e Adultos – EJA do CEEEC, tornou-se um desafio. Os sentimentos de bem-estar, de carinho, do trabalho cumprido e compreensão às vezes não são suficientes para entender como essa interação se processa, bem como perceber a necessidade de novos caminhos para pensar e fazer a inclusão acontecer.

Compreender como o envolvimento no ensino é estabelecido, acaba por nos fazer seres pensantes, produtores, pois este processo pode ser entendido de várias faces, por trabalhar com pessoas “especiais” que ao mesmo tempo que não respondem aos estímulos recebidos de maneira única, ou por simplesmente acreditar no potencial das pessoas envolvidas.

Diante desses questionamentos, vimos como os componentes são capazes de propor mudanças no meio social e estas ações requerem de nós muitos estudos regados de competências nas transmissões dos saberes comuns. A principal protagonista desta questão é a escola, uma das instituições promotora do saber.

Dessa maneira, é proposta desse ensaio compreender as ações dos docentes na Educação Especial da EJA e trazer reflexões sobre os recursos tecnológicos como componentes da ação pedagógica

docente, tendo em vista que a proposta aqui apresentada reconhece que alguns dos recursos tecnológicos facilitam a aprendizagem dos alunos da Educação Especial, com transtorno intelectual leve, na modalidade de Jovens e Adultos.

O docente na Educação Especial da EJA

Percorrer caminhos diante de tanta diversidade, seja social, pessoal, intelectual, nos leva a promover uma investigação, reflexão e análise considerando determinadas questões que fazem parte do nosso dia a dia, de maneira que estabelecemos uma conexão com o que nos provoca, nos angustia, possibilitando melhores entendimentos para chegar a um denominador comum, agindo conscientemente sem causar dúvidas e questionamentos.

Eventualmente, o que propomos nesta discussão, é entender a atuação do professor diante das questões sociais que, de certa forma, emergem uma preocupação, no sentido de embutir nesse processo uma formação que seja real, comprometida ao mesmo tempo reconhecendo o principal papel desse profissional na sociedade. Tudo isso nos leva a pensar em vários fatores: Como agir diante de tantas indagações que a sociedade impõe? Como exercer a função de professor na tentativa de ser um professor reflexivo? O professor, diante de tantos problemas, será capaz de alcançar a formação adequada?

Para responder a tudo isso pensemos no professor como aquele que tem uma função muito relevante nessa conjuntura, ao passo que “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 21). A habilidade em ser um profissional da educação envaidece muitos de nós, que de certo modo almejamos ser reconhecidos por toda sociedade.

Neste propósito, Barros (2019, p. 80) afirma que: “O ser professor é uma construção constante, na escola, na sala de aula, nas reuniões de planejamento e nas conversas com os colegas, fazendo

com que, a todo o momento, a identidade docente esteja sendo construída e reconstruída”. Essa reconstrução precisa ser olhada com respeito, tanto pelo profissional como pelo Sistema, a promoção do professor engloba uma variante de ações de certo modo pessoais.

Desta maneira, muitas questões precisam ser levadas em conta ao buscar o entendimento de como o processo da aprendizagem é estabelecido e ao mesmo tempo compreender como o aluno da educação especial, que frequenta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, recebe tal informação. O professor não pode ser um elemento que provoque “desentendimento, desvalorização” no educando, ele tem a função de compor um cenário de atitudes voltadas ao comprometimento social e intelectual dos mesmos em toda comunidade escolar.

Nestes termos, os processos formais e até mesmo os não formais dos quais emergem na formação dos professores, de certa forma nos preocupam, uma vez que o contexto no qual estamos vivendo, regido por inúmeras transformações tecnológicas, ideológicas, culturais sociais, profissionais dentre outras, vá de encontro às gerações com novas ideias “impondo” aos mesmos a necessidade de aprender e ensinar para gerações futuras.

Logo, as ações metodológicas traçadas durante o processo nos remetem a trilhar um percurso, e nesse contexto exige de nós um comprometimento com o processo em questão na busca de ações que tornem nossos trabalhos reconhecidos diante de tantas formas de ensinar. Nos situarmos no tempo e no espaço para que possamos entender tudo que produzimos, com o comprometimento de levar para as pessoas conteúdos que sejam relevantes e possibilite a promoção de sua ascensão social.

Compreender a formação dos professores é, antes de tudo, entender o processo pelo qual as funções sociais se acionam, e de acordo com Estevão (2001, p. 185),

[...] a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo,

celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. (ESTEVÃO, 2001, p. 185).

Infelizmente, a formação docente carrega muitos estigmas sociais legitimada por uma trajetória amplamente escancarada, cujo professor em muitos dos casos é “moldado” diante do sistema regido de ensino do nosso país. Muitos valores ainda são deixados de lado para que outros tomem determinados lugares, ou seja, excluimos muitas coisas importantes ao ponto de pensarmos ser insignificantes para alguns. Esta questão também perpassa por outras áreas de atuação e compor este cenário se torna uma tarefa árdua.

Formas de controle exercido pelas elites no poder, quanto à expansão do ensino; 1º) um controle quantitativo, ocasionado pela presença de dispositivos legais que tornavam a estrutura do ensino rígida, inelástica, seletiva e socialmente discriminante, e, 2º) uma orientação dos rumos para os quais deveria dar-se a expansão, por mecanismos previstos em leis, favorecendo o ensino acadêmico em detrimento do ensino técnico profissional. (ROMANELLI, 2012, p. 128).

Nesta proposição, destacamos a necessidade de entender, e ao mesmo tempo relacionar, mecanismos que procurem apontar caminhos a fim de proporcionar um espaço de mudanças traçados entre o tradicional e o novo. Ambos, de certa forma, podem causar impactos positivos e podem levar para uma boa ou má formação, afetando profundamente o educando. É uma questão pouco discutida, quando pensamos na atuação do docente frente aos alunos da EJA, em especial aqueles com deficiência intelectual.

Logo, compreender esta problemática nos leva pensar em questões que precisamos apreciar antes de qualquer tomada de decisão, ao passo que estamos sempre nos indagando sobre as problemáticas surgidas ao longo do percurso, dessa forma é algo angustiante diante do impacto que a educação representa. Gilberto Velho (1978), nos alerta: “a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada”. Este é

um fato inegável, pois se conhecemos o contexto e estamos sempre na busca por respostas, isso prova a existência de questionamentos convincentes.

As questões até aqui vivenciadas podem ser que sejam ou não familiares, mas também torna ainda desconhecidas, respectivamente. Conhecer o todo não traria tanto conforto na aplicação de determinada investigação, sempre existe algo que nos impulsiona a investigar, seja na busca de melhores condições, na busca de inovações, este é e sempre será o papel do investigador.

Ainda segundo, Gilberto Velho (1978),

Esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros. (VELHO, 1978, p. 129).

Nestas palavras, o autor discorre sobre a necessidade do contato com as áreas a serem investigadas, e que este contato seja de preferência longo, uma vez que podem existir questões obscuras mesmo conhecendo o todo. E a educação em todo seu espaço faz parte deste contexto, necessitando de uma análise por parte de estudiosos sobre determinada questão.

As múltiplas faces observadas perante o profissional da Educação Especial

Ser um profissional da educação nos tempos atuais, deve estar ligado às questões de mudanças, de aceitação de muitas possibilidades que são “impostas” e trabalhar com mecanismos avançados, trilhando caminhos na busca de uma formação no contexto global para que possa vencer todos os obstáculos dispostos pela profissão, são os desafios enfrentados por muitos profissionais da educação. Somos, antes de tudo e acima de tudo, um componente necessário e urgente para a promoção da sociedade, compor os espaços escolares de profissionais com a intenção de conquistar uma

aprendizagem constante no educando, no sentido de provocar inovações na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente, trabalho este que consiste em uma formação ligada às práticas.

Mas, de certo

o professor não é nem o herói, nem o vilão dessa história. Ele é o profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetido às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista. No que concerne às limitações intrínsecas ao processo pedagógico de formação, cabe ressaltar a apropriação do conhecimento divorciado da sua realidade, o distanciamento da prática efetiva no processo institucionalizado de formação, a não-constructividade do conhecimento no processo de aprendizagem, a desintegração dos saberes, a não apreensão pelos futuros profissionais das condições histórico- sociais de sua sociedade real (...). O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. (SEVERINO, 2000, p. 189).

Diante da argumentação apresentada, não basta ter uma formação profissional docente apenas para compor tal função, as formações de tempos em tempos precisam ocorrer, esta é uma questão muito importante para a complementação das atividades executadas pelos professores, a Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Nesta parte da LDB fica claro a importância da capacitação dos educadores de forma continuada, inovando seus conhecimentos por meio de cursos intensivos ou de curta duração, de palestras, oficinas, treinamentos, e tantos outros mecanismos que proporcionem atualizar os professores na intenção de compreender sobre as questões que muitas vezes desafiam seus modos de agir. Observando as mudanças ocorridas na sociedade, elas refletem nos processos de ensino, sendo que o perfil dos estudantes vem carregado de ensinamentos e com essas transformações devem surgir novas metodologias engajadas para com o ensino na intenção primordial de levarmos a pensar sobre o fazer educativo.

Essas mudanças mencionadas que devem acarretar o surgimento das novas metodologias de ensino, não são diferentes com os profissionais da educação especial, estes precisam mais que todos os outros, participar de formação continuada, de capacitação frequente, de tal modo que possam entender como este processo de ensino da educação especial pode acontecer e ao mesmo tempo descobrir como é prazeroso e gratificante atuar nesta modalidade. Neste sentido, o art. 59, inciso III, capítulo V, da Educação Especial, esclarece que:

os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 44).

Vale lembrar, que não basta ser professor capacitado no atendimento exclusivo para alunos com deficiência, trabalhando diretamente com este alunado, o professor do ensino comum ou regular deve fazer parte desta técnica, isto porque os alunos recebidos na escola são formados de conhecimentos diversificados e o contato deste profissional com as pessoas com deficiência pode acontecer a qualquer momento, a inclusão bem como o engajamento destas pessoas nas classes comuns são direitos estabelecidos por leis. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2008), destaca o seguinte:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

De acordo com o artigo destacado, o direito de realização como pessoa é imprescindível, o aluno, independentemente de suas dificuldades, precisa encontrar no professor algo que transforme suas ações em propostas que os possibilite uma transformação em seres socialmente reconhecidos, uma vez que muitas dessas pessoas não encontram na sociedade o apoio necessário para seguir em frente.

Nesta ação, o protagonista principal necessita da tão sonhada complementação não somente obrigatória, para compor o quadro de profissionais, como também uma complementação constante igualmente aos professores do ensino comum/regular, tudo isso porque nossas mentes estão em evolução e além disso, a educação precisa de profissionais ativos em todos os sentidos e em todas as modalidades de ensino.

Mesmo com tantos entraves que rondam o ingresso e, conseqüentemente, a permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, observamos uma expressiva quantidade no número de matrículas, este fato é suficientemente cabível para pensarmos numa mudança nas políticas educacionais voltadas para uma educação inclusiva. É de fato uma conquista, isso precisa ser levado em conta pelo poder público na busca da “educação” destas pessoas, e o professor precisa antes de tudo internalizar tais mecanismos, trabalhando de maneira que possibilite um ensino de qualidade.

Enfatizar a formação dos professores atuantes na educação especial, nos faz refletir sobre o que os cursos de Pedagogia, de

Psicologia e das licenciaturas vem disponibilizando para que os novos profissionais da educação em contato com as pessoas com deficiências, exerçam suas funções de maneira digna, recebendo um preparo adequado no melhoramento de suas concepções e fazeres escolares.

Seguindo este pensamento, fazemos um recorte na fala do professor Arroyo (2013) destacando o além do ensinar, como segue:

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foi formada para ser ensinante, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. (ARROYO, 2013, p. 52).

Mas, Nóvoa (2017) nos questiona quanto à sensibilização da profissão:

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (NÓVOA, 2017, p. 8).

Pensar nestas questões nos leva a crer em paixão militante, na busca por diferenças, em aventurar nos conhecimentos, na transformação de vida, na convivência social, no contato com diversas culturas e tantos outros aspectos que muitas pessoas se encaixam, e nos vários motivos que os levaram a ser professor. Fica evidente, diante das questões levantadas, que não é tão importante o fato que nos tornamos professor, mas sim ser professor por acreditar no que nos levou a ser professor. Em conformidade com esse argumento Freire (1997) entendia que

a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece [...] (FREIRE, 1997, p. 9).

Nesta proposição, enfatizamos que é preciso ousar para inovar e, conseqüentemente, agir valorizando o desenvolvimento integral de suas ações. O professor não pode deixar-se levar por questões que tire a liberdade na promoção do saber, seja frente ao ensino comum ou especial.

O ofício do professor é ensinar e sua oficina é a escola, a sala de aula. O lugar do professor é na escola, portanto, ter alunos da graduação já em contato com o lugar do seu ofício e exercício profissional desde os primeiros anos de estudo elimina o distanciamento entre o ofício e a oficina, entre o profissional e seu lugar de trabalho. (BARROS, 2019, p. 129).

Apontando o autor, o ofício na Educação Especial segue a mesma linha, do ensino comum destacado por ele, seja na sala especial ou regular com alunos especiais, o ofício do professor precisa ter caráter profissional de forma que o exercício da profissão supere as barreiras surgidas frente aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Reflexões sobre os recursos tecnológicos como componente da ação pedagógica

As aprendizagens compostas por mecanismos vão de encontro ao saber sensível comprometidas com o respeito e como o corpo exerce sobre determinadas relações com o mundo e com o outro, existe um entendimento relacionado ao conhecimento essencial, a grosso modo acessível a toda humanidade. Este saber que possuímos necessita de uma base para sustentação diante dos ensinamentos da vida moderna, levando em consideração a estimulação dia após dia em conjunto com o campo educacional.

Surgem assim, ideias na intenção de promover um ensinamento regado de inovações que provoque no aluno novas descobertas, isso pode ser possível quando mediada pelas tecnologias digitais.

As pessoas envolvidas no processo investigativo e os ensinamentos ora adquiridos durante todo percurso docente, nos levam a pensar de maneira mais ampla sobre algumas questões:

Como os recursos tecnológicos podem potencializar a aprendizagem dos alunos da EJA, inseridos na Educação Especial? De que maneira as combinações entre os recursos tecnológicos, as cores, a cultura e tantos outros traços da cidade de Caetité, podem gerar meios para promoção na leitura e na escrita dos alunos da Educação Especial?

De certo, uma das melhores maneiras de direcionar o aprendizado seria intermediar pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC'S, este instrumento promove uma avalanche de possibilidades de uso e integrá-las no sistema de ensino é de extrema importância, ao passo que, nos mantém informados e ao mesmo tempo conectados, pois estas ferramentas, que a cada dia ficam mais modernas e são utilizadas por crianças, jovens, adultos, vem crescendo entre os idosos, tornando-os habilidosos no processo de uso quando as condições os favorecem.

Desta forma, se o contato com as diferentes mídias nos possibilita compreender e conhecer fatores relevantes para uma promoção como agente transformador, tanto no individual como no social (MORAN et al, 2012), ressalta-se que a não aplicabilidade dos recursos tecnológicos, seja ele o smartphone/internet, para realização desta proposta de ensino fica de certa forma inviável, uma vez que a mesma requer a utilização das ferramentas digitais na promoção do aprendizado e, conseqüentemente, a obtenção das TIC's para inclusão social do indivíduo.

Evidencia-se que as instituições de ensino em tempos atuais necessitam estar conectadas com estes aparatos, explorando-os em conjunto com os alunos, de maneira que todo esse processo implica em tornar o ensino-aprendizagem fortalecido por trilhamos um caminho para que esses recursos sejam utilizados por todos sem exclusão. A escola tem a necessidade de compreender essa urgência para que seus discentes não sejam prejudicados quanto ao uso das novas ferramentas educacionais. Vale ressaltar que a aplicabilidade desses recursos fora da escola é bem acentuada por muitas pessoas, mas a grande questão é propor essa tecnologia como fonte de

promoção na aprendizagem para que os alunos consigam visualizar um campo diferenciado.

Neste sentido, o papel da escola no processo de educar diz respeito as ações modificadoras do sujeito que possibilite condições favoráveis mesmo diante das dificuldades encontradas, e a execução deste processo ensino e aprendizagem nos remete a uma atuação comprometida e fortalecida pelos gestores, educadores e toda comunidade educacional na busca de um ensino de qualidade formando pessoas engajadas no âmbito social, para que possamos almejar novos rumos, uma vez que é a educação um dos fatores transformadores das questões sociais (FREIRE, 2005).

Estamos sempre na busca por melhores posições quando nos referimos sobre a compreensão e o método mais viável que deve ser aplicado junto aos educandos para que obtenham uma aprendizagem regada de processo consistente. O quadro atual tem revelado que existem alguns profissionais bem capacitados, amparados de inúmeros recursos tecnológicos capazes de nos mostrar uma “direção” para superar/amenizar nossas angústias. É de extrema necessidade que todos os professores mergulhem neste universo, conhecendo esses recursos para aplicar junto aos alunos.

Ao mesmo tempo, destacamos que todos os envolvidos no processo de ensino- aprendizagem, precisam de muito cuidado e dedicação e, em se tratando de jovens e adultos com transtorno mental, esse processo deve englobar ações que promovam não só o aprendizado como foco principal, como também a integração desse aprendizado com o conhecimento trazido pelo aprendiz, como sua linguagem, seus olhares. Trilhar caminhos, enfrentar barreiras faz-se necessário, pois os obstáculos durante esta ação são enormes, estamos sujeitos a errar e acertar, mas também a encontrar caminhos para que os problemas sejam solucionados.

A promoção do indivíduo como agente transformador perpassa por toda vida estudantil, mas é imprescindível lembrar que para que o aluno tenha bons resultados no final dos anos de estudos, passa-se inicialmente pela alfabetização, processo desafiador,

e compreender o significado das palavras é de extrema importância para interpretar o mundo que o cerca. Esse processo não se faz por si só, uma vez que extrair as possibilidades trazidas pelo mundo faz com que sejamos capazes de identificar inúmeras oportunidades, o entendimento da capacidade como secreto e desafiador. Se o problema é o processo de ensino, então a forma como ele é conduzido precisa ser modificado.

Neste contexto, a pesquisa de Mestrado traz como produto um livro intitulado de “Aventura pelo conhecimento”, dividido em cinco capítulos, contendo recortes da cidade de Caetité/Bahia, porém para ter acesso ao conteúdo de forma imediata o aluno precisa decodificá-lo usando o celular/*smartphone* de modo que descubra de qual contexto é a atividade proposta e poderá resolver questões no próprio livro e também usando *hyperlink* gerado no celular/*smartphone*. O livro constará de textos informativos e interativos, fotografias e atividades sequenciadas onde o aluno se tornará integrante da história. Durante o processo, ele encontrará os códigos de *Qr code*¹, estampados para que possam ser decifrados como também executar as atividades propostas no próprio livro impresso. Para a confecção do livro, selecionaremos os pontos estratégicos da cidade, que serão fotografados, exploraremos documentários disponíveis de forma livre na internet, aplicativos/*softwares* que os ajudem na execução de algumas tarefas e, finalmente, para exercitar o espaço indicado, promoveremos a leitura da cidade por meio da imagem a ser explorada.

Espera-se com essas atividades executadas no livro, que os alunos compreendam os significados dos símbolos, uma vez que, a cidade, o bairro e as casas são cercadas por informações desenhadas ou descritas, isso facilitará no desenvolvimento sobre o uso das funções da escrita e da leitura.

Espera-se, ainda, criar um ambiente dinâmico, atraente, enriquecedor, modificador que amplie os potenciais dos alunos no sentido de criação, de imaginação de novos mundos, compreender sua cidade como local de interação para sua promoção na leitura e

na escrita. E de acordo com Magda Soares (2003) quando alcançam os mecanismos de leitura e escrita, as pessoas passam a não depender de interlocutores presentes fisicamente, dispensando um mediador para ajudar em situações simples codificadas graficamente, seguindo este pensamento, o produto trará condições para que o educando tenha autonomia diante de barreiras codificadas para entender a cidade.

Neste sentido, o benefício não será somente para o educando aqui descrito, como também toda comunidade escolar, em que os professores terão um livro e por meio deste poderão implementar diversas atividades com temas variados atendendo as necessidades dos alunos, organizando situações didáticas que leve o aluno a produzir conhecimento utilizando também a escrita/leitura de códigos observada no meio em que vivem ou em outras situações.

Considerações finais

É com este olhar que estamos voltados para Educação de Jovens e Adultos – EJA inseridos na Educação Especial, no sentido de compreender as ações pedagógicas exercidas pelos profissionais da Educação de modo que exerçam suas funções estabelecendo meios criteriosos e comprometidos com a aprendizagem desses alunos. Assim, promover a exploração das tecnologias como fonte fortalecedora para a conquista da leitura e da escrita usando códigos a serem decifrados, seria um fator muito importante e valioso.

Retratando que em nossas ações sempre estamos buscando respostas quando pensamos qual é a concepção de mundo, de sociedade de ensino, de sujeito e de fato é sempre bom fazermos essas perguntas para situarmos no tempo. Será que estamos promovendo uma concepção tradicional ou crítica na busca de uma orientação sobre o pensar e o fazer educativo.

Essas implicações surgiram, de modo que o texto ora apresentado faz parte dissertação do programa de Mestrado da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, PPGEL, Linha II: Ensino,

saberes e práticas educativas, de caráter investigativo sobre a atuação e as metodologias aplicadas pelos profissionais da educação especial do CEEEC – Caetité, atuantes no ensino do Atendimento Educacional Especializado- AEE junto aos alunos da EJA.

Nestas proposições, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que merece um olhar diferenciado, sendo assim, coube apresentar neste ensaio um panorama sucinto sobre o processo de formação/atuação dos profissionais da Educação Especial, tendo como foco principal a importância destes no campo social e educacional para a formação do docente e, conseqüentemente, a promoção da inclusão das pessoas envolvidas neste processo na busca de um entendimento breve e enriquecedor partindo dos conteúdos trabalhados na disciplina Fundamentos Filosóficos, Históricos, Políticos e Sociais do Ensino.

As questões expostas aqui nos levam a pensar e repensar sobre nossas ações, salienta-se a necessidade de inovações em nossos estudos que deem vozes às pessoas com alguma limitação, de maneira que construam seu desenvolvimento por meio de ações adequadas às suas capacidades e ações.

Os aspectos de vivências precisam fazer parte desse novo olhar, muitas vezes o aluno com deficiência intelectual procura um espaço acolhedor e que de certa forma o tornará agente transformador de suas próprias vidas. Os problemas que carregam já são suficientes para fazer deles seres desconhecidos perante a sociedade e a escola precisa reverter esse quadro.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASTRO, Maria A. Gomes. **Diálogos na educação de jovens e adultos: formação de educadores de EJA.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes.** Orientador: Maria Iolanda Monteiro, Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.014, de dezembro de 2009.** Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papyrus, 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa.** v. 47 n. 166, p.8, out/dez 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura S. C & AGUIAR, Marcia A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CAPÍTULO 10

MÚSICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA FANFARRA DO COLÉGIO ESTADUAL TEREZA BORGES DE CERQUEIRA

Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira
PPGELS/ UNEB

Gabriela Silveira Rocha
PPGELS/GEPEGEO - UNEB

Introdução

O presente texto trata-se de um recorte do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no PPGELS - Programa de Pós-Graduação Ensino, Linguagem e Sociedade, intitulado Melodias que ressoam na escola: sentidos e significados da Fanfarras do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira¹.

A pesquisa busca analisar a escola como lugar de disseminação de práticas socioculturais com ênfase na FANCTEB. O estudo corresponde ao período de 2012 a 2019, data de criação da fanfarras até o último ano em que a escola manteve as atividades educativas em pleno funcionamento. Em decorrência da pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, o trabalho com a fanfarras escolar foi interrompido.

¹ Projeto de pesquisa apresentado à Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VI, Caetité, no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Linha II – Ensino, Saberes e Práticas Educativas. Componente Curricular: Prática de Ensino e Pesquisa Orientada I, Professora: Dra Gabriela S. Rocha, Semestre: 2021.1.

Consciente do meu papel e das minhas responsabilidades enquanto gestora escolar e agente de transformação social; ciente de que a escola é o lugar onde residem as minhas inspirações, inquietações e os problemas que motivam a ação e intervenção; aprofundei-me no estudo desta temática com o objetivo de investigar a fanfarra escolar enquanto linguagem musical desenvolvida na escola, como ferramenta educativa de saberes, sentidos, significados e de disseminação de práticas socioculturais.

A música é uma linguagem universal, que possibilita ao indivíduo expressar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade, a autoestima, a motricidade e o raciocínio, além de possibilitar a valorização dos diferentes elementos da cultura. No Brasil, a luta pela institucionalização de políticas públicas para o ensino da música, ao longo dos anos, é perceptível nas diversas leis que garantem a educação musical dentro das instituições escolares. No entanto, a educação musical, na maioria das escolas públicas, encontra-se à margem do currículo escolar, principalmente pela falta de políticas públicas que fortaleçam essa prática nas instituições de ensino e de formação de professores para ministrarem as aulas.

O Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, conforme Portaria 81/2020, publicada no Diário Oficial em 07/02/2020, transformado em Complexo Integrado de Educação de Caetité, busca ampliar suas ações educativas oferecendo opções ao educando para participar ativamente no campo da arte musical, através da oferta de atividades extracurriculares, entre elas as fanfarras escolares. Entretanto, ainda é muito raro encontrar nas instituições públicas de ensino da região do Alto Sertão Produtivo da Bahia estruturas que favoreçam o desenvolvimento das fanfarras. Por mais que algumas escolas possuam os instrumentos musicais, frequentemente não conseguem desenvolver o trabalho com a fanfarra escolar, devido a falta de profissional capacitado para conduzir o trabalho, carência de investimentos e desinteresse dos estudantes. Mas vale destacar que tais agremiações são um modo eficiente de aprendizado, por apresentarem condições de

musicalizar crianças, adolescentes e jovens, bem como possibilitarem repensar o ensino da música nas escolas.

Partindo dessa premissa, faremos uma discussão sobre a escola como lugar de socialização e disseminação de práticas culturais. Na sequência, evidenciaremos a linguagem musical desenvolvida na escola através da fanfarra; sua contribuição para a socialização de saberes; a apropriação da fanfarra pela comunidade; e as interfaces que transformam-na em patrimônio cultural a ser preservado e valorizado.

A escola como lugar: disseminação de práticas socioculturais

Ao longo de décadas a escola tem chamado a atenção dos pesquisadores, constituindo-se em objeto de estudo cada vez mais frequente nas pesquisas científicas com enfoques diferenciados e profícuos. As práticas pedagógicas e organizacionais inter-relacionam elementos materiais e humanos, e um conjunto de categorias pode ser observado e investigado dentro da escola, tais como o currículo, os projetos didático-pedagógicos, os espaços, os sujeitos, a estrutura social (relação entre alunos, professores, funcionários, família e comunidade), cultura organizacional, entre outros.

Embora familiarizados com a escola na qual desempenhamos nossas funções, por conviver com seus atores e as situações sociais do cotidiano, enquanto profissional da educação e pesquisadora, faz-se necessário investigar as práticas e ações pedagógicas a fim de aumentar o conhecimento sobre o objeto de estudo e descobrir algo novo, propor melhorias e até mesmo constatar teorias anteriores, como bem destaca Velho:

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas, no entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta, e

análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico (VELHO, 1999, p. 128).

Podemos estar habituados com a escola, mas não significa que conhecemos os pontos de vistas dos diferentes atores e nem a cultura organizacional desse espaço. Faz-se necessário aos educadores investigarem e analisarem a organização do espaço escolar para propor ações e mudanças significativas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

A história da educação demonstra o surgimento da instituição escolar como um espaço privilegiado e elitizado de manutenção das desigualdades em relação ao qual nada é feito, ou seja, a escola continua contribuindo para a manutenção desse *status* que permite que:

[...]o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural (BOURDIEU apud PIOTTO 2009, p. 111)

O papel que a escola tem assumido em nossa sociedade de legitimar a desigualdade existente e anterior a ela, rendeu a Bourdieu numerosas reflexões. Essa discussão é tomada para demonstrar como os interesses do sistema capitalista interferem diretamente na sociedade e conseqüentemente no espaço escolar, uma instituição que propicia a socialização do indivíduo. Apesar do sistema capitalista estar enraigado na sociedade brasileira, as escolas têm o poder de inovar, não permitindo que se (re)produzam as injustiças, contribuindo para que seja um espaço acessível a todos e funcione como instrumento de mudanças, que garanta o acesso e permanência dos estudantes. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, ao estabelecer as competências gerais para a Educação Básica, reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-

a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

Desse modo, a escola deve ser estruturada como um lugar apropriado para práticas democráticas, um espaço onde todos os sujeitos tenham as mesmas oportunidades educativas para desenvolver suas potencialidades, habilidades, criatividade e expressar suas ideias. A escola enquanto instituição com objetivos universais, também ocupa um espaço e lugar específicos (FRAGO; ESCOLANO, 1998), por isso, faz-se necessário a análise e compreensão destes questionamentos: Escola, lugar de que e para quem; de que forma a escola se configura como um espaço de produção de saberes, sentidos e significados; qual o sentido atribuído à escola pelos estudantes e como eles se percebem e vivenciam esse espaço.

Ao refletir sobre o lugar, Santos (2006, p. 314) destaca que “cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”. Essa reflexão leva-nos a pensar na escola como um lugar de aprendizagem e de socialização. Para Santos (2006), o lugar é o espaço do acontecer solidário, em que as pessoas buscam os mesmos ideais, onde fortalece a coletividade, sobretudo a partir da relação direta do lugar com o mundo. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço institucional onde acontece diversas interações e produção de conhecimentos, um lugar de vivência e formação cidadã. Segundo Amaral:

Outra função bastante destacada da escola é a de preparar o indivíduo para a vida, de formar o cidadão, de construir a cidadania. E ela apareceria como o espaço privilegiado para isso, uma vez que trabalha com o saber, mas também com valores, crenças e atitudes. Ocorre, porém, que a escola, na qualidade de instituição social, defronta-se com um dilema: de um lado, por ser parte de uma sociedade, tem a tarefa de formar indivíduos que zelem pela preservação dessa sociedade; e de outro, deve também cuidar do desenvolvimento da sociedade, necessitando, portanto, formar cidadãos capazes de inovar, de inventar, de transformar. Nessa ambiguidade, a escola pode se desenvolver como uma instituição conservadora, mas que também abre espaço para o surgimento de instituições criativas e transformadoras. (AMARAL, 2007, p. 04).

Conforme exposto, a escola exerce dois papéis fundamentais na sociedade: socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e promover a formação de indivíduos conscientes, críticos, participativos, engajados e com potencial de transformação social. De acordo com a BNCC, esse propósito social deve nortear cada etapa do processo de aprendizagem e oportunizar a construção da base inicial dos indivíduos para a vivência efetiva de sua cidadania.

Dessa forma, a escola enquanto espaço de inclusão e socialização da cultura constitui-se como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas atividades que contribuam para a formação do sujeito, permitindo posicionar-se frente ao mundo, enquanto seres sociais, históricos e produtores de cultura. Assim, cabe à escola desenvolver ações e projetos pedagógicos que utilizem diferentes linguagens com foco na solução de problemas, na realização de intervenções que melhorem o seu entorno, o protagonismo e o empoderamento dos estudantes.

A linguagem musical desenvolvida na escola através da FANCTEB

No Brasil, a luta pela institucionalização das políticas públicas para o ensino da música é perceptível em algumas leis que versam sobre a educação musical nas instituições escolares. Com a sanção da Lei nº 11.769/08 o ensino da música torna-se obrigatório, como componente curricular, mas não exclusivo na Educação Básica, alterando a LDB 9394/96 quanto ao ensino da arte. No entanto, a educação musical na maioria das escolas públicas encontra-se à margem do currículo escolar, ou praticamente inexistente na grade curricular, principalmente pela falta de professores para ministrarem as aulas de música.

O desenvolvimento da linguagem musical tem um grande poder de tornar a escola um ambiente mais receptivo e alegre que desperta nos estudantes o desejo de permanecerem nesse espaço e

de se envolverem nas atividades e projetos propostos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196)

Nessa perspectiva, a linguagem musical desenvolvida no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira no período de 2012 a 2019 através da fanfarra, vem agregando ao longo dos anos muitas crianças, jovens e adultos, tanto estudantes desta escola quanto de outras unidades escolares e pessoas da comunidade. Antes do ensino da música, a fanfarra estimula os integrantes para a convivência em grupo em torno de uma atividade que promove a cultura da paz, sensibiliza e cria uma identificação com a escola.

A fanfarra escolar tem contribuído para agregar crianças, jovens e adultos que demonstram interesse pela música ou que vejam na mesma uma oportunidade de melhoria de vida, tendo em vista principalmente o aspecto social e cultural. A FANCTEB exerce duas funções importantes para os integrantes dessa banda, a de comunicação e de integração da sociedade, devido ao fato de utilizarem a música como uma forma de ingresso a um grupo de convívio que tem interesses comuns, constituindo assim, uma identidade social e cultural. Cada participante desenvolve a sua expressão individual, traduzindo ideias, sentimentos e valores culturais através da música, o que permite ainda uma melhor integração com o contexto social em que vive. Há uma convivência harmoniosa, de respeito mútuo e assim vão construindo uma história coletiva que influencia a construção de uma identidade. E

cada vez mais a escola vem investindo na possibilidade de fazer com que a fanfarra seja um instrumento eficaz de promoção da inclusão social e de expressão cultural e artística.

A fanfarra (do francês *fanfare*) é uma agremiação musical que possui instrumentos de percussão e de sopro. Inicialmente elas executavam apenas marchas² e dobrados³, porém, ao longo dos anos, esse tipo de formação musical se estendeu para diversas manifestações artísticas e culturais. Conforme Almendra Júnior:

Além de ser uma instituição de inclusão social, a banda de música também desenvolve aspectos de interação entre os alunos, de cooperação e socialização, de atuação no processo cognitivo, e permite uma profissionalização através dela. Pois, essas bandas formaram regentes, músicos profissionais eruditos e populares, músicos amadores, e músicos de bandas militares. (ALMENDRA JÚNIOR, 2014, p. 04).

A fanfarra escolar se constitui como um importante instrumento de formação, inclusão e respeito à diversidade. Sua natureza extrapola as questões de ordem pedagógica e ultrapassa os muros da escola ao criar possibilidades de diálogo com a comunidade, além de motivar e apoiar os talentos e habilidades musicais dos estudantes, dando-lhes oportunidades para inclusão no mundo do trabalho. A fanfarra possibilita uma profissionalização musical, faz com que os estudantes se reconheçam como sujeitos atuantes e protagonistas da sua própria história de vida. Assim, a participação do sujeito numa prática cultural da comunidade é, também, um princípio epistemológico de aprendizagem. Afinal

aprender é, ao mesmo tempo, uma condição de pertencimento, resultado a um grupo e uma forma evolutiva desse pertencimento, resultando no

² Marcha, como estilo musical, é uma peça de música escrita originalmente para marchar e frequentemente executada por uma banda militar. Dessa forma, marchas compreendem desde a marcha fúnebre de Wagner e de Chopin, até as marchas militares de John Philip Sousa e de Edward Elgar e os hinos marciais do final do Século XIX.

³ No Brasil, a palavra dobrado é usada para indicar um subgênero das marchas militares, muito popular entre as bandas militares do país.

desenvolvimento da identidade do sujeito. Desta compreensão decorre o entendimento de que a atividade (inclusive a atividade de aprendizagem) não pode ser totalmente planejada *a priori*, uma vez que sua realização concreta sofre mudanças a partir das ações dos sujeitos (FREITAS, 2012, p. 139).

Essa concepção apresenta-nos o desafio de compreender a escola e, especialmente, a fanfarra escolar como comunidades de práticas culturalmente organizadas em que os estudantes estabelecem relações sociais de participação, que vão criando vínculos e significados que repercutem na maneira de aprender e de se relacionar. Assim, a linguagem musical desenvolvida na escola por meio da fanfarra pode adquirir diferentes sentidos, conforme os vínculos estabelecidos por seus participantes, promovendo espaços de aprimoramento e desenvolvimento de potencialidades que ultrapassam o motivo inicial de sua formação.

A fanfarra escolar tem origem no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira no ano de 2012, a partir da implantação do Programa Mais Educação, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, incorporando a música como uma linguagem importante na formação integral do aluno. O Programa Mais Educação enfatiza a importância da organização do currículo e que seja especificado no Projeto Político Pedagógico iniciativas para favorecer as diferentes linguagens, dialogar com os saberes institucionalizados e valorizar as vivências dos educandos, transformando o ambiente escolar e a produção do conhecimento. De acordo o Programa:

Faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2009, p. 38).

Conforme as orientações fornecidas pelo Ministério da Educação, representantes da comunidade escolar se reuniram para debater sobre quais atividades seriam implantadas para a ampliação da permanência do aluno na escola. As atividades fomentadas foram organizadas em vários macrocampos, dentre eles a escola optou por Cultura, Artes e Educação Patrimonial⁴, introduzindo a oficina Banda Fanfarra da qual conseqüentemente surgiu a Fanfarra do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira – FANCTEB.

A finalidade de sua criação é integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos, além de desenvolver a autoestima, a integração sociocultural, a disciplina, o trabalho em equipe e o civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. As oficinas são desenvolvidas em turno oposto, a cargo de monitores, que são pessoas da comunidade com habilidades, competências e saberes apropriados e que atuam como voluntários no programa.

Para implementar o programa o Ministério da Educação (MEC) recomendou alguns critérios para a gradativa ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no Programa:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2012, p. 9)

⁴ Esse macrocampo tem o objetivo incentivar à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.

A adesão dos estudantes à oficina de Banda Fanfarra foi satisfatória. Em 2012 aproximadamente 100 estudantes se inscreveram na oficina de banda fanfarra que deu origem à FANCTEB. Para executar esta atividade na ampliação do currículo na escola, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entregou um “kit fanfarra”, contendo 23 instrumentos musicais para iniciar os trabalhos com a banda no espaço escolar, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 - Banda Fanfarra (material fornecido pelo FNDE/MEC)

Item	Quant.	Unid.	Material
1	01	Un	Teclado eletrônico portátil
2	03	Un	Corneta MIB
3	03	Un	Corneta SIB
4	03	Un	Corneta FA
5	01	Un	Estante dobrável de música
6	02	Un	Cornetão SIB
7	02	Un	Cornetão FA
8	02	Un	Surdo
9	02	Un	Bumbo
10	02	Par	Prato de 14''
11	02	Un	Caixa de guerra 13x14cm''

Fonte: Organizado pela autora de (Brasil, 2012, p. 31)

A partir de 2013, com recursos financeiros via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵, foi-se adquirindo outros instrumentos para atender a demanda crescente de estudantes que ingressavam nas oficinas. A FANCTEB foi ganhando espaços, ritmos, passos, cores, coreografias, uniformes e identidade, ou seja, foi construindo o seu lugar, conquistando aliados, atingindo

⁵ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e respeitada dentro da escola, no município e cidades circunvizinhas.

Entretanto, em 2017, apesar da importância do Programa Mais Educação e da educação integral para as escolas públicas, o Governo Federal anunciou ajustes, cortes de verbas, e prioridades para indicar as escolas para o próximo programa, intitulado Novo Mais Educação. A redução anunciada colocou em risco a manutenção e expansão da FANCTEB, uma vez que o colégio, com base nos critérios de priorização impostos pelo Ministério da Educação, foi excluído do programa. Desde 2018 o colégio está fora do programa, porém, conseguiu manter com muita dificuldade as oficinas da Banda Fanfarra por meio do ressarcimento dos monitores com os recursos financeiros reprogramados do ano de 2017 para 2018. Além da falta de recursos financeiros, a escola perde a figura do articulador do Mais Educação, um profissional que atuava de forma direta com os monitores da fanfarra e alunos integrantes da banda.

Diante desse contexto, a escola frente a muitos obstáculos e ausência de verbas conseguiu manter o funcionamento das oficinas extracurriculares e manteve o fluxo permanente de estudantes nos ensaios e com participação em diversos projetos e eventos públicos. A fanfarra escolar tornou-se, portanto, uma ferramenta educativa que possibilita o diálogo da escola com a comunidade. A FANCTEB encontra-se em diversos contextos relacionados às manifestações, eventos cívicos e sociais de naturezas diversas, estando bastante presente na comunidade e regiões circunvizinhas e influenciando a vida das pessoas. A fanfarra compreende não somente a música, como também a dança, arte cênica e teatro, desempenha diversos outros papéis culturais e sociais na comunidade, revelando-se uma atividade de produção, divulgação e transmissão de saberes entre diferentes sujeitos na representação da cultura e transformação social. Constitui-se também como um espaço para a sociabilidade e agência promotora de novos músicos desde a sua existência.

A fanfarra vem ao longo desses anos divulgando a cultura por meio da música nos mais diversos setores da sociedade. Dentre as suas

participações no município de Caetité, destaca-se os desfiles cívicos do 2 de Julho, 7 de Setembro (nos distritos de Brejinho das Ametistas e Pajeú dos Ventos), Festa da Mandioca (Distrito de Maniaçu), Natal Luz, Caminhada da Inclusão, Festa do Divino Espírito Santo, Gincana Escolar, entre outras apresentações religiosas e socioculturais. Diante de sua rica história, verifica-se que a FANCTEB pode se constituir como um Patrimônio Cultural Imaterial do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, atual Complexo Integrado de Educação de Caetité, e precisa ser preservada pela escola e município para que permaneça na memória dos estudantes e dos caetiteenses e ser transmitida de geração em geração.

O artigo 2º da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2003), traz a definição de Patrimônio Cultural Imaterial:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2003)

Assim, a FANCTEB deve ser reconhecida como um Patrimônio Cultural Imaterial com os seus saberes, apresentações, oficinas, expressões artísticas e lúdicas que, integrados à vida de determinado grupo social, configura-se como referência identitária na visão da comunidade escolar e fanfarreiros. Torna-se um instrumento de reconhecimento da cultura no espaço escolar, por estar tradicionalmente presente nos eventos da escola e município, significando uma prática produtiva e criativa que é constantemente reiterada, transformada e atualizada, que traz consigo o relevante tema da inclusão social e cultural. A fanfarra permite a integração do grupo e possibilita florescer sentimentos de pertencimento, identificação, com o fortalecimento de laços

afetivos e de respeito à diversidade cultural e às múltiplas expressões artísticas. Assegurar e reconhecer a FANCTEB como Patrimônio Cultural Imaterial transcende o aspecto estrutural e funcional da agremiação, pois abrange a relação dos valores artísticos, culturais, vocacionais e tradicionais que trouxe e traz para os estudantes e toda a sociedade caetiteense.

Resultados e discussões

A pesquisa está em andamento, ainda em fase de coleta de dados. Sendo a arte inserida como componente curricular obrigatório, é compromisso da escola compreender a sua relevância dentro do processo de ensino-aprendizagem, em destaque para as contribuições pedagógicas da fanfarra aos alunos/músicos participantes. Diante do exposto, a investigação procura responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual a importância e a repercussão da FANCTEB na comunidade escolar?

Como supostas respostas para o problema em questão foram formuladas as seguintes hipóteses: a fanfarra escolar tem um caráter educativo, social e cultural; a fanfarra é uma ferramenta educativa que possibilita o diálogo da escola com a sociedade; a fanfarra escolar tem um papel importante para a escola e município; a fanfarra pode ser considerada um patrimônio (i)material da escola; a fanfarra pode se constituir como uma prática extensionista. Ao utilizar o método hipotético-dedutivo as hipóteses serão testadas ou falseadas para obter os resultados deste estudo.

A partir do questionário os sujeitos da pesquisa serão revelados e permitirão estabelecermos um diálogo com as opiniões e os pontos de vista registrados a respeito da fanfarra na escola. Para a análise da percepção das rodas de conversa, os áudios/vídeos serão registrados e analisados, considerando as discussões mais relevantes para compreender o objeto de estudo.

Esta pesquisa pretende fomentar e legitimar a valorização da fanfarra escolar no campo musical, social e cultural a partir de suas

contribuições pedagógicas. Os resultados desta investigação servirão de subsídio às discussões contemporâneas relativas ao ensino e aprendizado de música através das fanfarras escolares.

Considerações Finais

A escola é composta por uma série de sujeitos e questões que movimentam e dão vida a esse espaço. É um lugar de trocas e constituição de saberes que envolvem conhecimentos, valores e atitudes que culminam no exercício da cidadania. Para cumprir o seu papel, deve ser um espaço de oportunidades educacionais para todos, sem distinção. Deve ainda potencializar os estudantes para as diferentes formas de participação que levem o aluno à prática social e cultural. Cabe à escola aproveitar essas potencialidades e (re)significar seu espaço, tornando-o culturalmente mais diversificado, mais expressivo e muito mais solidário.

A linguagem musical desenvolvida no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, através da fanfarra escolar, desperta o indivíduo para um mundo satisfatório e prazeroso para a mente e para o corpo, é um rico subsídio que faz a diferença na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Essa linguagem desenvolvida no espaço escolar torna-se uma importante ferramenta de disseminação da cultura musical e de aproximação entre a escola e a comunidade, além de ser um importante meio de comunicação e expressão existente em nossa vida. Dessa forma, ao trabalhar e explorar a música na escola, amplia-se o repertório musical e cultural, a diversidade de linguagens e permite aos estudantes a descoberta de novos caminhos de aprendizagem. É antes de tudo trabalhar com a sensibilidade humana, de uma forma saudável e prazerosa. A música no espaço escolar é imprescindível, pois favorece uma interatividade significativa para a interação sociocultural.

A FANCTEB, como se viu, está vinculada a diferentes momentos e eventos públicos no município de Caetité-BA, caracteriza-se também por seu aspecto coletivo e integrador. Ela se

apresenta como um lugar onde se articulam ideias, saberes, talentos e práticas que exprimem a via escolhida por seus integrantes para sua inserção na sociedade, construindo, assim, um espaço de sociabilidade, afirmando uma determinada cultura e identidade. Nesses termos, faz-se necessário pensar a fanfarra como um Patrimônio Cultural Imaterial da escola e município e parte integrante da identidade de um povo, que merece ser investigada dentro do espaço escolar e valorizada pela comunidade.

Referências

ALMENDRA JÚNIOR, Wilson Pereira. **A banda de música na formação do músico instrumentista profissional de São Luís/MA.** Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Música, 2014. 81p. Disponível em: http://musica.ufma.br/ens/tcc/25_almendrajunior.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação.** Natal, RN: EDUFRN, 2007.

BAHIA. Diário Oficial. Edição 22838 - Pág. 16. **Portaria nº 81/2020.** Salvador, 05 de fevereiro de 2020. Secretaria da Educação. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/9490/#/e:9490>. Acesso em: 20 ago.2020.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio. 2021.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394 de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 abr. 2021.

CARVALHO, Ana. **Os Museus e o Patrimônio Cultural Imaterial**: Estratégias para o Desenvolvimento de Boas Práticas. Lisboa: Edições Colibri e CIDEHUS-Universidade de Évora, 2011.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de: VEIGA NETO, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-151

PIOTTO. Débora Cristina B. **A escola e o sucesso escolar**: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. Ribeirão Preto – SP, 2009. p. 10). Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por. Acessado em: 08 jun. 2021.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CAPÍTULO 11

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA E A DIVERSIDADE DE GÊNERO: ALGUMAS REFLEXÕES

Camilo Rocha Brito
UNEB

Daiane Meira da Rocha
UNEB

Euvânia Máira Silva Moura
PPGELS/UNEB

Gessica da Silva Pereira
UNEB

Maria Vitoria Garcia de Almeida
UNEB

Introdução

Estudar a literatura sobre a diversidade de gênero no livro didático de Geografia é extremamente pertinente, visto que, na atualidade, questões ligadas a essa temática têm ganhado destaque na sociedade, assim como nos meios de comunicação.

Este estudo utilizou-se de conceitos teóricos para analisar como a diversidade de gênero vem sendo trabalhada no ensino de Geografia, mediante o livro didático da disciplina no 7º ano do Ensino Fundamental II.

Compreender essa dinâmica pode ser considerada uma das principais relevâncias desse estudo, pois permitiu evidenciar o

papel social e educacional da ciência geográfica e, além disso, discutir as intervenções políticas, ideológicas e econômicas sofridas pelo livro didático e refletidas na formação sócio-geográfica dos discentes.

Deve-se destacar que este trabalho não é relevante apenas para seus autores, mas também para graduandos e graduados em Geografia, bem como à comunidade escolar, por apresentar uma visão crítica e embasada cientificamente, dando subsídios para o entendimento da problemática abordada.

O estudo foi desenvolvido a partir da análise do livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II, intitulado: “Geografia: Território e Sociedade”, dos autores Branco, Lucci e Fugil (2020).

Buscou-se compreender e discutir se, ou como, estão sendo abordadas as questões ligadas à diversidade de gênero neste material didático, distribuído às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que está sendo utilizado na rede pública de ensino do município de Ibiassucê - Bahia, especificamente na escola Centro Educacional de Ibiassucê (CEI).

Para contribuir com a discussão e análise teórica, embasamos-nos em pesquisas bibliográficas de autores como: Tonini (2002), Cunha (2019), Madrid (2019), (Oliveira (2014), entre outros.

Nesse sentido, atentamos que estudar a diversidade de gênero é discutir essencialmente com a vida real, sendo difícil falar de gênero sem apresentar as influências políticas, econômicas e sociais, assim, quando relacionamos gênero à educação, é possível atentar que a escola pode produzir e/ou reproduzir as desigualdades de gênero, sobretudo nas representações dos materiais didáticos usados em sala de aula.

O livro didático sendo o principal recurso de ensino, irá intervir de forma positiva ou negativa sobre a visão de mundo do aluno. Seguindo essa premissa, a discussão desse artigo pauta-se na abordagem teórica de aspectos que, por meio de processos culturais, históricos, sociais e políticos, ancoram as possibilidades e limitações

de promover a discussão das relações de gênero nos livros didáticos de Geografia, bem como a ausência de políticas públicas educacionais que busquem estratégias de superar ou minimizar tais desigualdades, fazendo-se necessário a construção de estudos que forneçam possibilidades de mudança desta realidade.

A Geografia escolar e as questões de gênero

Compreendendo que a Geografia é uma ciência social e crítica, em que as relações sociais ocorridas no espaço geográfico se configuram como objeto de estudo, torna-se evidente a necessidade dessa ciência, enquanto disciplina escolar, abordar questões ligadas à diversidade de gênero.

Partindo do ponto de que a escola não é uma instituição insocial, e que ela reflete e é refletida pela sociedade em que vivemos, alguns conteúdos de interesse da Geografia não podem simplesmente seguir sendo invisibilizados, porquanto essa ocultação pode excluir determinados grupos sociais do processo educativo, como as minorias – homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros -, acarretando na intensificação de visões preconceituosas e excludentes já enfrentadas por essa parcela da população.

Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 10) argumenta que “é necessário tornar visível as discriminações historicamente naturalizadas em nossa sociedade identificando suas sutilezas nas formas de exclusão e diferenciação que passam despercebidas entre os seres”.

Por meio desse conceito, pode-se concluir que a ausência da abordagem de conteúdos como a diversidade de gênero no ensino de Geografia, contribui com a reprodução de discriminações produzidas ao longo do tempo, e que essa não abordagem é vista como sutil, muitas vezes nem sendo percebida pela comunidade escolar e pela sociedade, mas que irá gerar resultados diversos, impactando na formação geográfica dos discentes, bem como mantendo questões importantes – pluralismo, minorias e acesso ao

mercado de trabalho, estereótipos e preconceitos -, no obscurantismo. Seguindo essa linha de raciocínio, Oliveira (2014, p. 9) também diz que:

Em nossa sociedade, há várias formas de desigualdade e diferenciação que permeiam a vida social. As formas de permanência e perpetuação são efetivadas através de processos que acabam por legitimar e restringir os lugares dos sujeitos no convívio social através de processos simbólicos e fatores de relações de poder. (OLIVEIRA, 2014, p. 9).

Tal citação leva-nos a compreensão de que os vários modos de desigualdades e exclusões estão imersos na sociedade, e que os fatores que contribuem para reprodução de preconceitos são silenciosos, porém, muito eficazes. Neste sentido, restringir a representatividade do pluralismo de gênero no ensino de Geografia traz consequências sociais imediatas, pois os indivíduos que já são excluídos de processos societários diversos, tornam-se também invisibilizados no âmbito escolar.

Além disso, é importante destacar que se os educandos não aprenderem desde cedo a conviver com as diferenças, será difícil construir um mundo mais solidário, inclusivo, participativo, igualitário e verdadeiramente democrático.

Essa percepção de necessidade de convívio entre o diferente nos revela que:

Sabendo que ao interagirmos com os outros estamos reconstruindo nossas identidades, a escola é um espaço em que as identidades estão em constante processo de construção, pois privilegia o encontro de vários sujeitos com características e idades diferentes por um longo período de tempo. Contudo, na dinâmica das práticas pedagógicas, os discursos sobre as identidades passam a ser aplicados desconsiderando a diversidade e a natureza social. (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Apesar da diversidade social estar imbricada na escola, ela não é evidenciada na práxis pedagógica, no livro didático, nas avaliações, enfim, no processo de ensino aprendizagem cotidiano dos educadores e educandos. Ou então, é trabalhada de modo superficial, desligada

com o contexto social vigente, não contribuindo significativamente com a formação socioespacial dos cidadãos, bem menos ainda com a ruptura de visões coletivas e individuais discriminatórias. Oliveira (2014, p. 17) esclarece que “Não basta apenas apresentar e reconhecer as diferenças de identidades de gênero, mas contextualizá-las, pois, assim, passa-se a desempenhar um papel de transformação das práticas sociais excludentes”.

Portanto, urge que o cenário de ensino de Geografia no Brasil seja alterado, pelo menos no que diz respeito à ausência de aproximação com temas ligados à diversidade de gênero, em que professores e discentes precisam ampliar as análises e estudos dessa temática ausente do debate educacional do país. A Geografia estuda o espaço e os fenômenos sociais que nele acontecem, não existindo sociedade a-espacial, nessa perspectiva, a diversidade de gênero também é um objeto de estudo dessa ciência, não podendo ela simplesmente se abster dessa temática, já que a compreensão das relações sociais não pode acontecer de modo fragmentado, faltando partes. Nesse mesmo entendimento Mello e Tonini (2019, p. 1) asseveram que é necessário:

E para além do papel da escola, abordar gênero e sexualidade no componente curricular Geografia, também é importante, pois é um dos principais assuntos da atualidade visto o número de debates que se vê na mídia, um tema pouco ou nada estudado nas aulas de Geografia com a perspectiva de reflexão. O objetivo para esse desafio pode ser a compreensão da desigualdade do gênero a partir da sua histórica construção social no espaço geográfico. (MELLO; TONINI, 2019, p. 1).

Para esses autores, a Geografia precisa se debruçar sobre as discussões de temas da atualidade, justamente por ter o espaço como objeto de estudo, sendo este ocupado pelos atores sociais: as pessoas. (MELLO; TONINI, 2019, p. 3). Mas existem interesses econômicos, ideológicos, políticos e religiosos que têm atuado no sentido de não permitir que os professores abordem questões ligadas à diversidade de gênero nas escolas brasileiras. Esses mesmos autores destacam esses movimentos no âmbito político nacional:

No Brasil uma onda conservadora ameaça professores ao propor trabalhar questões de gênero. A Escola Sem Partido tomou forma em 2014 quando durante tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE) a questão de gênero foi retirada do texto, chegando ao ponto da chamada bancada evangélica vetar questões de gênero, até vetar o item que falava em 'gênero alimentício'. (MELLO; TONINI, 2019, p. 6).

Frente a essa seara política, devemos refletir o papel da Geografia, não podemos nos acomodar e aceitar essa mordança que estão tentando impor aos professores. Nossa prática docente precisa ser livre e transformadora, nossos alunos não podem ter sua formação sócio geográfica comprometida em nome do bel-prazer de outrem. Sabemos que “a Geografia pode ajudar no entendimento da relação entre gênero e espaço”, (CAMPOS; DAVI; LEMOS, 2017, p. 83), desse modo, ocultar essas discussões do ensino dessa disciplina não é uma decisão que leva em consideração a qualidade da educação ofertada, mas sim a permanência da atual ordem sexista, homofóbica, misógina e segregacionista. (CAMPOS; DAVI; LEMOS, 2017).

Apesar de nas últimas décadas terem ocorrido grandes revoluções sociais, o pátrio poder ainda vigora nos ambientes familiares, fazendo com que valores culturais ultrapassados e de ideário hierarquizado, permaneçam vivos no seio das relações. Nesta seara, como salienta Souza (2020, p. 60) vivemos “numa cultura que privilegia a pessoa cisgênero e heterossexual, sobretudo o homem cisgênero, os indivíduos que não se encaixam no padrão sexual e de gênero são tratados como inferiores [...]”. Neste entendimento, a ciência geográfica no ambiente escolar tem papel primordial na desconstrução das relações hierarquizadas, trazendo à baila discussões de temas transversais, possibilitando assim o rompimento do *status quo* vigente.

O projeto de romper com essa realidade de segregação de minorias passa necessariamente pela escola, porque é lá que os discentes devem aprender, desde cedo, a respeitar e a conviver com as diferenças. A invisibilidade de minorias gera consequência negativa.

O livro didático de Geografia

O livro didático pode ser conceituado como um instrumento utilizado no contexto da educação para o transporte do conhecimento aos educandos, visando à aprendizagem por parte destes. Ele é uma das ferramentas fundamentais na ação educativa, mas não a única, uma vez que se torna útil tanto para auxiliar o professor em sala de aula, quanto para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, podemos defender, dentro dessa dinâmica que, o livro didático “se constitui em um material importante, que direciona os professores com relação aos conteúdos que devem ser abordados em cada disciplina”. (COSTA; DANTAS, 2016, p. 327).

Cumprindo seu papel de direcionamento nas escolhas das práticas pedagógicas, como expõe os autores acima, o livro didático pode e deve direcionar o fazer pedagógico, no entanto, não precisa se tornar algo fechado em si, como se apenas existisse essa ferramenta em sala de aula. É possível existir excelentes práticas de ensino sem fazer uso deste (o livro), assim como é possível ótimas aulas utilizando apenas o livro didático. Então, seu papel fundamental é de direção, tornando-se “decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Apesar dessa visão mais ampla, sabemos que o livro didático é, conforme nossas experiências e contatos com o cotidiano escolar, o instrumento mais utilizado pelos professores, sendo que, em alguns casos, o único, bem como ainda se constata um uso muito limitado, ou seja, ocorrendo apenas a transferência do conteúdo contido em seu corpo para o alunado. Assim sendo, o livro didático como um manual a ser seguido é algo dominante no ensino brasileiro.

É o que evidencia Oliveira (1998, p.137 apud DANTAS, 2016, p. 327) quando argumenta que “o livro didático é a bíblia do professor” e crítica “essa dependência teórica que os docentes da educação têm desse”, pois, ao compará-lo à Bíblia, denota que esta significa algo sagrado e único, devendo ser seguida sem questionamentos.

Partindo dessa ideia, ressaltamos que desde a criação do livro didático, ele tem um paradigma voltado à realidade dos fatos, ou seja, quando o aluno faz a leitura do livro, ele tem a percepção que tudo que está escrito é a realidade. Para escaparmos dessa limitação, necessita-se de uma visão mais crítica quanto ao seu uso na prática educativa, por isso os professores têm o compromisso de cessar com o afastamento da realidade trazida nos livros didáticos, desviando assim, para a realidade dos alunos, visto que a elaboração do mesmo está vinculada a ideologias predominantes que influencia o educando a ver o mundo de maneira superficial.

O livro didático de Geografia e a abordagem acerca da diversidade de gênero

A diversidade de gênero à luz do livro didático de Geografia, este é o tema central definido como ponto de partida da pesquisa. Tomou-se como objeto de observação o livro didático, intitulado: “Geografia: Território e Sociedade”. Essa obra é fruto da editora Saraiva, e assinada pelos autores Elian Alabi Lucci, Anselmo Lázaro Branco e William Fugil, sendo destinada à disciplina de Geografia nos anos finais (7º ano) do Ensino Fundamental II.

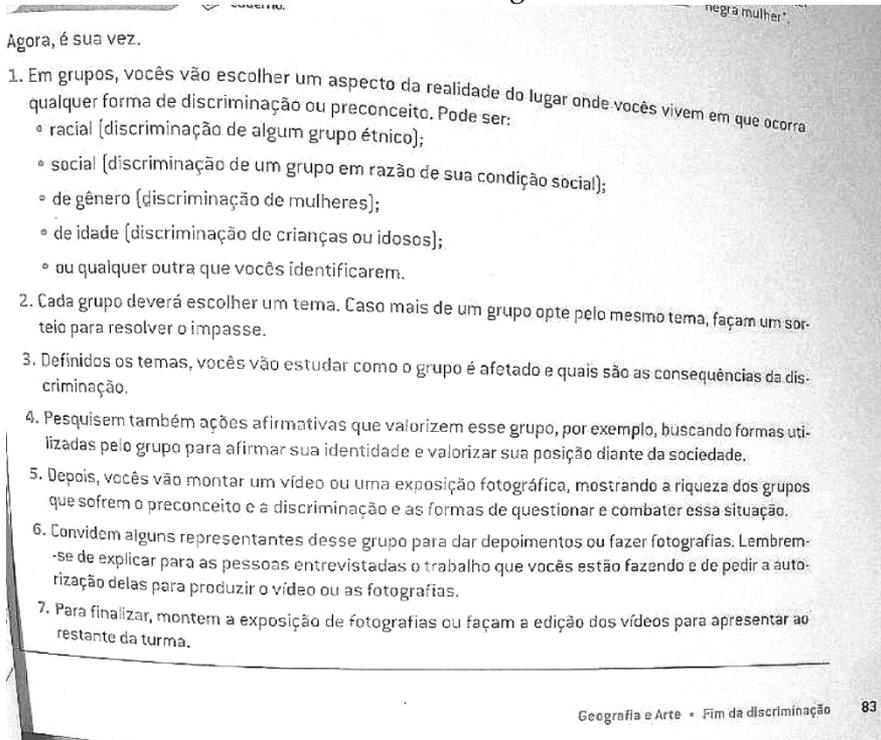
O material supracitado conta com 256 páginas, a folha 3 traz a apresentação de seus objetivos, em que é destacado que a junção deste instrumento pedagógico e das práticas docentes serão capazes de fazer com que os discentes compreendam o mundo de forma crítica e reflexiva. Assim, os escritores dizem que:

(...) a Geografia, ciência que estuda o espaço organizado pela sociedade e, portanto, a própria sociedade, pode colaborar para a formação de cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem e nele atuar de modo consciente, contribuindo para a conservação do ambiente e para as desigualdades, a exclusão, a discriminação e o preconceito não sejam marcas da nossa sociedade. (Geografia Território e Sociedade. (LUCCI; BRANCO; FUGIL, 2020, p. 3).

Partindo da premissa de formar alunos cidadãos, capazes de atuar de forma consciente dentro do espaço geográfico, chama atenção a ausência de uma unidade ou capítulo voltados às diferenças sociais, a diversidade e ao combate a estereótipos e preceitos enraizados na cultura social da qual fazemos parte, uma vez que o LD em questão está estruturado do seguinte modo: conta com seis unidades que respectivamente abordam o espaço geográfico brasileiro, economia nacional, urbanização e dinâmica populacional, Nordeste, Centro-Sul e Amazônia.

Todavia, o livro aborda de forma mínima alguns pontos como nas páginas 113 e 114, onde são apresentados os textos “Desigualdade racial: que final você quer para essa história?” e “Mulher negra avança no social, mas segue distante no trabalho e na política”. Na lauda de número 82, outro texto vem à tona, denominado: “Fim da discriminação”, porém, o texto relata um projeto voltado ao combate exclusivo do preconceito racial, já na página seguinte, é proposta uma atividade que visa a identificação local de algum tipo de discriminação e a produção de um vídeo ou produção fotográfica a fim de levar conhecimento e combater o preconceito, no entanto, não existe uma delimitação dos tipos de pré-noções que o educando deve identificar e, em relação a gênero, entre parênteses se destaca a discriminação de mulheres.

Figura 01 - Atividade sobre discriminação proposta no livro didático de Geografia.



Fonte: Lucci, Branco e Fugil (2020, p. 83).

Na Figura 01, pode-se observar que a atividade proposta no livro didático apresenta uma abordagem importante no que se refere aos alunos terem que identificar preconceitos e discriminações que aconteçam nos locais em que vivem, uma vez que traz a realidade social e a experiência de vida dos discentes para o debate dentro do ambiente escolar. Entretanto, chama-nos a atenção o fato de que no ponto três da questão 1, entre parênteses, os autores classificam o preconceito de gênero apenas como discriminação de mulheres.

Tal ação, junto com as imagens que retratam somente homens e mulheres em momentos de lazer e trabalho, intensificam ainda mais o paradigma de gênero ser restrito somente a homens e mulheres, e ainda mais, atrelam o preconceito de gênero somente a mulher, o que

anula atos de discriminação, violência, exclusão, sofrimento e homicídios que diariamente a comunidade LGBTQIA+ enfrenta.

Diante do cenário capitalista de produção e consumo, sabemos que o livro é visto, também, como uma mercadoria que visa a expansão de lucros das editoras, bem como um grande instrumento ideológico e doutrinador que por muitas das vezes aborda preceitos de forma singela, portanto, cabe-nos algumas reflexões acerca da ausência de imagens, textos e palavras que lembrem a diversidade de gênero e visem combater esse tipo de preconceito, já que o material didático analisado preconiza a formação de cidadãos atentos a seus deveres e direitos perante a sociedade.

Pensando por esse ângulo, devemos refletir a ausência de inclusão de temas relacionados à diversidade de gênero junto ao livro didático em questão. Como já dito, esta obra aborda os conteúdos referentes à economia nacional e a dinâmica populacional, diante destes assuntos, os autores poderiam ter trabalhado a pluralidade de gênero presente em meio a população, bem como a dificuldade que pessoas transexuais têm de ingressar no mercado de trabalho e a desigualdade salarial entre homens e mulheres.

Além disso, ao trabalhar o espaço geográfico brasileiro, seria possível evidenciar a segregação socioespacial e econômica sofrida pela comunidade LGBTQIA+, que tem suas oportunidades profissionais reduzidas espacialmente.

Mas, como dito anteriormente, o livro didático não é neutro, ele traz consigo uma ordem de discurso ideológico, onde os interesses de determinados segmentos sociais se fazem representados: “considero o livro didático como um dispositivo cultural, marcado por discursos didáticos e pedagógicos, negociados e hibridizados com discursos de ordem econômica e política”. (PINHEIRO, 2016, p. 43).

Sob essa perspectiva, a invisibilidade de algumas temáticas não se configura como algo fatídico, mas sim planejado. Elas são suprimidas ou trabalhadas superficialmente por serem vistas como polêmicas, ou por contrariarem códigos morais vigentes segundo a visão de atores políticos envolvidos na produção do LD. Esta obra

traz textos que abordam o preconceito racial e os avanços conquistados pela mulher negra, bem como o que ainda falta avançar, mas não dá o destaque necessário à diversidade de gênero, nesse sentido, “as narrativas dos livros didáticos, desta maneira, podem incluir grupos historicamente discriminados e excluídos, mas, contraditoriamente, produzem silenciamentos significativos”. (PINHEIRO, 2016, p. 45).

Essa supressão de questões sociais contribui com a perpetuação de posturas machistas, homofóbicas, transfóbicas, bifóbicas e discriminatórias. E vai além disso, impacta também a formação dos educandos, que não são estimulados a abrirem o pensar e enxergar o mundo através do óculo das diferenças e do respeito. Portanto, os docentes não devem restringir sua prática pedagógica ao uso do LD, buscando fontes alternativas que auxiliem a construção do saber:

Ao que diz respeito à aproximação entre Geografia e gênero, é fundamental que docentes revisem a bibliografia que utilizam para construir as aulas, ao trabalharem com o livro didático sejam críticas/os, apontando, por exemplo, as lacunas de temas, as desigualdades de gênero, as invisibilidades das mulheres em todas as esferas, e essencialmente, percebam que todos os conteúdos de Geografia estão aptos para pautarem questões de gênero”. (MADRID, 2019, p. 187).

O apagamento do gênero no livro didático de Geografia é contraditório, já que essa disciplina tem a intenção de fazer o estudante ler o mundo atual, sendo assim, romper com essa ausência requer que o corpo docente da educação básica, assim como, do ensino superior recebam suporte para serem capacitadas/os ao abordarem gênero nas aulas de Geografia, de forma que os estudos não se tratem de uma apendicite, mas de uma perspectiva de análise socioespacial. (MADRID, 2019, p. 190).

Dessa maneira, torna-se essencial que durante o processo de escolha dos Livros Didáticos, os professores busquem analisar as obras a partir de uma visão plural e inclusiva, observando se o material didático aborda e, de que modo trabalha as questões ligadas à diversidade de gênero. O material didático deve ser

escolhido levando em consideração o papel da educação na vida das pessoas, que é o de formar cidadãos críticos e emancipados que, por conseguinte, irão atuar na busca pela transformação da sociedade desigual em que vivemos.

Além disso, os professores não devem restringir suas aulas ao uso exclusivo do livro didático e buscar fontes alternativas a serem usadas como recurso didático. O LD não pode ser o ponto final do processo de ensino e aprendizagem, ele deve ser o ponto de partida que norteia o caminhar das atividades em sala. Nesse sentido, o docente é ator central do processo de ensinar aos alunos o respeito e a compreensão das questões ligadas à diversidade de gênero, uma vez que o conhecimento transmitido precisa transpor as páginas do livro didático. Assim, promover-se-á justiça social e formar-se-á cidadãos conhecedores da realidade social que é, por si só, plural.

Considerações finais

Sabemos que a escola desempenha um papel importante na sociedade, e que ela se configura como um espaço sociocultural que acolhe indivíduos de diferentes lugares, culturas, credos e, acima de tudo, de diferentes modos de ser e de pensar. A escola tem instrumentos e métodos para a construção do saber, sendo o livro didático a sua principal ferramenta na transmissão de saberes, seja como fonte de informações, ou como sequência para os conteúdos trabalhados.

Contudo, esse pode refletir ideologias dominantes, estereótipos, interesses políticos e econômicos, configurando-se como um item relevante e lucrativo para o mercado editorial. Eis que surge a necessidade de que sua escolha e utilização deem conta de gerar um ensino crítico e significativo para a formação de um cidadão autônomo, politizado e consciente de seu papel como agente atuante na sociedade.

Nessa perspectiva, é evidente que o assunto é muito delicado e deve ser analisado cuidadosamente, refletindo-se sobre os discursos

historicamente construídos em torno das questões de gênero. A nossa intenção com este estudo é mostrar o quanto o livro didático de Geografia pode ser um veículo de saberes e ideias, mas, ao mesmo tempo, despertar um olhar crítico em relação ao seu uso em sala de aula.

Nesse sentido, procuramos, por meio da análise do livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II, intitulado: “Geografia: Território e Sociedade”, dos autores Branco, Lucci e Fugil (2020), levantar a discussão sobre a necessidade de romper com os efeitos de um discurso de neutralidade que construiu as lacunas existentes entre a diversidade de gênero e a ciência geográfica, reforçando as desigualdades de gênero.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a compreensão de que o livro didático de Geografia é um material de extrema importância para abordar questões relacionadas à diversidade de gênero, um assunto que mesmo em efervescência ainda encontra dificuldades em ser abordado nos materiais didáticos. Neste sentido, constatou-se que os conteúdos relacionados à diversidade de gênero são trabalhados de forma superficial em algumas partes do livro, não tendo um caráter crítico capaz de romper estereótipos ligados à exclusão social de minorias. No qual, erradicar os clichês e seus comportamentos associados deveria ser prioritário para a formação de uma sociedade justa e equitativa.

A Geografia enquanto disciplina escolar, possui uma importância fundamental na formação do cidadão ciente do seu papel na produção do espaço e suas relações em sociedade. O papel do professor é de extrema importância para desconstruir e reconstruir essas concepções e valores apresentados, para que seja capaz de compreender e discutir as questões de gênero. Partindo do pressuposto de que, mais do que nunca, faz-se necessário debater essas questões em torno do livro didático, pois se trata de um recurso amplamente utilizado no âmbito escolar e que carrega consigo representações de gênero, contribuindo substancialmente para romper com esses estereótipos e valorizar a diversidade.

Em face do exposto, “defendemos a necessária intervenção de um professor que utilize o livro didático de forma mais reflexiva”. (OLIVEIRA, 2014, p. 32). E que os livros didáticos adotados pelo ambiente escolar respeitem as diferenças e as particularidades de cada sujeito social.

Referências

CAMPOS, L. B.; DAVI, R. R.; LEMOS, T. C. S. Estudo de Gênero no Ensino de Geografia. In: 3º WORKSHOP DE GEOGRAFIA CULTURAL, 2017, Alfenas. **Anais eletrônicos**. Alfenas: UNIFAL, 2017. p. 82-91.

COSTA, G. B. A.; LIMA, I. T. A.; CUNHA, A. L. S. Representação de gênero no livro didático de Geografia: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v.9, n 18, p.211-227, jul./dez, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar.1996.

LUCCI, E. A.; BRANCO, L. A.; FUGIL, W. **Geografia**: Território e Sociedade, 7º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MADRID, Camila. Gênero como conteúdo nas aulas de Geografia na Educação Básica. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 2019, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 181-191.

MELLO, T. A.; TONINI, I. M. Uma Questão de Gênero: onde as imagens territorializam. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA e do IV SEMINÁRIO ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE - A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO ÂMBITO IBEROAMERICANO: CONTEXTOS E

PERSPECTIVAS, 2018, Maceió. **Anais eletrônicos**. Maceió: 2018. v. I. p. 1-657.

MELLO, T. A.; TONINI, I. M. Gênero e Sexualidade: onde estão no livro didático de Geografia? In: XIII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo, 2019. p. 1-10.

OLIVEIRA, Wilderlane Costa de. **Identidades de gênero e currículo**: o discurso veiculado nos livros didáticos. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, G. DE. Ensino de Geografia nas questões de gênero e sexualidade/orientação sexual - Escola Padre José Theisen. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1499-1518, 31 jan. 2021.

CAPÍTULO 12

A QUESTÃO DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Ednéia Matos Silva

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edriélia Oliveira da Silva

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Kauane Araújo Nunes

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Euvania Máira Silva Moura

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Desde crianças somos socialmente definidos como homem ou mulher, a partir desse momento, rotulados sobre o que vamos vestir e com o que vamos brincar. Além disso, estamos “inseridos” em uma sociedade que julgará como e o que devemos fazer, pois cada papel é definido de maneira a estabelecer relações de poder, de superioridade dos homens sobre as mulheres, atribuições que permitiram, ao longo do tempo, que a figura feminina fosse explorada e submissa, primeiramente, aos pais, e, posteriormente, aos maridos.

Ao estudar as questões de gênero é possível romper com essas imposições, com estereótipos enraizados na sociedade, e o livro didático é um material pedagógico fundamental na construção desses conhecimentos. No entanto, é possível observar que, na

maioria das vezes, esses materiais distribuídos nas escolas não trazem discussões aprofundadas sobre temas sociais como gênero, pelo contrário, camuflam os assuntos que mais necessitam ser debatidos entre os alunos e professores.

Esse processo é resultado dos interesses da classe dominante que está no poder, e que busca, constantemente, esconder os problemas sociais e manter aqueles que estão em busca de conhecimentos, alheios a qualquer compreensão. Diante disso, o livro didático, como recurso mais acessível aos alunos e professores, traz à possibilidade de se discutir as questões de gênero de maneira crítica e reflexiva, assim como outros temas relevantes nas aulas de Geografia. O professor pode ir além e refletir sobre cada ideia e cada conceito contido no material didático, contribuindo para a aprendizagem, formação de cidadãos ativos e críticos dentro da sociedade.

Diante do exposto, o artigo foi desenvolvido com base na análise do manual de Geografia do 3º ano do Ensino Médio, intitulado *“Território e Sociedade no Mundo Globalizado”*, dos autores Lucci, Branco e Mendonça, publicado em 2016, válido para uso durante os anos de 2018 a 2020. A pesquisa teve como objetivo discutir e analisar como as questões de Gênero são abordadas no livro didático de Geografia, integrando parte das atividades realizadas no Componente Curricular Prática de Ensino III, do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VI*.

A questão de gênero: uma breve análise histórica

Historicamente a mulher esteve submissa ao homem, as suas funções sempre foram conservadoras, sendo responsável pela reprodução, à amamentação, a criação dos filhos e cuidadora do lar, ao passo que a figura masculina “dominava o mundo”. Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, a exclusão das mulheres, nesses períodos, sempre foi evidente. Durante a Idade Antiga, a mulher era apenas um objeto, ela era

tirada do grupo do qual tinha nascido, mediante os acordos benéficos entre os pais da noiva e do futuro esposo, e era posta sobre propriedade do marido tendo que viver em função do próprio. Assim sendo, “A mulher, durante sua infância depende de seu pai; durante a juventude, de seu marido; por morte do marido, de seus filhos; se não tem filhos, dos parentes próximos de seu marido; porque a mulher jamais deve governar-se à sua vontade (...)” (COULANGES, 1996 *apud* MARQUES; AMORIM, 2015, p. 8212).

No período Medieval, a autoridade e a superioridade masculina ainda reinava. A mulher era educada a ser religiosa, piedosa, devendo obediência ao homem, vivendo sobre a rigidez das normas sociais, persistindo a desvalorização feminina no sistema patriarcal. Consequentemente,

o que se percebe nesse momento histórico, é que os homens, pelas suas ações, pelos seus testemunhos, mesmo nas páginas dos textos literários, pertencem a um sexo superior. São as suas vozes que são ouvidas, são eles que chegam à superfície do rio dos tempos. E eles falam sobre várias coisas, inclusive sobre as mulheres e seus corpos. (SILVA, 2014, p. 5)

Já no período Renascentista, caracterizado pela renovação da cultura e da moral clássica, é possível observar que nas classes mais privilegiadas a realidade das mulheres começou a ser alterada, alcançando mais autonomia e liberdade. Todavia, a vida da mulher comum, que não fazia parte da alta sociedade, continuava ainda com poucas possibilidades, tendo o homem como figura principal.

Diante disso, somente após a Revolução Industrial, com a incorporação da figura feminina no mercado de trabalho e posteriormente a Revolução Francesa, é que a mulher se torna cada vez mais atuante nos espaços públicos. “Elas tiveram a lucidez de transformar o movimento feminista em um movimento que clama por igualdade e não mais uma disputa entre os sexos” (TÁBOAS, 2011, p. 266). Todo esse processo se deu por meio de greves e movimentos com reivindicações audaciosas de direitos que, naquele

tempo, só os homens possuíam, e foi nesse cenário que a mulher começou, então, a ganhar um protagonismo revolucionário.

A questão de gênero ainda é um conceito novo, sendo fruto do movimento feminista contemporâneo, visto que está relacionado à construção social que coloca em evidência a desigualdade entre homens e mulheres. Com base nesse conceito, é notório que em pleno século XXI, ainda prevalece a segregação sexual, sendo concedido ao homem um “papel” distinto da mulher, ou seja, uma função superior a feminina. Para Saffioti (2004), o gênero está longe de ser um conceito neutro, pelo contrário, ele “carrega uma dose apreciável de ideologia” (p. 136), justamente a ideologia patriarcal, que cobre uma estrutura de poder desigual entre mulheres e homens.

Com isso, conceituar gênero torna-se uma missão complexa, haja vista que todas as definições são voltadas para enaltecer a superioridade masculina, ocorrendo o oposto com as mulheres, que são tratadas como frágeis e delicadas. Assim, se gênero é um conceito útil, rico evasto, sua ambiguidade deveria ser entendida como uma ferramenta para maquiagem exatamente aquilo que interessa ao feminismo: o patriarcado, como um fato inegável para o qual cabem as imensas críticas que surgiram (SAFFIOTI, 2004).

A participação das mulheres na sociedade tem sido gradativamente alterada somente diante as suas necessidades, como no meio familiar, a busca constante no mercado de trabalho e com a luta por direitos, começaram, então, a conquistar um espaço maior. Isso está voltado também ao seu crescimento pessoal, as transformações no sistema capitalista que motivaram as mudanças nos papéis desempenhados pela mulher na sociedade. Por conseguinte,

[...] o que mudou não foi apenas a natureza das atividades da mulher na sociedade, mas também os papéis desempenhados por ela ou as expectativas convencionais do que devem ser seus papéis, em particular os papéis públicos da mulher. Não mudou só o papel feminino, mas mudou como se entende “o que é ser mulher”, ou a subjetividade do feminino. (MALUF, 2012, p. 6)

No entanto, a identidade da mulher na família ainda está em processo de construção, pois diante a sua busca pelo crescimento individual, a figura feminina se depara com barreiras, como, por exemplo, a sobrecarga da vida doméstica. Isso acaba gerando um bloqueio para aquelas que buscam uma formação acadêmica, que almejam alcançar novos horizontes. O que torna notável o aumento de problemas de saúde que as perseguem, pois as suas lutas diárias por indepedência, o cotidiano exaustivo, tem seu preço: saúde mental e física, a crise de ansiedade é um dos muitos problemas que afetam as mulheres nesse mundo contemporâneo.

Dessa forma, fica evidente que a luta pela igualdade de gênero vai prosseguir por muito tempo ou até a sociedade entender que homens e mulheres devem, sim, ter os mesmos direitos, os mesmos “papéis”, uma vez que o sexo não define a força, a inteligência e tão pouco a capacidade de realizar todas as tarefas, sejam elas domiciliares ou no trabalho.

Crescemos em uma sociedade machista, na qual sempre ouvimos as seguintes frases “isso é coisa de mulher, ou isso é coisa de homem”, as mulheres são vistas como frágeis e sensíveis, já os homens considerados os provedores, não podem demonstrar nenhum tipo de “fraqueza”, e chorar está fora das determinações impostas ao masculino. Hoje, apesar das grandes conquistas das mulheres, ao longo da história, ainda é possível observar que esse processo de inserção na sociedade de modo igualitário se dá lentamente, ocasionando ainda um grande abismo entre a figura feminina e masculina. Destarte,

a divisão sexual do trabalho é o que elucida o estreito vínculo entre trabalho remunerado e não remunerado. Articulando a esfera da produção econômica e da reprodução social, foi possível observar que as obrigações domésticas limitavam o desenvolvimento profissional das mulheres, implicando carreiras descontínuas, salários mais baixos e empregos de menor qualidade. (BRUSCHINI, 2006 *apud* SOUSA; GUEDES, 2016, p. 126).

Em consequência, isso só ressalta o que se sobressai na sociedade: homens vão à busca do sustento da casa, e as mulheres

cuidam dos filhos e das tarefas domésticas. As fêmeas que conseguem um trabalho, na maioria das vezes, são tratadas com desrespeito pelos colegas homens, recebem salário inferior, mesmo ocupando cargos iguais.

De acordo com a feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “Se só vemos homens presidindo empresas, começa a parecer ‘natural’ que só haja homens presidindo empresas” (CNN, 2021), e isso se torna para algumas mulheres desmotivante sua luta pela igualdade, já para outras é mais um pretexto para continuar na busca do respeito e da igualdade, tendo em vista que o gênero não define a capacidade de realizar os trabalhos, e qualquer outra atividade.

Dessa forma, não é o órgão genital que faz o ser humano mais forte ou mais fraco. Receber um salário maior ou menor, não deveria está associado ao gênero, e sim a capacidade de realizar o seu trabalho, uma vez que existem, hoje, muitas mulheres aptas a desenvolverem atividades consideradas masculinas. Por essas e outras situações, as questões de gênero devem integrar as discussões em sala de aula, os livros didáticos abordando ou não o assunto, se apresentam possível de serem pensadas e questionadas.

Reflexões sobre a questão de Gênero no Livro Didático

O livro didático, além de ser mais acessível, é um dos principais recursos que norteiam os professores em suas práticas docentes. Sabe-se que esse material é utilizado como fonte de informação e também para a construção de conceitos, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Em contrapartida, os educadores não devem submeter os livros como única ferramenta didática, é necessário buscar outros meios de informação para que os alunos possam concretizar diversos assuntos por meio de outros recursos.

Seguindo esse viés, os docentes não devem fazer do livro um meio supremo em sala de aula, segundo Vesentini (1989), o uso do

livro didático não deve ser o único recurso da aula, mas um instrumento que auxilia o professor nas suas práticas docentes, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, os educadores devem inovar, buscando novas ferramentas pedagógicas, tornando o ensino mais significativo, aumentando a criatividade dos educandos, desenvolvendo novas habilidades e ampliando a linha de conhecimento.

Os livros de Geografia exercem um papel fundamental para a formação dos sujeitos, pois apresentam as relações e as transformações sociais que ocorrem no espaço geográfico, contribuindo para a formação de alunos críticos. Desse modo, não devem ser utilizados de forma mecanizada, limitada com conceitos prontos, pois podem ocultar os conflitos e as problemáticas da sociedade, mas os professores devem buscar outras fontes que permitam aos alunos uma visão mais crítica dos conceitos geográficos. Conforme afirma Callai e Silva (2014)

ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos e usando-os como verdadeira ferramenta para seu crescimento pessoal e para suas relações com os outros. (CALLAI; SILVA, 2014, p.11)

Assim, o ensino da ciência geográfica é de suma importância para a qualificação dos alunos, tornando indivíduos críticos, reflexivos e ativos na sociedade. Aos professores, nas diferentes realidades cabem a mediação para a construção desses saberes, deixando de lado esse ensino mecanizado, buscando inovações na didática e trazendo reflexões que permeiam as mudanças do espaço geográfico, ainda mais quando essas discussões tratam-se de temas enraizados na sociedade.

No atual momento em que vivemos, torna-se imprescindível fazer uma análise aprofundada a respeito de como é abordado no livro didático à figura da mulher, levando em consideração questões sociais, étnico-raciais e gênero.

A formação cultural das sociedades tem uma grande influência nessa abordagem social da mulher, principalmente na construção do livro didático por parte das editoras. Silva (2011, p. 181) destaca que “[...] toda vez que um livro é produzido, ele carrega consigo regras – implícitas ou explícitas – que buscam guiar os olhos dos leitores, o que pode ser definido como uma leitura autorizada”. Diante disso, torna-se importante a participação de um professor com criticidade, que contribua para a formação de cidadãos críticos e que compreendam as dinâmicas sociais.

Tomando-se por base algumas análises literárias acerca do tema em questão, é nítido que a mulher, na maioria dos casos, é colocada em segundo plano em relação ao homem, e quando se abrange a área de pesquisa se mostra ainda mais preocupante, pois há uma hierarquia determinada por questões étnico-raciais: a mulher branca, a negra e a indígena, associado ainda à classe social que ocupam. Evidenciando que essa segregação entre as áreas de abordagem a respeito da mulher contribui para a manutenção de uma sociedade que cresce e fomenta o pensamento machista.

Segundo Oliveira (2011, p. 147), ao apresentar “[...] os gêneros de forma distinta e desigual, os livros didáticos podem contribuir para a construção e manutenção das desigualdades de gênero que, por sua vez, contribuem para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais”.

O estudo da Geografia crítica tem fundamental importância para romper com esse ideal cultural machista imposto em nossa sociedade. Trazer a realidade e experiências dos educandos para a sala de aula juntamente as ideias dos educadores é importante para a construção de um pensamento social, em que as desigualdades de gênero não sejam algo visto como natural, tornando-se importante compreender que o livro didático é só mais uma ferramenta para a construção da aprendizagem.

Assim, percebe-se que o livro didático pode constituir-se em um material que reforça e subjuga as identidades femininas. Os saberes ali produzidos e veiculados podem estar fortalecendo posições dissidentes, como o lugar do

homem e o lugar da mulher, e o lugar da mulher “subdesenvolvida”. [...] Faz-se necessário também, para um ensino de Geografia significativo, se rever a política de produção do livro didático, de maneira que cheguem às escolas manuais com conteúdos como os de Geografia de gênero cada vez mais críticos. Além disso, reforça-se a ideia de que manual escolar não pode ser o único recurso utilizado em sala de aula pelo docente, devendo esse buscar outros materiais que auxiliem os alunos no desenvolvimento de um raciocínio crítico-reflexivo. (COSTA; DANTAS, 2016, p. 338-339)

Portanto, os livros didáticos, em sua maioria, apontam de maneira rasa a questão de gênero, não trazendo uma visão crítica da realidade enfrentada pelas mulheres no decorrer da história, sua participação social e econômica, e de modo sutil fomenta essa ideia de subjugação da mulher em relação ao homem. Nesse sentido, faz-se necessário a utilização de novos instrumentos que possibilitam a discussão sobre gênero, questões étnico-raciais e classes sociais, uma vez que a desigualdade entre os gêneros é determinada por um conjunto de elementos combinados historicamente.

A questão de gênero no Livro Didático de Geografia

O desenvolvimento desse trabalho teve como objetivo analisar como as questões de gênero são abordadas no livro didático de Geografia. Para isso, utilizou-se o livro *“Território e Sociedade no Mundo Globalizado”*, do 3º ano do Ensino Médio, dos autores, Lucci, Branco e Mendonça, publicado em 2016, válido para uso durante os anos de 2018, 2019 e 2020. O manual é composto por quatro unidades, sendo elas respectivamente: “Etnia, Diversidade Cultural e Conflitos”, “Espaço Geográfico e Urbanização”, “Espaço, Sociedade e Economia”, “Brasil: Perspectivas e Regionalização”.

Ao decorrer da análise, foi possível observar que o livro traz poucas informações sobre as questões de gênero, além de não apresentar o conceito, há uma carência de imagens que tratam sobre o tema. Nos capítulos 3 “Fases do terrorismo”, 6 “Crescimento populacional: tendências e dilemas” e no capítulo 10 “Brasil no século XXI e regionalização do território” é representada por meio

de poucas imagens algumas conquistas das mulheres, como a luta pelo acesso à educação, sua participação em cargos de trabalhos que antes eram ocupados somente por homens e o direito ao voto.

Ademais, a única abordagem que foi direcionada a gênero foi em pequenos textos presentes na unidade 3, capítulo 6 “Crescimento populacional: tendências e dilemas”, tópico 7, que trata sobre *A desigualdade entre gêneros*. Em alguns desses textos é destacado que em determinados países há preferência pelos filhos homens, tornando nítido o preconceito com as mulheres, comprovando que elas ainda sofrem com a desigualdade em diversos segmentos, além de ressaltar sobre a dificuldade delas para ingressar no mercado de trabalho, principalmente as mais pobres, como também a persistência na sociedade moderna da violência contra a figura feminina.

Os autores colocam que todo esse processo de desequilíbrio entre os gêneros é fruto de uma questão cultural e de uma construção social, em que historicamente a sociedade tem estabelecido a superioridade masculina e os “papéis” específicos para cada sexo. Assim,

(...) Os papéis tradicionais desempenhados pelas mulheres e pelos homens ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Dessa forma, apesar da implantação de leis e de instituições voltadas à proteção da mulher, a violência doméstica e as diferentes oportunidades econômicas ainda persistem (...) (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2016, p. 150)

Em contrapartida, os autores não colocam quais são os motivos que contribuem para que isso aconteça e em nenhum momento trazem atividades que levam os alunos a refletir sobre essa questão. Isso só reforça a necessidade de o docente ter uma postura crítica e atentar-se as informações que o livro traz.

No capítulo seguinte do livro, intitulado “Sociedade e economia”, há um subtópico que trata somente sobre as questões da mulher e o mercado de trabalho. Deixando evidente sua inserção nesse ramo trabalhista e a persistência da desigualdade entre homens e mulheres nesse eixo, que mesmo diante de suas lutas, das suas conquistas, o homem ainda se sobressai.

Tradicionalmente, o homem foi o responsável pela renda familiar e a mulher pelos cuidados da casa e dos filhos. Essa situação mudou em muitos países do mundo ocidental, em razão das novas necessidades da sociedade e, principalmente, da longa luta da mulher por seus direitos de cidadã e contra a discriminação feminina. As mulheres paulatinamente ampliaram a sua participação na cultura, na política, na economia e no mercado de trabalho. No entanto, essas conquistas não aconteceram da mesma forma em todos os países. (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2016, p. 168)

Ao analisar as imagens presentes no material didático do capítulo 7, observa-se a mulher ocupando o cargo de marceneira (Figura 1), cuja presença feminina em determinados setores de trabalhos era destinada somente aos homens. Porém, pode-se constatar que os autores trouxeram uma imagem que ao mesmo tempo em que demonstra essa ocupação em atividades que exigem pouca qualificação profissional, inferioriza, de certa forma, o trabalho feminino.

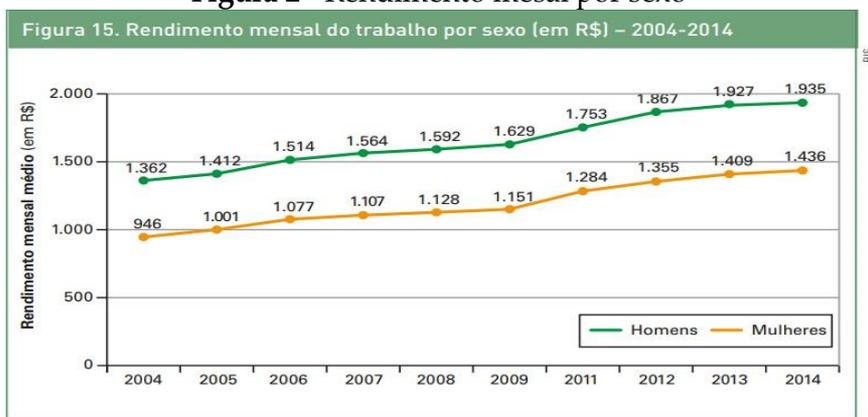
Figura 1 - Mulher ocupando cargo de marceneira.



Fonte: Lucci; Branco; Mendonça (2016, p. 169)

Em contrapartida, apesar das conquistas femininas no mercado de trabalho, a desigualdade salarial, em comparação ao sexo masculino, ainda é um fator evidente. O livro analisado apresenta um gráfico que atesta a falta de igualdade no rendimento obtido entre homens e mulheres compreendido durante o período de 2004 a 2014 (Figura 2):

Figura 2 - Rendimento mensal por sexo



Fonte: Lucci; Branco; Mendonça (2016, p. 169)

Ao passo que os homens alcançam uma renda de quase 2000 reais, a figura feminina não ultrapassa a faixa de rendimento de 1500 reais mensal. Os rendimentos da mulher são significativamente menores quando comparado aos rendimentos da população masculina. A remuneração média das mulheres ocupadas no Brasil ainda representava 74,5% da remuneração obtida pelos homens, em 2014 (LUCCI; BRANCO; MENDONÇA, 2016, p. 170).

Nas observações realizadas é nítida a segregação feminina em relação ao gênero masculino. Além disso, os grupos femininos enfrentam essa realidade de maneiras diferente, pois há pouca representatividade das mulheres negras, quilombolas e indígenas ingressadas no mercado de trabalho, com alta qualificação profissional e salário significativo. Essa relação de gênero, raça e classe são eixos que permeiam a sociedade, uma vez que o preconceito e a discriminação ainda persistem em todas as esferas da vida social.

Ao observar o livro, no capítulo 9, “Migrações do Brasil, subtópico: Respeito pela diferença”, uma imagem (Figura 3) constata a diferença salarial entre a mulher branca e a negra. De acordo com a pesquisa, as mulheres negras ganham 45% a menos que as mulheres

brancas, ou seja, há uma disparidade salarial entre as diferentes raças ao exercer a mesma profissão.

Figura 3 - Cartaz de campanha do Ministério Público do Trabalho contra o preconceito racial e a favor da igualdade da mulher afrodescendente no mercado de trabalho.



Fonte: Lucci; Branco; Mendonça (2016, p. 218)

Os autores não expressam de maneira clara que as mulheres negras além de sofrerem racismo, também estão sujeitas as imposições das relações desiguais entre os gêneros. Além disso, não argumentam sobre o fato que elas são associadas às classes mais pobres, desempenhando funções domésticas, nos setores de serviços, ou em trabalhos que exigem baixa qualificação, o que afirma que o gênero sozinho não explica as desigualdades, mas expressam as determinações de um conjunto de fatores.

Dessa forma, a figura do professor torna-se primordial na mediação das informações apresentadas no livro didático. Em sua produção, os materiais passam por várias pessoas que imprimem suas ideologias e valores. Nesse caso, o trabalho docente possibilita que os temas geográficos sejam trabalhados de maneira crítica, desmistificando os estereótipos e construindo conhecimentos contextualizados.

Considerações finais

É inegável a importância do livro didático na construção de uma aprendizagem significativa. Diante da precarização da educação, ele acaba tornando-se o recurso mais acessível aos professores e alunos. Em contrapartida, para que a incorporação de conhecimentos de fato aconteça, é importante que o docente se atente para as informações que este material traz. Por conseguinte, ele deve analisar e ir além do que está escrito no livro, refletir e assumir uma postura crítica frente aos conceitos sucintos que esses materiais apresentam.

Dessa forma, a análise realizada evidencia o fato de que um dos livros didáticos de Geografia utilizado pelas escolas públicas, no 3º ano do Ensino Médio, não traz discussões suficientes para instigar o senso crítico dos alunos. É possível notar que as questões de gênero são discutidas de maneira superficial, as informações que os autores trazem sobre a desigualdade entre homens e mulheres não são suficientes para problematizar sobre os motivos que levaram a persistência dessa disparidade entre os gêneros ao longo da história.

Os textos que tratam sobre o tema são curtos, insuficientes para conduzir a realização de reflexões. As imagens que retratam as conquistas das mulheres e sua inserção no espaço social são poucas e quando aparecem, as mulheres são representadas ocupando cargos de trabalho que exigem pouca qualificação, reforçando a ideia de que a figura feminina não deve ocupar determinadas funções ou lugares. As mulheres negras, quilombolas e indígenas são representadas no manual de maneira restrita e, assim, é possível constatar também a desigualdade étnico-racial e econômica entre os diferentes grupos de mulheres.

Apesar da relevância do material didático, é necessário estar atento, pois pode também reforçar os problemas sociais, os valores e estereótipos, na maioria das vezes, os autores não propõem discussões que convidam os alunos a refletirem sobre temas relevantes na sociedade. Assim, acabam contribuindo para um

aprendizado superficial e mecanizado, que não estimula o desenvolvimento crítico do aluno. As pesquisas que abordam as questões de gênero tornam-se indispensáveis nas escolas e no ensino de Geografia, uma vez que evidenciam as desigualdades, e a exclusão que se manifestam nas esferas da sociedade.

Portanto, o professor de Geografia pode se apropriar do manual didático, como um instrumento complementar, e utilizá-lo de modo que consiga transmitir aos seus alunos um conhecimento amplo. Além disso, tem a possibilidade de procurar outros recursos que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem e não se limitar a conceitos prontos, pois as informações sem discussões não geram mudanças expressivas.

Referências

COSTA, Glauber Barros Alves; DANTAS, Débora Nunes. O LIVRO DIDÁTICO E AS QUES TÕES DE GÊNERO: algumas reflexões. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, v. 6, p. 323-340, 2016.

EMILIANA, Cleonita Pereira dos Anjos; MENEZES, Priscylla Karoline. O uso do livro didá- tico de Geografia no ensino fundamental do colégio estadual ministro Santiago Dantas. *Élisée*, **Ver. Geo. UEG-Porangatu**, v.7, n. 1, p. 131-143, jun. 2018.

FREITAS, Maria da Conceição da Silva; ARAÚJO, Neuza de Farias. Estratégias de Saúde,direitos e geração de renda para sujeitos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Campo. **XXXI Congresso Alas Uruguay 2017**, p. 1-17, 2017.

MARQUES, Gisela de Moura Bluma; AMORIM, Ana Carla de. Os caminhos das mulheres: um recorte histórico para legitimar as questões de gênero. In: **Congresso Nacional de Educação**, XII, 2015, Paraná.

REYES, Ángela. Kamala, Beyoncé e Greta: veja frases de mulheres que lutam pela igualdade. **CNN BRASIL**, 2021. Disponível em:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/2021/03/08/kamala-beyonce-e-greta-vejafrases-de-mulheres-que-lutam-pela-igualdade>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, A. C. da. História das Mulheres na Idade Média: abordagens e representações na literatura hagiográfica (Século XIII). In: **Congresso Internacional de História**, VI, 2014, Jataí.

SILVA, Eliton Almeida da; ALMEIDA, Suzana Stefanini Campos de. Mulher e trabalho contemporâneo: a conquista do espaço e as implicações para o processo saúde-doença. **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 3, p. 306-324, dez-mar. 2017.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiás, v. 2, n. 5, p. 177-197, jun. 2011.

SOUZA, Guilherme Nogueira de. A Lei 10639/03 e o Livro Didático: analisando o PNLD 2018 para o Ensino de Sociologia. **Conedu: VI congresso nacional de educação**.

SOUSA, Luana Passos De; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, p. 123-139, 2016.

TÁBOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. “Diga-me, quem te deu o direito soberano de oprimir meu sexo?”: a afirmação histórica dos direitos das mulheres. **O Direito Alternativo**, v. 1, n. 1, 2011, p. 258-280.

CAPÍTULO 13

LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: COMPREENDER A HISTÓRIA, REFLETIR SOBRE O OBJETO

Fabíola Lima Castro
UNEB

Camilo Rocha Brito
UNEB

Gessica da Silva Pereira
UNEB

Glauber Barros Alves Costa
UNEB

O livro didático (LD) ou manual didático (MD) está presente nas escolas desde que se tem conhecimento dos processos de organização das instituições educativas. Pesquisar o LD permite que compreendamos alguns aspectos da história da educação relativos aos instrumentos e práticas que fazem parte da cultura escolar.

Sendo o recurso de ensino mais utilizado em todo o mundo, o LD tornou-se um dos símbolos da cultura escolar e do saber legitimado na esfera educativa que ultrapassa o tempo e mantém-se presente no dia a dia das instituições de ensino.

Neste texto apresentamos alguns aspectos históricos relacionados às políticas brasileiras do LD e à influência deste recurso no cotidiano de alunos e professores, caracterizando-se enquanto suporte de conhecimento, difusor de valores, ideias e princípios que se deseja disseminar.

Desenvolvemos nossa discussão a partir da leitura de estudos que apresentam aspectos relacionados ao LD ao longo dos programas responsáveis por sua distribuição. Por se tratar de um bem que faz parte de uma política pública, também lançamos mão de leis, decretos e outras publicações oficiais do governo brasileiro para compreensão destes programas, objetivando chegar ao conhecimento da operacionalização da produção e distribuição do manual didático.

Iniciamos este texto situando o LD no contexto ocidental a partir de sua caracterização enquanto artefato impresso mecanicamente. Em seguida, abordamos o contexto histórico brasileiro que possibilitou a expansão do livro escolar, bem como as políticas públicas que foram responsáveis por sua difusão, descrevendo os aspectos políticos e econômicos em torno do livro. Após esta abordagem, procuramos desenvolver uma discussão acerca da atual política do livro didático e, por fim, tecemos algumas considerações suscitadas a partir do exposto até este ponto.

O surgimento do livro didático impresso

A cultura do livro impresso na sociedade ocidental tem início na Europa do século XV com a criação da imprensa por Johannes Gutenberg. De acordo com Silva (2016), o Brasil ainda não dispunha de uma indústria tipográfica por mais de três séculos após a invenção da imprensa devido à proibição imperial de instalação destas manufaturas em todas as colônias portuguesas, que ocorreu por meio do decreto de 20 de março de 1720.

No ano de 1808, vê-se finalmente o fim da proibição sobre a tipografia na colônia e, a partir de 1821, o nascimento de uma indústria específica do livro didático em nosso país.

Esse nascimento tardio da imprensa brasileira, do ensino superior, a própria independência política e a abolição da escravatura geraram legado de analfabetismo e concentração de renda, que implicaram em condicionantes negativos à evolução da imprensa e à criação de uma cultura de leitura (SILVA, 2016, p. 187).

Por este motivo, o Brasil amarga até nossos dias consequências graves na educação, uma vez que o hábito de leitura incide diretamente sobre a aprendizagem e a constituição de uma cultura letrada.

No período que remete à primeira metade do século XIX, quando foi criado o Colégio Pedro II para atender a classe mais abastada da população, os livros utilizados por tal elite provinham da Europa sendo, por consequência, privilégio de poucos (SILVA, 2012). Não apenas os livros, mas o próprio modelo de educação seguia os padrões europeus, como afirma Choppin (2004):

As antigas colônias, notadamente na América Latina [...], vão adotar modelos educativos europeus ou neles se inspirar fortemente e colocar rapidamente em prática regulamentações específicas para controlar a elaboração, a produção, a distribuição e o uso das obras de cunho didático (CHOPPIN, 2004, p. 555).

A partir de 1930 surge uma nova realidade no campo da produção de didáticos. O mercado editorial nacional desenvolveu-se como resposta à elevação dos custos de importação do livro europeu ocasionada pela crise econômica mundial nessa década. Somado a este fator, o governo nacionalista de Getúlio Vargas promoveu uma reforma educacional por meio da padronização de programas e metodologias, trazendo autores brasileiros ao cenário da produção didática nacional (SILVA, 2012).

Apesar da indústria do livro didático (LD) ter se consolidado a partir da criação dos primeiros órgãos e comissões relativos ao compêndio escolar na década de 1930, até onde pudemos investigar notamos que nas últimas décadas do século XIX já havia material didático sendo produzido no país, mesmo que em quantidade incipiente. A exemplo desta produção podemos citar as cartilhas de alfabetização e livros de leitura elaborados pelos professores normalistas para atender à demanda de organização do ensino das primeiras letras no estado de São Paulo (MORTATTI, 1999).

A produção do LD brasileiro em larga escala foi impulsionada pela expansão da escola pública e pelo desenvolvimento da

indústria nacional. Para contextualizar esta expansão convém mencionar que a crise provocada pela queda da bolsa de Nova York trouxe prejuízos às exportações brasileiras de café e o país se viu obrigado a enfrentar sozinho as consequências de tamanha crise. Segundo Romanelli (1986), o país conseguiu superar as perdas nas exportações graças às reservas de capital acumulado e ao desenvolvimento progressivo do mercado interno. A economia brasileira, antes movida pela produção agrícola, passou por uma crescente onda de industrialização nas décadas seguintes, o que provocou o aumento pela demanda de mão de obra qualificada.

Em decorrência dessa mudança no modelo econômico brasileiro vemos uma constante evasão da população rural, que deixando o meio agrário, se instala nos grandes centros urbanos e passa a disputar as vagas de emprego oferecidas pelo crescimento do setor industrial.

Contudo, o modelo econômico que vemos surgir não significou o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia no país, mas esteve vinculado à produção de bens de consumo para atendimento da demanda interna, tendo o país que importar equipamentos e tecnologia necessários à expansão industrial (ROMANELLI, 1986). A escola passa, então, a ofertar uma educação voltada à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho, como pontua Romanelli ao afirmar que

[...] enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra. Outro papel, aliás, mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário (ROMANELLI, 1986, p. 55).

Neste cenário, havendo crescimento da demanda social pela escola pública, há, concomitantemente, a demanda pelo LD, que passa a organizar o trabalho pedagógico em sala de aula,

uniformizando o ensino e permitindo aos professores atenderem a um número maior de alunos ao mesmo tempo.

Uma breve abordagem das políticas públicas do livro didático

As primeiras iniciativas para a implementação de programas e comissões nacionais para a distribuição do livro didático, na chamada Era Vargas (1930-1945), já demonstravam a importância do mesmo para o atual regime, caracterizado como uma ditadura. Mecanismos de controle político-ideológicos foram impostos à sociedade e à imprensa de modo geral, afetando também a produção dos manuais escolares (SILVA, 2012).

Com pouca atenção dada aos aspectos didáticos, os primeiros programas do livro se preocupavam, em geral, com a afirmação da identidade cultural brasileira, dos aspectos cívicos e morais e da soberania nacional. O Instituto Nacional do Livro (INL) – primeiro órgão estatal responsável pelo livro no país – tinha como principais objetivos organizar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, os quais seriam distribuídos gratuitamente às bibliotecas públicas e vendidos a preço de custo, bem como a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da nação (BRASIL, 1937).

A primeira política de controle sobre a produção e circulação do LD foi estabelecida através da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituída por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/1938. Os membros da comissão deveriam ser pessoas especialistas em metodologias e de “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1938), e tinham como atribuições, examinar e julgar os livros didáticos que lhe fossem apresentados e indicar livros didáticos estrangeiros que merecessem ser traduzidos e editados.

O Art. 2º do decreto de criação da CNLD (Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/1938) define livros didáticos como compêndios e livros de leitura utilizados em sala de aula. No mesmo documento ainda é

definido o que seja um e outro: “1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula” (BRASIL, 1938).

Como instrumento regulatório, o decreto autorizava apenas a utilização das boas obras e proibia aquelas que fossem perniciosas à formação da cultura (BRASIL, 1938). Dentre os motivos que impediam a autorização de livros, os itens relacionados aos aspectos didáticos eram mínimos (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1997). No entanto, havia excesso de preocupação relacionada às questões de ordem diversa e alheias à finalidade essencial do LD. Dentre estas questões estavam o respeito à soberania nacional, às autoridades, ao regime político, às instituições e forças armadas, às tradições e heróis nacionais, à família, ao sentimento religioso e à virtude. Também era proibido o uso abusivo de gírias e regionalismos. Era previsto ainda a apreensão de obras didáticas desautorizadas por ferir os critérios acima, pois eram consideradas nocivas à formação espiritual de crianças e jovens (BRASIL, 1938).

Ao analisar os estudos sobre o LD em diversos países, Choppin (2004) aponta para evidências encontradas a respeito do controle governamental sobre o conteúdo dos livros e a preocupação em submetê-los ao discurso oficial, revelando um evidente “contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva” aos interesses destes governos (CHOPPIN, 2004, p. 555). Assim sendo, vê-se uma preocupação dos poderes constituídos de diversos países em regular o conteúdo do LD, tendo em vista sua influência na formação do povo de cada nação.

De caráter pouco didático e caracterizado como assistencialista, os programas que se sucederam desde o decreto de criação da CNLD se destinavam à parcela mais carente da população brasileira (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997). As autoras fazem uma série de críticas aos livros didáticos que se colocavam à disposição dos estudantes, afirmando que eram produzidos com papel de baixa

qualidade, de mau acabamento e feitos para serem descartados ao fim do ano letivo. Os livros também não eram bem-vistos sob o aspecto pedagógico, pois se fundamentavam em concepções de ensino que ignoravam as últimas descobertas no campo da aprendizagem e da psicologia da criança. Assim, além de um livro de má qualidade física, tinha-se um material condenado também em seu aspecto psicopedagógico e metodológico.

Silva (2012) pondera que, até a década de 1960, os autores brasileiros de LD não possuíam formação nas áreas para as quais produziam os livros. Alguns sequer pertenciam ao campo da educação, o que demonstra ausência de preocupação governamental com a qualidade didático/pedagógica dos manuais colocados à disposição das camadas populares.

Ainda nesta década o governo brasileiro firma acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (acordo MEC/USAID) com o objetivo de distribuir 51 milhões de livros para as escolas num período de três anos (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997). A Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) era fruto desse acordo e em seu ato de criação destacava-se novamente a preocupação do governo em regular o conteúdo do LD. Consta na exposição de motivos do decreto de criação dessa comissão (Decreto nº 59.355, de 04/10/66) que “deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição de livros dessa natureza” (BRASIL, 1966).

À comissão caberia coordenar e executar as ações relativas à produção, edição, aprimoramento e distribuição dos livros técnicos e didáticos, assegurar recursos para a instalação de bibliotecas pelo país e para o treinamento de professores e instrutores em vários níveis escolares.

Composta por avaliadores que faziam parte do quadro de professores de instituições brasileiras, o Grupo de Avaliação da COLTED analisava os livros didáticos e emitia relatórios com uma lista de recomendados e não recomendados. Filgueiras (2015),

afirma que os relatórios apontavam, dentre muitos aspectos, a má qualidade gráfica, erros conceituais e aspectos didático-pedagógicos antiquados nos livros não recomendados para compra. Segundo a autora, os relatórios de avaliação dos livros (que reprovaram 284 títulos) geraram desconforto entre as editoras e causaram reação por parte do presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), o qual afirmara na ocasião que “o colegiado da COLTED não havia decidido realizar uma avaliação dos aspectos pedagógicos dos livros didáticos, mas somente dos aspectos ideológicos e materiais” (FILGUEIRAS, 2015, p. 95). Tal fato expõe o caráter mercadológico da parceria do Estado com a indústria editorial, pois aponta para uma ausência de preocupação para com a qualidade funcional dos livros vendidos ao poder público.

O Programa de Treinamento de Professores Primários também causou repercussão na esfera governamental quando, em 1969, o manual de formação intitulado *O Livro Didático: sua utilização em classe* foi acusado de subversão. Com isso, a atuação da COLTED recebeu maior fiscalização, tendo o seu diretor executivo substituído pelo Coronel Ary Leonardo Pereira (FILGUEIRAS, 2015). Notadamente o regime militar voltava seu olhar não apenas ao conteúdo do LD, mas também ao conteúdo da formação docente demonstrando preocupação em manter o controle ideológico e filosófico sobre a educação.

As críticas que se faziam a respeito do acordo MEC/USAID indicavam o beneficiamento do capital estrangeiro e reforçavam a ideia de controle do governo americano sobre a produção dos livros e a educação brasileira, uma vez que “a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, forma [...] e até mesmo a fundamentação psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 25).

As atividades da COLTED foram encerradas em 1971, com o término do acordo entre Brasil e a agência norte-americana sendo alvo de escândalos envolvendo editoras, transportadoras e

fabricantes dos livros destinados às bibliotecas (FILGUEIRAS, 2015). Com o fim do acordo, tornou-se necessário a participação financeira das unidades federadas para complementação dos recursos destinados ao livro didático (BRASIL, s.d.).

A partir de então, o INL assumiu as atribuições da comissão extinta, implantando o Programa do Livro Didático (PLID) que se desdobrou em programas secundários, como o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF/INL), o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM/INL); o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES/INL); o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU/INL) e o Programa do Livro Didático – Ensino de Computação (PLIDECOM/INL).

Num estudo realizado sobre o PLIDEF, Peres e Vahl (2014) apontam que no período de 1971 a 1976 o programa foi responsável por uma tiragem de quase 52 milhões de livros didáticos, superando em 600% o montante produzido por todos os outros programas juntos. Cabe ressaltar que à época o atual Ensino Fundamental vigorava também sob as nomenclaturas de Ensino Primário e Ensino de 1º Grau.

No período de sua vigência, o PLIDEF foi responsável pela distribuição de livros didáticos em sistema de coedição com o setor editorial privado e seus recursos provinham do sistema de colaboração financeira das unidades federadas e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Embora seja inegável a importância deste programa para a produção didática brasileira, vê-se que essa política não foi capaz de atingir a totalidade do alunado deste segmento de ensino, pois o número de matrículas superava em mais de 50% o total de livros editados (PERES; VAHL, 2014).

Do total de livros produzidos, uma parte destinava-se às escolas municipais e estaduais selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, outra parte era destinada à venda a preço de custo nas livrarias e uma terceira parte compunha as bibliotecas e salas de leitura do país. Isto posto, conclui-se que para uma parcela

considerável da população escolar brasileira à época, o LD gratuito não era uma realidade plausível.

O trabalho de Peres e Vahl suscita dúvidas acerca do destino dos livros, ao afirmar que “[...] não havia uma garantia efetiva de que no processo de distribuição dos impressos não ocorreriam desvios ou ainda de que os livros saíam efetivamente dos depósitos dos estados e municípios para as salas de aula” (PERES; VAHL, 2014, p. 66). Nesta perspectiva, além da produção insuficiente e de uma política voltada ao aluno “carente de recursos”, caracterizando a não universalização do livro didático, problemas como desvios, atrasos de entrega, falta de papel para impressão, *lobby* das editoras e uso de material didático em campanhas eleitorais faziam parte do enredo dos programas do livro didático (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1997).

Em 1976, o INL teve suas atividades encerradas e os recursos oriundos do programa foram destinados à gerência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), bem como as atividades relativas à edição e distribuição dos livros. Filgueiras (2015) afirma que o atual governo procurava apagar os traços do governo anterior, afirmando ser a fundação um dos mais novos e maiores empreendimentos do regime militar. Contudo, as mesmas justificativas do programa anterior eram utilizadas para complementar a produção de materiais didáticos sem fins lucrativos. Embora tivessem tal proposta, os fundos arrecadados não foram suficientes para atender à toda a rede pública de 1ª à 4ª série e, conseqüentemente, a maioria das escolas municipais foi excluída do programa (BRASIL, s.d.).

Através da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, a FENAME passa a denominar-se Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que assume a coordenação das políticas de assistência educacional, o programa de materiais e livros didáticos e os programas de distribuição de merenda escolar e bolsas de estudo, antes de competência de outros organismos. Esta medida é criticada por alguns autores, como Freitag, Motta e Costa (1997), que afirmavam

ser “[...] mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas do que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classes brasileira” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 46).

Outra crítica que se fazia relaciona-se ao total controle do Estado sobre a política do LD, numa clara centralização do poder sobre as decisões relacionadas à avaliação, produção e distribuição do material, como afirmam as autoras:

Mesmo as instituições de peso como a Igreja, as editoras, o mercado livreiro, as associações científicas ou os sindicatos [...], não tem revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que as autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 21).

A afirmativa acima traz a ideia de que o livro didático, enquanto recurso pedagógico e artefato da cultura escolar esteve, por muito tempo, sob a tutela do governo brasileiro e ao serviço da transmissão dos ideais e valores dos grupos que historicamente têm disputado o LD. Como assevera Choppin (2008, p. 12): “[...] a literatura escolar constitui em todos os países um objeto de disputa real como simbólico”. Este pensamento sempre foi refletido na gerência do processo de autorização do LD pelos órgãos e comissões que se sucederam no Brasil como exposto até aqui.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A retomada do processo democrático no regime governamental brasileiro em 1985 trouxe consigo transformações em diversos campos sociais, dentre eles o da educação. Uma destas transformações diz respeito a política do livro didático que, por meio do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985 instituiu o Programa

Nacional do Livro Didático, atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), substituindo o PLIDEF.

Sendo o livro um material didático, sua distribuição é de responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), esses, apesar das críticas sobre os investimentos feitos e os formatos de elaboração e avaliação, desempenham uma significativa contribuição destinada a educação brasileira, visto que se configuram como um dos programas caracterizados pelas fases de elaboração e organização avançadas, viabilizando desse modo a análise, escolha e distribuição de coleções para milhares de estudantes brasileiros. (COSTA, LIMA, CUNHA, 2019, p. 214).

Ao longo de sua existência o PNLD vem permitindo a universalização do acesso ao LD, algo não alcançado por seus antecessores. Outras mudanças trazidas pelo programa foram a garantia da indicação do livro pelo professor, a abolição do livro descartável, promovendo o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção e o fim da participação financeira dos estados, passando o FNDE a se responsabilizar pelos custos de aquisição e distribuição do material com recursos provenientes do salário educação.

Dentre os objetivos do PNLD são apontados o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e a consequente melhoria da qualidade da educação básica, a democratização do acesso às fontes de informação e cultura, o fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes, o apoio à atualização, à autonomia e ao desenvolvimento profissional do professor e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Com relação ao último objetivo citado, Caimi (2018) tece críticas a respeito e aponta para o perigo de que o LD se torne o currículo prescrito nas escolas. “Ao exigir, por decreto, que o livro didático contemple as proposições da BNCC, retira-se a prerrogativa de oferecer abordagens de diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um desenho curricular preestabelecido” (CAIMI, 2018, p. 27).

Tal qual como exposto nos objetivos do PNLD, o LD caracteriza-se enquanto recurso de implementação das reformas curriculares impostas pelas esferas superiores às escolas. Assim o foi durante a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990, e assim o é atualmente com a nova base curricular nacional.

Diante do exposto, levantamos alguns questionamentos: é realmente função do LD servir a implementações de currículos construídos sem a participação docente ou de outros agentes da sociedade? Qual será o papel do professor frente aos ditames curriculares homogeneizantes do LD? Não deveriam ser os currículos e os elementos reguladores das práticas e conhecimentos escolares construídos no interior das instituições de ensino? Entendendo-se que o livro didático seja um recurso amplamente utilizado em sala de aula – por muitas vezes o único – as propostas de reformulações curriculares feitas sem a participação da comunidade escolar encontram a sua concretização no LD, em muitos casos com pouca resistência desta comunidade.

A avaliação pedagógica como esforço de melhoria do livro didático

Procurando garantir a melhoria da qualidade dos manuais didáticos, o Ministério da Educação (MEC) decide iniciar em 1996 o processo de avaliação pedagógica dos livros. As comissões de avaliação são formadas por equipes compostas por pesquisadores e professores de instituições de ensino superior e das redes pública e privada de ensino. Após o início do sistema de avaliação pedagógica o Guia de Livros Didáticos, publicação utilizada para orientar a escolha do LD pelos professores, passou a trazer apenas obras aprovadas por estas comissões.

Durante as avaliações são firmados critérios para julgar a qualidade dos livros e estabelecer quais devem ser aprovados. No início do processo eram utilizados dois tipos de critérios de avaliação: “[...] de ordem conceitual (os livros não podiam conter

erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 252). Em 1999 é acrescentado mais um critério à avaliação, o de “natureza metodológica, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos” (idem).

O estabelecimento de tais critérios representou um avanço no processo de avaliação do LD, tendo em vista que contribuem para uma análise mais cuidadosa deste recurso. O que nos preocupa, porém, é que alguns critérios importantes relacionados ao respeito e à dignidade de grupos socialmente marginalizados (mulheres, população quilombola e indígena, população LGBTQIA+) presentes no edital de inscrição das obras até o PNLD 2019 foram excluídos do edital para o PNLD 2023. É importante que professores e sociedade estejam atentos a estes aspectos que circundam o PNLD para que se posicionem contra possíveis retrocessos no conteúdo do LD que ajudará a formar crianças e jovens brasileiros.

Apesar das críticas que fazemos a respeito do programa, o PNLD representa um avanço considerável na política do LD, tanto no que se refere à qualidade que procura garantir aos manuais quanto no que se refere à sua abrangência, pois é o programa que permite que a quase totalidade da população estudantil brasileira de escola pública tenha em mãos um recurso importante para sua formação.

Algumas reflexões

Compreendendo a história que envolve a produção do livro didático e sua utilização dentro do ambiente escolar, não nos abstermos aqui do teor ideológico que envolve esse recurso de ensino.

Localizando o LD enquanto mercadoria da indústria cultural, Freitag, Costa e Motta (1997) atribuem a este todas as características dos produtos dessa indústria: a produção em larga escala, a

padronização, a percibibilidade e o caráter ideológico. Entendemos que as quatro características merecem uma análise mais profunda, mas, para fins deste estudo, abordaremos apenas o caráter ideológico dos livros escolares.

Numa acepção parcial do termo, ideologia é descrita por Brisolla (2015) como “ciência que reflete o desenvolvimento das ideias e percepções nos homens” (BRISOLLA, 2015, p. 94). Discorrendo sobre a obra de Marx e Engels, a autora apresenta a capacidade que a ideologia tem de inculcar ideias, valores e normas e de silenciar as diferenças e os conflitos sociais, como se os valores da classe dominante fossem vistos como algo naturalmente aceitos.

Nesta perspectiva, Brisolla (2015) apresenta o LD enquanto instrumento difusor da ideologia dominante e dos saberes oficialmente aceitos como legítimos pelos setores do poder e pelo Estado. Assim, esses recursos se mostram como fortes instrumentos capazes de repreender ou reforçar dogmas sociais, doutrinando e formando alunos acríticos incapazes de mudar a realidade em que estão inseridos. A presente afirmação se ilustra na ausência de assuntos pertinentes para entender a sociedade, tal como a divisão de classes, a precarização do trabalho, a doutrinação da classe trabalhadora, o sistema capitalista. Outros pontos significativos como a diversidade de gênero, combate à discriminação e a intolerância religiosa por muitas vezes são apresentados de forma superficial e por vezes nem aparecem em alguns livros.

Neste sentido, alguns conteúdos são invisibilizados "por serem considerados polêmicos ou contrariarem códigos morais vigentes, de acordo com os interesses dos atores políticos envolvidos na produção do livro didático" (PINHEIRO, 2016, p. 45). Podemos perceber, então, que o discurso presente neste material pode incluir assuntos de extrema importância para o processo de construção de conhecimento dos discentes, porém, pode suprimir outros assuntos também significativos para sua formação.

Contudo, devemos ressaltar que o LD também possui um papel importante dentro do processo de ensino-aprendizagem,

uma vez que o avanço no meio técnico-científico-informacional, oriundo do processo de globalização nos atinge de forma desigual, e ainda é frequente nos depararmos com discentes que não possuem acesso à internet ou outros recursos que possibilitem a pesquisa, leitura e ampliação de conhecimentos, o que torna, nesse cenário, o livro didático como ferramenta ainda muito importante para a educação nacional.

Dentro deste contexto, os manuais didáticos se configuram como um material impresso, contendo informações e conhecimentos pertinentes a fim de equalizar a educação, padronizando a fonte de estudo entre os educandos. Por outro lado, tal fato contribui para a construção e disseminação do estereótipo em que o livro didático é tido como a representação de verdades absolutas, seja por meio de textos, conceitos, mapas ou imagens. Aproveitando deste pensamento que está presente em uma boa parte da sociedade, editoras se beneficiam cada vez mais, pois o anseio por livros didáticos faz com que se tornem mercadorias capazes de gerar lucros volumosos para quem os produz.

Analisando a partir desta ótica percebemos duas vertentes: ao mesmo tempo que o LD é um material pedagógico necessário – e à medida que consegue chegar até a maior parte das escolas brasileiras, levando conhecimento para muitos alunos que somente o tem para estudar – também traz consigo, desde o processo de elaboração até a escolha por parte dos professores, interferências políticas, econômicas e ideológicas.

Sob essa perspectiva, surge a necessidade de que o professor utilize o LD de modo mais reflexivo, entendendo que esse material não deve ser o único utilizado em sala de aula. Romper com essa limitação é algo que se faz necessário se quisermos formar cidadãos que sejam mais críticos e conhecedores da realidade, uma vez que se o LD for trabalhado como sendo um material dotado da verdade absoluta dos fatos, o discente será influenciado a ver o mundo de forma superficial.

Desse modo, Oliveira argumenta que:

Mesmo o livro didático não sendo o único instrumento que pode favorecer no processo da qualidade do aprendizado, ele se constitui na base principal e, em muitos casos, o único instrumento utilizado nas salas de aulas, tornando-se uma espécie de manual com etapas a serem cumpridas no decorrer do ano letivo, o que reforça a necessidade de uma postura mais reflexiva sobre a sua utilização (OLIVEIRA, 2014, p. 32).

Destarte, entendemos que o LD não deve ser apropriado como sendo a bíblia do professor, cabendo a este ter um olhar crítico acerca do que é veiculado nos livros, desde o processo de escolha até sua utilização no cotidiano escolar. Este material não pode ser o ponto final do processo de ensino-aprendizagem, mas sim o ponto de partida que irá servir de base para o caminhar do trabalho docente em sala de aula.

Em face do exposto, compreendemos a importância que o livro didático tem no sistema de ensino brasileiro sendo fonte de informação e conhecimento e dando sequência aos assuntos a serem trabalhados. Entretanto, ele traz consigo interesses econômicos, políticos e ideológicos que interferem em seu conteúdo e discurso. Assim, consideramos "o livro didático como um dispositivo cultural, marcado por discursos didáticos e pedagógicos, negociados e hibridizados com discursos de ordem econômica e política" (PINHEIRO, 2016, p. 43).

Sendo assim, emerge a necessidade de que a escolha do LD e a sua subsequente utilização no ensino possibilite a apreensão de saberes e a formação de cidadãos que sejam conhecedores da realidade em que estão inseridos. Desta maneira construir-se-á uma apropriação reflexiva e cuidadosa do livro didático no sistema de ensino-aprendizagem, capaz de despertar a criticidade nos alunos que, por conseguinte, se tornarão cidadãos autônomos, libertos, politizados e conscientes de seu papel enquanto atores sociais sobre o espaço geográfico em que vivem.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional de Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programas do livro: histórico**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-histórico. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1937.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, 5 jan. 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. *Diário Oficial da União*, 05 out. 1966.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 91.542, de 18 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 20 ago. 1985.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, 19 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996.

BRISOLLA, Livia Santos. **Educação, indústria cultural e livro didático**. Orientadora: Sílvia Rosa da Silva Zanolla. 2015. 230 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 21-40, 2018.

COSTA, Glauber Barros Alves. LIMA, Iris T. A. CUNHA, Ana Luiza S. Representação de Gênero no livro didático de Geografia: alguns apontamentos In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 211-227, jul./dez., 2019.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **História e Educação**. Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan./abr. 2015.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)** – São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, Wilderlane Costa de. **Identidades de gênero e currículo: o discurso veiculado nos livros didáticos**. Orientadora: Célia Regina Teixeira. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel. Programa do Livro Didático para o ensino fundamental do Instituto Nacional do Livro (PLIDEF/INL, 1971-1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v.3, n.1, p.53-70, jan./jul. 2014.

PINHEIRO, Pedro Bernardes. Discursos sobre discriminação em livros didáticos de Geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 43 - 56, jan./jun. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 8. ed. Petrópolis, Vozes: 1986.

SILVA, Juliana Orsini da. Professores de línguas e programas do livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 1, pág. 185-198, jan./abr. 2016.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

CAPÍTULO 14

DA CARTOGRAFIA PARA O LUGAR: A CARTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Larissa de Matos Aguiar
PPGELS/UNEB – Campus VI

Gabriela Silveira Rocha
PPGELS/UNEB – Campus VI

Introdução

Vivemos em um mundo onde as mudanças acontecem por consequências da globalização. As relações sócioespaciais ganharam celeridade e novos caminhos, através da tecnologia, da informação e da ciência, esses vem transformando e conectando o mundo atual nas diferentes escalas e sistemas existentes. A contemporaneidade construída pelo processo de globalização atinge a todos, mas de formas diferentes, e são essas diferenças que constroem as desigualdades e disparidades disseminadas ao longo do globo. A globalização ao passo que abre caminho para evolução da tecnologia, informação, serviços, ciência, entre outras mudanças, dá lugar ao crescimento de problemáticas de ordem socioambientais, políticas, econômicas, e o fortalecimento de processos alienantes, manipuladores e massificadores.

Nos últimos tempos, diferentes áreas das ciências têm se dedicado ao desenvolvimento de estudos referentes a análise, discussão e entendimento da contemporaneidade e dos processos e relações que a constroem e reconstroem. Dentre essas áreas, a ciência geográfica se desponta por ter como objeto central o espaço

geográfico, construído a partir relação homem e natureza, levando em consideração a conjuntura atual expressa pela contemporaneidade.

Enquanto disciplina escolar, Straforini (2004) argumenta que a Geografia pode ser considerada como uma importante disciplina, por ser a única que consegue possibilitar o acompanhamento da realidade e das transformações que nela ocorrem. Por meio de seus recursos didáticos e metodológicos o ensino de Geografia, segundo o autor, deve contribuir para a análise e compreensão do espaço que está sendo construído pelo processo de globalização.

Apesar disso, nos primeiros anos do Ensino Fundamental há uma maior valorização das disciplinas de Português e Matemática, consideradas como marcos da alfabetização, deixando de lado as disciplinas referentes a área das ciências humanas, História e Geografia. A análise e interpretação da realidade é vista como competências secundárias a serem alcançadas no ensino-aprendizagem.

De acordo com Rocha e Calmon (2013), diante da globalização, novas posturas e práticas pedagógicas devem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, ou seja, uma postura de ação-reflexão-ação, buscando fornecer instrumentos e capacitar os alunos de forma a possibilitar a construção de visão crítica, sistêmica e cidadã da realidade. As autoras ressaltam que o processo de ensino-aprendizagem possui êxito quando faz sentido para o aluno, sendo significativo e partindo do que é mais próximo a eles, o espaço vivido.

A compreensão do espaço no ensino de Geografia requer a utilização de diferentes metodologias que propiciem leitura e interpretação do espaço pelo aluno. Dentre os recursos didáticos e metodológicos utilizados pela Geografia, optou-se para desenvolver esse trabalho a linguagem cartográfica, para discutir a cidadania e a interdisciplinaridade a partir da representação do lugar.

A cartografia se caracteriza no processo de ensino-aprendizagem como metodologia que requer o desenvolvimento de trabalho didático e metodológico que vise resultado eficaz, sendo o

professor o grande mediador desse processo. O professor do ensino fundamental se destaca por criar possibilidades para que o aluno consiga alcançar os requisitos básicos por meio da alfabetização e letramento cartográfico.

Esse trabalho é resultado de parte da pesquisa de mestrado do PPGELS - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. O artigo discute a relação entre o ensino de Geografia e o uso da linguagem cartográfica, especificamente o letramento e a alfabetização cartográfica, como forma de construir significativas aprendizagens. Para mediar essa construção, a categoria lugar articula-se a linguagem cartográfica foram pensadas para se trabalhar com a Geografia nos primeiros anos do ensino fundamental.

Ensino de Geografia e Cartografia: considerações para os primeiros anos do ensino fundamental

Estudiosas como Lana de Souza Cavalcanti (1998) e Ana Lúcia Guerrero (2012), consideram que o papel do ensino de Geografia está relacionado a capacidade de compreensão da realidade, a partir da análise e discussão do espaço, construído por meio da relação sociedade e natureza.

O ensino de Geografia pode possibilitar ao aluno analisar, observar, refletir, discutir, interpretar a realidade, levando em consideração a formação de indivíduos críticos, considerando que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 2005, p.11).

Nesse sentido, enquanto disciplina escolar a Geografia tem como propósito construir caminhos metodológicos que visem o entendimento do mundo em que vivemos, ou seja, da realidade de forma autônoma e crítica, possibilitando ao aluno entender como sujeito integrantes dessa realidade das ações e relações que a

constroem. A partir do que consideramos ser uma consciência espacial, entendendo o espaço geográfico e as práticas sociais como relações mútuas.

A forma pela qual a compreensão do espaço geográfico pode ser construída no aluno no processo de ensino e aprendizagem conta com diferentes caminhos metodológicos, que possibilitam apreender os conteúdos geográficos, suas categorias e conceitos, que fazem parte do que entendemos como realidade. Dentre um leque diversificado de linguagens que fazem parte das metodologias a serem utilizadas no ensino de Geografia, a linguagem cartográfica apresenta-se como importante instrumento para o entendimento do espaço geográfico e dos fenômenos e relações que nele ocorrem, através de representações espaciais da realidade feitas por meio de produtos cartográficos (mapas, cartas, maquetes, desenhos, croqui, plantas etc.). Sendo assim:

A linguagem cartográfica torna-se uma metodologia inovadora na medida em que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos; permite a compreensão, pelos alunos, da parte e da totalidade do território, e está vinculada a valorização de quem elabora ou lê o mapa. A dimensão procedimental da cartografia, que pode ser histórico-geográfica, permite ao aluno interpretar e analisar fontes primárias, possibilitando o entendimento espaço temporal da organização e produção de um determinado território (CASTELLAR, 2011, p. 122).

É importante considerarmos que a cartografia não se trata de uma linguagem restrita a ciência geográfica, mas que faz relação com outras ciências. Enquanto linguagem no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, a cartografia é entendida como meio de comunicação no qual deve ser adequado ao nível de ensino e idade do aluno. Contando com uma série de procedimentos teóricos metodológicos com o intuito de formar alunos que saibam ler, entender e interpretar produtos cartográficos, de forma a construir aprendizagem que tenha sentido, possibilitando a identificação e entendimento de fenômenos cotidianos.

A cartografia é constituída por um sistema de códigos específicos que são expressados através dos produtos cartográficos. Por exemplo, o mapa tem o papel de representar determinada parte do espaço geográfico, construído conforme as normas e parâmetros cartográficos, com símbolos, signos, legenda, escala, dentre outros elementos, assim para entender um mapa é preciso conhecer a linguagem nele empregada, ou seja, a aquisição de conceitos específicos da linguagem cartográfica.

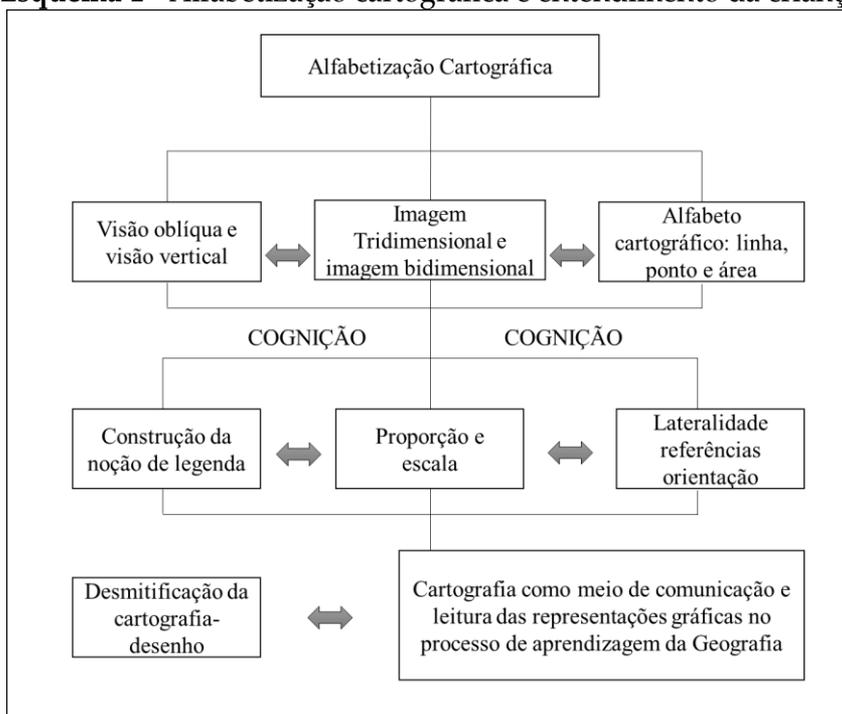
O processo de aquisição das noções como o eu, o outro, o espaço vivido pela criança tem início durante a Educação Infantil (de 0 a 6 anos), servindo como base para a construção das noções espaciais e cartográficas a serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental (de 6 aos 14 anos). Isso porque, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia (BRASIL, 1997, p. 79) “o estudo da linguagem cartográfica [...], desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço”.

Assim, como o processo de alfabetização da leitura e escrita e alfabetização matemática, da mesma forma deve ocorrer no ensino de Geografia no Ensino Fundamental pelo o que chamamos de alfabetização cartográfica. A matemática, por exemplo, apresenta um conjunto de regras, conceitos, operações simples que são construídas durante os anos iniciais do ensino fundamental, as quais servem de base para a aprendizagem de operações complexas ao longo dos anos finais do ensino fundamental e médio, o mesmo acontece com a cartografia por apresentar conceitos próprios, através da leitura de códigos, símbolos, signos, e tipos de representação.

A alfabetização cartográfica caracteriza-se pela aquisição de códigos necessários para leitura, interpretação e compreensão dos espaços por ela representados. Isso porque, a cartografia é uma ciência de transmissão gráfica das informações e fenômenos dispostos no espaço.

O esquema 1, organizado por Maria Elena Simielli (1995), faz referência a forma pela qual a alfabetização cartográfica é estabelecida na aprendizagem da criança. A cognição compreende todo o envoltório da alfabetização cartográfica, sendo permeada como elementos gráficos desenvolvidos de forma organizada e sistematizada.

Esquema 1 - Alfabetização cartográfica e entendimento da criança



Fonte: Simielli, 1995.

Simielli (1995) considera a alfabetização cartográfica como o processo pelo qual o aluno alcançará e desenvolverá os conceitos ou noções básicas da cartografia, apresentados no esquema 1. Por meio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos que possibilitam a construção cognitiva do aluno, ou seja, cria condições para formação de alunos leitores críticos dos produtos

cartográficos ou mapeadores conscientes, o que chamamos de letramento cartográfico.

É importante salientar, que letramento cartográfico consiste na leitura, análise e interpretação do espaço, o que Guedes (2017, p.3) defende ser a “[...] compreensão do espaço, na crítica, na síntese, nas comparações e nas articulações com outros saberes para poder, não somente, se localizar no espaço, mas também, para se deslocar com autonomia e analisar/criticar/modificar, o espaço em que está inserido”.

Simielli (2010), considera que durante o período de escolarização os alunos passam por três níveis de aquisição dos conceitos cartográficos classificados em aquisições simples, médias e complexas. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as formas como os conceitos cartográficos são trabalhados se caracterizam por aquisições simples, o que segundo a autora, permite ao aluno saber conhecer pontos cardeais, orientar com cartas, coordenadas, saber se conduzir com planta simples, dentre outras aquisições que possibilitam a capacidade de localização no espaço geográfico, construída por meio da alfabetização e letramento cartográfico.

A ideia é possibilitar o estudo do espaço concreto, vivido, despertando o interesse do aluno, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e habilidades que o permita ser leitor, produtor e intérprete de produtos cartográficos.

Esse interesse do aluno deve partir do que David Paul Ausubel, psiquiatra norte americano, considera ser uma aprendizagem significativa, na qual o aluno se reconheça, crie significados, que façam sentido e consigam identificar a aprendizagem com real, concreta. Isso porque, a aprendizagem só é construída a partir de um ponto de ancoragem a qual segundo Passini (2012, p.25) caracteriza-se por uma aprendizagem “pautada na utilização das ferramentas da inteligência e do pensamento lógico, não sendo, portanto, uma atividade mecânica de reprodução”.

A aprendizagem faz sentido quando o aluno se reconhece como parte do conhecimento a ele apresentado, consegue enxergar o

conteúdo como forma, que pertence ao real, vivido, não apenas como algo abstrato distante, ou mesmo irreal. O novo só é aprendido quando se existe um ponto de partida, entre o novo e o que já é existente, ou seja, o conhecimento prévio. Esse conhecimento quando adequado ao conteúdo permite a construção da aprendizagem de modo significativo.

Moreira (2013) considera o conhecimento prévio como subsunções, sendo ele o ponto de ancoragem ente o novo e o que já é existente, com a junção de materiais que potencializem a significação dessa aprendizagem, como livros, imagens, fotografias, mapas entre outros recursos. O autor exemplifica que “um excelente livro de geografia em inglês não será potencialmente significativo para um aluno que não entende inglês ou para uma pessoa que não tenha nenhum conhecimento prévio em geografia” (MOREIRA, 2013, p. 4).

Da mesma forma, a cartografia não será potencialmente significativa para o aluno no ensino de Geografia se ele não compreender sua base de formação, elementos e códigos que a constroem. A alfabetização cartográfica seria, assim, o ponto de partida para a significação da aprendizagem. Um exemplo a ser considerado para permitir a melhor construção dessa aprendizagem é a utilização do conhecimento prévio do aluno, especialmente do seu lugar de vivência, partindo do trabalho com desenhos, maquetes, croquis, recursos cartográficos que interajam com o aluno, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Moreira (2013), duas condições permitem a construção da aprendizagem, a primeira seria a predisposição para aprender, sendo essa o conhecimento prévio a variantes mais importante para Ausubel, e a segunda condição são os materiais potencialmente significativos. A sistematização do conteúdo seria o seu entendimento espacial a partir do que chamamos de raciocínio espacial, como identificar, analisar, relacionar entre outros conceitos característicos que diferem a cartografia como técnica de localização e representação mecânica do espaço geográfico.

Nesse sentido, o entendimento do espaço deve partir das informações conhecidas pela criança. Souza, Pereira e Moura (2018) complementam que a aprendizagem significativa deve partir do

[...] ambiente escolar (sala de aula e escola), o caminho de casa até a escola, o quarteirão da escola – pois essa linguagem “nova” encontra melhores resultados quando o conteúdo é conhecido. Assim, o conhecimento que é novo – a representação do espaço – encontrará como conhecimento subsunçor o ambiente que é vivido pelos alunos, os quais reconhecem, na representação gráfica bidimensional, as informações observadas no espaço, na prática, na vida (SOUZA, PEREIRA E MOURA, 2018, p. 85).

A criança observa e conhece o espaço a sua volta, diante disso a ideia de cartografia para os anos iniciais do ensino fundamental parte da observação dos desenhos, fotografias, figuras, maquetes, croquis, mapas, dentre outras representações do espaço, que presem a linguagem visual como elemento central. O que posteriormente possibilita a compreensão dos níveis de entendimento do espaço, desenvolvendo assim seu raciocínio espacial.

Souza, Pereira e Moura (2018, p. 83) ressaltam que à aprendizagem no processo de ensino de Geografia permite “[...] valorizar a vida, o lugar, o conhecimento e as percepções do cotidiano, não os diminui, mas os eleva para enriquecer o conhecimento e preparar os estudantes para interpretar e, quem sabe, melhor gerir os conflitos cotidianos”. Tais percepções estão atreladas ao desenvolvimento de uma aprendizagem que permita a formação cidadã do aluno.

A categoria lugar como elemento motivador no ensino de Geografia

O avanço da tecnologia e das informações permite que tenhamos acesso a informações e serviços que acontecem no mundo de forma rápida. Hoje as localidades mais distantes já não parecem desconhecidas, pois podemos ver fotos, vídeos, andar por suas ruas, avenidas, bairros, em todo e qualquer momento, basta ter acesso à

internet, um aparelho eletrônico que se conecte a ela, e “voilà”, já chegamos ao nosso destino.

Talvez seja mais fácil para uma pessoa conhecer, saber informações, fazer descobertas de um local distante do que do seu próprio lugar de vivência. Isso já não é tão estranho se analisarmos a conjuntura do século XXI, onde tudo acontece e toma proporções como nunca antes imaginadas. A criança, por mais pequena que pareça, assim que começa a falar, sem ao menos dominar a leitura das palavras, já é capaz de pesquisar no aparelho celular o que quer ver, o que quer descobrir, tornando o mundo cada vez menor, cabendo todinho dentro de um pequeno aparelho. Mas o seu lugar, onde as suas relações acontecem parece ser distante, porque não é interessante o descobrir, cria-se a ideia de que não é atrativo, é desnecessário saber sobre.

Para a Geografia, o lugar é um de seus conceitos estruturantes, já que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, construído e reconstruído pelas relações entre sociedade e natureza, resultando no que consideramos ser a realidade, e é no lugar que as ações e relações que constroem e reconstroem o espaço geográfico se concretizam, e entendê-lo é inerente a formação cidadã de nossos alunos.

As correntes de pensamento geográfico atribuíram ao longo do tempo diferentes definições para a categoria lugar, apesar disso, para esse artigo utilizaremos apenas as ideias empregadas a Geografia Humanística e Geografia Crítica. Para a Geografia Humanística, o lugar está associado ao espaço de vivência, onde se estabelece experiência direta com o mundo e ambiente que se vive. As considerações de Tuan (1979) citadas por Holzer (1999) dizem que

todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (*fields of care*), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação (Yfi-TUAN, 1979, p.421 apud HOLZER, 1999, p.70)

Essas definições complementam a ideia de que o mundo é construído pelos lugares, os quais se interligam em redes e se reconhecem como espaço vivido. Sendo que cada lugar apresenta identidades, culturas, valores, relações sociais e interesses diferentes dos demais lugares, tornando-se único e construído socialmente, podendo ser analisado do ponto de vista individual, onde as pessoas se reconhecem como parte integrante dele, criando vínculos afetivos de pertencimento.

A Geografia Crítica, por sua vez, não anula a ideia de lugar apresentada pela Geografia Humanística, mas complementa com a ajuda do geógrafo Milton Santos que o lugar não é apenas espaço vivido, mas é também espaço percebido e cotidiano, sendo material e imaterial, “o lugar, aliás, se define como funcionalização do mundo, e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 1996, p. 35).

Santos (1996) considera o lugar na lógica da globalização, em um período técnico-científico-informacional que influencia diretamente na forma em que se constitui cada lugar, o que o autor considera ser uma relação global e local. A globalização atinge todos os lugares numa tentativa de homogeneização, porém chegando a cada lugar de forma diferente, o que possibilita a construção de identidades próprias. As formas como os lugares se organizam seguem agora as imposições criadas pela globalização, Santos (1988) exemplifica que talvez um lugar não mantenha relação com o seu vizinho próximo, mas pode manter relações intensas com outro lugar distante, para além das fronteiras nacionais, isso graças aos meios e técnicas produzidos pela globalização.

As relações criadas pela globalização nos levam a pensar em uma nova dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem, que supere o trabalho por círculos concêntricos, o qual baseia-se no nível de desenvolvimento psicológico da criança, considerando o processo de escolarização e partindo do mais próximo para o mais distante.

Baseado nas colocações de Santos (1991), Straforini (2004) ressalta que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia ganha com a contemporaneidade duas novas abordagens teórico-metodológicas. A primeira considerada como método sintético ou círculos concêntricos, parte da ideia de localidade, segundo uma ordem hierárquica para o entendimento da espacialidade, partindo da rua, bairro, cidade, município, estado, país, até chegar na dimensão espacial maior, o mundo. A segunda abordagem, o método analítico, inverte a posição do lugar, deixa de lado a ordem hierárquica, enxergando o lugar como parte integrante do mundo onde as relações e ações acontecem iniciando o processo de ensino-aprendizagem do distante para o lugar, ou o mais próximo.

Apesar da dicotomia ambos os métodos, analítico e sintético, partem da noção de espaço vivido e topológico, com foco de partida no lugar, mas com uma vertente que agora é global. A globalização dá lugar a contemporaneidade, onde a tecnologia, a informação e a ciências ganham cada vez mais espaço, tornando o mundo cada vez menor, no sentido de informações e serviços. A criança desde cedo tem acesso a informações que estão para além do concreto, do seu local de vivência por meio da internet, jornais, programas televisivos, dentre outras ferramentas de comunicação, o que logicamente exige o repensar do processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de lugar – utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Para Santos (1997:273), ele é cada vez mais “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (STRAFORINI, 2004, p. 92).

A globalização não permite que enxerguemos o mundo em uma ótica de evolução tão simples, ele encontra-se num emaranhado de informações, tecnologias e serviços que o interliga. Não dá para considerarmos o processo de ensino-aprendizagem em uma lógica evolutiva, já que o local e o global se interligam, é preciso criar possibilidades para que a criança se entenda como parte do mundo

e que é no lugar que as coisas acontecem, sendo “hoje certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161).

Nesse sentido, a utilização da categoria lugar no ensino de Geografia não deve ser entendida como o único ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como possibilidade de entender a complexidade do mundo a partir do lugar. Isso porque, o lugar agrega valores, sentimentos, relações, experiências, ou seja, a realidade do aluno, sendo essa a categoria mais próxima a ele, o que permite comparações, reflexões, discussões, de forma crítica e consistente.

Straforini (2004) considera que o trabalho com a categoria lugar no ensino de Geografia em especial no anos iniciais do ensino fundamental, não é algo tão simples, o que requer do professor entendimento do contexto atual e o domínio de como essa categoria deve ser inserida no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo relação entre elementos globais no lugar, o que permite aos alunos indagações, questionamentos e assimilações da lógica local e global, não menosprezando o espaço vivido do aluno, que é elemento central na construção da aprendizagem dos anos iniciais. O autor ressalta que o ensino de Geografia “[...] só será transformador na medida em que o lugar possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice-versa” (STRAFORINI, 2004, p. 93).

O lugar não é neutro por isso agrega diferentes informações, relações e entendimentos, os quais são construídos socialmente, o papel do ensino é mostrar para o aluno que ele é parte integrante dessa construção. Entender o lugar de vivência do aluno o permite enxergar suas relações cotidianas, e como elas interferem no lugar e logicamente no espaço geográfico. A ciência geográfica no contexto escolar deve criar mecanismos didáticos e metodológicos que permitam ao aluno a compreensão e leitura do espaço e mundo.

A autora Helena Callai (2005) considera que ler o espaço e as relações que nele acontecem, a partir do lugar é um dos desafios a

serem enfrentados pelo professor no ensino de Geografia. Segundo a autora para que a leitura do mundo tenha êxito é necessário o aguçamento da curiosidade da criança, a qual permitirá ao professor compreender como poderá ser desenvolvido o trabalho pedagógico, baseado no que chama atenção do aluno e os elementos que para ele são significativos, permitindo ao aluno dessa forma “observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido” (CALLAI, 2005, p. 241).

Nesse sentido, Callai (2005) apresenta possibilidades de como trabalhar o lugar no ensino de Geografia, considerando as relações espaciais e cartográficas, de modo a possibilitar o desenvolvimento da leitura do espaço de modo eficaz. As representações cartográficas, em especial os mapas, são consideradas pela autora como uma possibilidade, o que segundo ela:

Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação. Poderá, desse modo, dar-se conta de aspectos que não eram percebidos, poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir. A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente (CALLAI, 2005, p. 244).

Os mapas são compreendidos, desse modo, como ferramentas de representação do espaço, que permitem a observação, análise e síntese do que é real. Para os anos iniciais do ensino fundamental o trabalho com mapas e outros tipos de representações cartográficas deve partir com o processo de alfabetização e letramento cartográfico, como já apresentado no subcapítulo 1.1, por serem entendidos como recursos didáticos e metodológicos, que permitem

ao estudante identificar aspectos além do observado, aguçando dessa forma a curiosidade.

Além disso, o mapa permite o entendimento de informações de duas formas: a primeira forma diz respeito a possibilidade de representação do real através do olhar da criança, seu entendimento, sua vivência, o que Juliasz (2017, p. 28) enfatiza que “as crianças subvertem o ordenamento proposto pelos adultos e ressignificam os espaços e os materiais através de ações criativas, o que indica a importância da escuta da fala da criança e de concebê-la como ser social e cultural”, entendendo a infância como categoria social, e a criança sujeito participativo da sociedade e da construção de seu conhecimento; a segunda forma está atrelada ao uso dos mapas prontos e acabados, os quais permitem o entendimento para além do vivido, do contato direto com o que está sendo representado.

Ambas as formas de trabalho com o mapa podem ser utilizadas como metodologias no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a relação global e local, levando em consideração que o lugar de vivência pode ser o ponto inicial para o trabalho, isso porque representa o que é conhecido e mais significativo.

Quando a proposta didática e metodológica em sala de aula parte do lugar, permite a construção do que chamamos de aprendizagem significativa, por utilizar de arcabouços metodológicos que partem do real vivido. O trabalho com o lugar de vivência do aluno permite a significação da aprendizagem, instiga o questionamento, a dúvida, a argumentação do que está apreendido.

Suponhamos que um dos conteúdos a serem trabalhado com alunos do 5º ano do ensino fundamental é a pandemia da COVID-19 e sua disseminação pelo mundo, o que é bem abrangente. Mas como trabalhar o lugar nesse sentido? Podemos partir do lugar primeiramente contextualizando o que é, ou que foi, a pandemia, a COVID-19, o primeiro caso no município do aluno, interrogando o aluno sobre o que sabe, se conhece alguém que foi contaminado, dentre outras informações referentes ao lugar de vivência. Em seguida, por meio de uma planta da cidade mostrar ao aluno os

bairros que tiveram maior número de contaminação, a localidade dos postos de saúde para atendimento dos pacientes, utilizando também fotos de pontos de referência desses bairros. Mostrando, assim, toda a dinâmica de chegada e disseminação do vírus no lugar para posteriormente contextualizar com a disseminação pelo mundo.

Esse caminho de partir do lugar para posteriormente falar do mundo, permite ao aluno a abstração concreta do que está sendo apresentado, fazendo com que essa aprendizagem seja significativa para sua interpretação, entendendo que não se trata de um fenômeno isolado local, mas sim local e global, com proporções globais que se concretizam no lugar.

Para as crianças que se encontram em idade de escolarização, baseado da teoria das noções espaciais de Piaget e Inhelder, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do espaço vivido ao percebido e posteriormente o concreto, junto com as concepções teóricas metodológicas atribuídas ao processo de ensino aprendizagem no período atual, a globalização, atribuindo dessa forma a categoria lugar como importante arcabouço para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conclusão

Para a ciência geográfica, como para outras ciências, a cartografia é instrumento de significação do espaço geográfico, objeto central de estudo da Geografia. O que por meio de seus produtos possibilita a representação gráfica, e a compreensão espacial dos fenômenos, fornecendo informações sobre uma determinada área sem a necessidade do contato direto. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia deve partir da alfabetização e letramento cartográfico, para que a criança consiga desenvolver a capacidade de codificar e decodificar os elementos que fazem parte dos produtos cartográficos, possibilitando posteriormente a leitura, interpretação e representação do espaço, essa construção deve ocorrer de forma gradativa.

As informações aqui apresentadas não permitem a formulação de conclusões definitivas, considerando que a pesquisa que originou esse artigo encontrasse em fase de desenvolvimento. O objetivo da dissertação é demonstrar como os recursos e produtos cartográficos podem ser utilizados na prática pedagógica dos professores de Geografia, considerando a valorização do lugar e a construção de uma visão crítica sobre a realidade da cidade de Caetité-BA.

Para os capítulos que faram parte da dissertação, utilizaremos como base as contribuições de Straforini, Santos e outros autores tendo como foco a relação global e local, empregada pela globalização, e como essa deve ser trabalhada em sala de aula levando em consideração o período atual. Como também as discussões proporcionadas por Callai, Almeida, Passini, entre outros autores que consideram as representações cartográficas como uma possibilidade de leitura do mundo a partir do lugar e aprendizagem significativa, que permita a valorização do lugar de vivência do aluno através do processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a alfabetização cartográfica como elemento central do ensino de Geografia nesse período de escolarização.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª ed. São Paulo: editora Contexto, 2009.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. *A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar.* São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1998. 7ª ed. 2005.

GUEDES, Ivan Claudio. *Alfabetização Cartográfica e/ou Letramento Cartográfico: Reflexões e proposições sobre o uso da cartografia na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.* **Revista Acadêmica Faculdade Progresso** V.3, N.1, 2017. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7KLU24Vgix8AuErz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1619414100/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.progressoead.com.br%2frevista%2findex.php%2facademico%2farticle%2fdownload%2f78%2f65/RK=2/RS=6tJCuiPj15wejEK7FPF2Eecbh5I-. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográfico na Geografia escolar.** 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

HOLZER, Werther. *O Lugar na Geografia Humanista.* **Revista Território.** Rio de Janeiro. ano IV, nº 7. p. 67-78. jul./dez. 1999. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56336188/geografia_humanistica_e_o_conceito_de_lugar.pdf?1523922757=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DoLUGAR_NA_GEOGRAFIA_HUMANISTA.pdf&Expires=1613000942&Signature=EC~7ubGAW1-i4TYZ-w~4ogOYeWOaqlgou0RS8VSlkoejys48xhQUXqhu41DBBIgHxKjCIF90HExC36QDhV1cB-zPo6IL3PVB-FGhiVyU-qq-ZHa6S4UaeiLmW1iNR0iOGH78JTcwceMNS4jfNgwc5LliFRXPNP5nc66mYbV5gi9WA vbdcf75VZiDqZ4u-XpwYjNDS6UPx4H6eKjAlrhE8RqpaOcnAJUBytG9kzt98oRVdhq-2fjEJ10Q8pvY2bHnEWGeG8RS8C1WesKb8o4IHjqFmYA5HPGeHgVDVclSt6vbpncNGpmFgX3Yy5QW4da9knavcBY5gWHNHXRdbr2vpig__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 05 fev. de 2021.

JULIASZ; Paula Cristina Strina. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia**. São Paulo: s.n, 2017. 275 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/publico/paula_juliasz_tese.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. v.24 n.6. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira.pdf. Acesso em: 01 fev. de 2021.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e aprendizagem de Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Gabriela Silveira. **Práticas Pedagógicas e a Cartografia Tátil no Ensino de Geografia**. IV Simpósio de Cartografia para Escolares e I Encontro de Educação Geográfica, 2013. Disponível em: https://simposiocartografia.files.wordpress.com/2014/03/06_artigo_praticas_educativas.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **O lugar: encontrando o futuro**. Revista de Urbanismo e Arquitetura. v. 4, n. 1 (1996). Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113>. Acesso em: 07 fev. de 2021.

SOUZA, Alaíde Mateus de; PEREIRA, Adriana Castreghini de Freitas; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Aprendizagem Significativa e Representações Cartográficas: Ideias e Práticas para um Ensino de Geografia Contextualizado no Cotidiano. **Revista Formação (ONLINE)**, v. 25, n. 44, jan-abr, 2018, p. 75-94. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrE183XdTpgaGYAJFPz6Qt;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1614472791/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevista.fct.unesp.br%2findex.php%2fformacao%2farticle%2fdownload%2f5162%2f4415/RK=2/RS=RzGaihDA_fkXOZttBWvZB9riLAY-. Acesso em: 15 jan. de 2021.

SIMIELLI, Maria Elena. **Cartografia escolar**. ALMEIDA, Rosângela Doin de. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. – 2ª ed. – 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

STRAFORINI, Rafael. **Ensino de Geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo, DIFEL, 1978.

CAPÍTULO 15

O PEQUI COMO SUPORTE DA MEMÓRIA SOCIAL SERTANEJA EM PALMAS MONTE ALTO-BA

Adriana Cruz Veiga

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Geisa Flores Mendes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que busca compreender qual o sentido de sertão que os sujeitos sociais de Palmas de Monte Alto atribuem a esse município. A inquietação inicial surge após leitura do livro *Grande Sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, no qual é construída uma ideia de sertão que dista daquelas associações como espaço de aridez, miséria e precariedade.

Os elementos sociais e naturais descritos no livro apresentam constante familiaridade com aqueles presentes em Palmas de Monte Alto, sendo esse um município baiano que se insere no Território de Identidade Sertão Produtivo, distante 840 Km da capital Salvador. Após inúmeras leituras acerca da categoria sertão, ficou claro que o município se encaixa nos mais diversos delineamentos que abrangem o termo citado, transcendendo a associação pela localização geográfica.

Dentre os muitos elementos presentes no livro de João Guimarães Rosa e em Palmas de Monte Alto, destaca-se o pequi, uma vez que é um fruto muito consumido no município. Desse modo, este trabalho busca compreender se o pequi é um elemento de ancoragem das memórias sociais sertanejas no município alvo da pesquisa, sendo o fruto aqui considerado um alimento identitário, já que é um elemento

capaz de fortalecer as relações que os montealtenses constroem com o seu lugar.

Para compreender o pequi como elemento capaz de dar suporte às memórias sociais sertanejas em Palmas de Monte Alto, buscou-se auxílio na categoria Memória Social por meio dos estudos de Halbwachs (2006) e Bosi (2012), e na categoria Alimentos Identitários à luz das contribuições de Menezes e Cruz (2017), pois o alimento possui funções que transcendem a alimentação em si. No que concerne à discussão acerca do sertão, partiu-se do entendimento de que esta categoria não possui uma definição unívoca, bem como não é possível determinar a sua localização exata, visto que os elementos que delineiam o sertão transcendem os aspectos cartográficos, pois estão repletos de imaterialidades, como afirma Amado (1995) e Mendes (2009).

Todos os participantes envolvidos na pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização de divulgação de suas falas, de acordo com as normas do Comitê de Ética da instituição do programa de pós graduação *strictu sensus* a qual a autoria está vinculada.

Para alcançar os resultados esperados, a temática foi estudada com o aporte teórico da fenomenologia, pois essa abordagem concentra seus estudos na interação dos sujeitos sociais no espaço, além de considerar as singularidades dos grupos sociais. Por isso, neste estudo, o pequi é entendido não em seu sentido de satisfação fisiológica, mas no que concerne ao simbolismo que carrega desde a extração, comercialização e o preparo até chegar ao consumo, bem como sua inserção na relação dos sujeitos sociais no espaço.

O pequi em Palmas de Monte Alto é também uma fonte de renda para catadores e comerciantes que, durante a safra do fruto, destina o seu tempo para coleta e comercialização – já que existe demanda naquele lugar. Para nossa pesquisa, o principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, pois, com esse recurso, ainda que o entrevistador possua um roteiro pré-definido, é possível adequá-lo à conversa de modo que o entrevistado aborde questões antes não

pensadas pelo entrevistador, mas que podem colaborar no andamento da pesquisa. Desse modo, foram entrevistadas 32 pessoas, sendo 5 catadores do pequi (3 mulheres e 2 homens), 7 comerciantes (3 mulheres e 4 homens) e 20 consumidores (9 homens e 11 mulheres).

A construção da memória social

Para que se compreenda a memória social, é preciso considerar que ela é resultado das interações dos sujeitos sociais em um determinado contexto espacial e não se constitui como um aspecto homogêneo e estável. A maleabilidade desta categoria se deve ao fato de que ela é resultado das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o espaço em que estão inseridos – para que as memórias construídas permaneçam vivas no grupo, elas se ancoram em diversas materialidades, tendo aqui os alimentos identitários como destaque.

Tratar desta categoria implica considerar o entendimento de que, para que ela exista, é preciso que relações sociais se estabeleçam em determinado espaço e ocorra a triangulação entre sujeitos sociais, espaço e tempo. O homem é um ser social, e é nessa premissa que a memória é construída, pois é coletiva e resulta das vivências (marcadas por alguns elementos que dão suporte para que ela se mantenha viva) de um conjunto de pessoas em um determinado lugar.

Para Halbwachs (2006, p. 51), “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, e este ponto de vista varia de acordo com o lugar que o sujeito ocupa, e este lugar, por sua vez, modificar-se-á de acordo com as interações que os sujeitos construírem em outros meios. Assim, as relações estabelecidas entre o sujeito e o lugar permitem que ocorra o que Bosi chama de “enraizamento”, pois os sujeitos sociais ao longo de sua existência constroem vínculos que colaboram para constituição do seu ser.

Bosi defende que os sujeitos sociais necessitam se “enraizar”, criar laços para construir as suas bases. Nessa perspectiva, a memória se torna “[...] um apoio sólido para a construção do presente e ela se torna para nós uma verdadeira matriz de projetos” (BOSI, 2012, p. 197). A

partir dessa premissa, os elementos que constituem a memória dos sujeitos possibilitam compreender os aspectos que delineiam a identidade de determinado grupo social em um contexto espacial.

Para Halbwachs (2006), os objetos materiais externos aos sujeitos representam características que lhes são peculiares e ganham destaque no arranjo que compõe a memória. Eles são capazes de fazer lembrar relações que se estabeleceram em determinados momentos e lugares além de revelar aspectos inerentes a uma sociedade em um dado período. Halbwachs (2006) afirma, ainda, que os sujeitos sociais tendem a se apegar às estruturas materiais e as têm como base, como sensação de estar em um lugar seguro, bem alicerçado.

As materialidades que colaboram para o fortalecimento da memória social e interconexão dos sujeitos com os seus lugares não são fixas nem pré-determinadas e resultam da dinâmica dos grupos sociais entre si. Amon e Menasche (2008) utilizam os alimentos como um desses elementos materiais que representam a vivência de um grupo, tendo uma dimensão comunicativa para além da função de nutrir os seres humanos, visto que “a comida é concebida como manifestação de uma estrutura subjacente, que pode ser apreendida, conduzindo ao conhecimento de características de uma sociedade” (2008, p. 17). Assim, reforça-se a ideia de que a alimentação não é uma ação em si mesma, ela se torna carregada de sentidos aos grupos sociais de tal modo que possa revelar aspectos culturais e sociais a eles inerentes.

Os alimentos identitários: para além da satisfação fisiológica

O ato de se alimentar é inerente aos seres humanos, que – individual ou coletivamente – transformam o que era pra ser uma ação de satisfação fisiológica em um ato permeado de significados, capaz de construir memórias e desenvolver as relações interpessoais. Nesse processo, é possível também fortalecer a relação dos grupos sociais com o espaço em que vivem, sendo os alimentos capazes de vincular um sujeito ao seu lugar. Assim, tais alimentos são chamados de alimentos

identitários, pois são elementos presentes na inter-relação dos sujeitos com o seu lugar.

Os alimentos identitários fazem parte da identidade de um povo e de um lugar e podem ser considerados também como patrimônio, pois possibilitam que aspectos relacionados aos saberes que envolvem os alimentos para determinado grupo não se percam ao longo do tempo. Para Da Matta (1986, p. 56), "[...] comida não é apenas uma substância alimentar mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere".

Desse modo, é possível afirmar que os alimentos identitários são inerentes à história dos grupos sociais que os produzem, o que permite compreender como esses grupos se relacionam com o seu lugar, logo, são pertencentes à cultura e se constituem como representantes da identidade dos sujeitos construída socialmente. Tais hábitos são intrínsecos aos modos de vida dos sujeitos e sua trajetória no espaço em que vivem, constituindo-se como uma construção social contínua e maleável – que se modifica de acordo com as transformações comuns aos sujeitos sociais.

É nesse contexto que os alimentos podem sinalizar pertencimento e se apresentar como um código de reconhecimento social. Assim, Castro *et al.* asseguram que, por meio dos hábitos alimentares de um povo, é possível conhecer características socioculturais a ele inerentes, pois

[...] revelam-se aspectos importantes da maneira como as sociedades concebem seus modos de vida e definem a identidade social de seus membros, assim como transparecem os mecanismos que constituem as tradições e a memória que dizem respeito ao patrimônio da coletividade (CASTRO *et al.*, 2016, p. 19).

Os alimentos são entendidos como pertencentes às tradições de um grupo que assim são repassadas entre as gerações, o que favorece a sua permanência na constituição dos modos de vida desse grupo. É dentro dessa perspectiva que os alimentos são chamados de identitários, e, para defini-los, é comum se utilizar de expressões como: produtos típicos, tradicionais, artesanais, locais, territoriais, entre

outros. No geral, tais classificações referem-se aos “[...] produtos que possuem forte enraizamento em seu espaço de origem, capazes de mobilizar sentimentos de pertencimentos, tradição, localidade e uma ancestralidade comum” (SANTOS; CRUZ, 2017, p.182).

Pela alimentação, é possível conhecer aspectos culturais inerentes a determinada população, ainda que, na contemporaneidade, hábitos alimentares peculiares de diferentes culturas tenham se popularizado em países distantes daquela cultura de origem. Para Menezes (2014, p. 277), “[...] pela abordagem cultural, a comida passa a ter uma dimensão mais ampla, representando não apenas um objeto necessário para a manutenção fisiológica, mas a contextualização da história de vida dos grupos sociais.” Nesse sentido, é possível afirmar que o padrão alimentar de um grupo é carregado de elementos que o diferenciam dos demais.

Ainda dentro do que se pode chamar de características dos alimentos identitários capazes de expressar a cultura de um grupo, vale destacar que o processo até o que antecede a chegada do alimento à mesa também é carregado de simbolismos e tradições. A seleção dos ingredientes, a preparação, o percurso para aquisição, as formas de cultivo ou coleta são estágios que integram os sujeitos e colaboram para que se fortaleçam as inter-relações com o espaço e com os seus pares.

A busca pela conexão com o seu lugar pode ser uma ação consciente ou não, mas os sujeitos buscam nos alimentos identitários o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao seu ambiente, pois

Os alimentos, as festas, as crenças, os hábitos alimentares, como expressões de manifestações culturais tradicionais, retratam a cultura popular nos diferentes espaços, e o significado de sua existência os tornam singulares, definidores muitas vezes de identidade constituída pelo sentimento de pertencimento ao lugar (MENEZES; CRUZ, 2017, p.25-26).

As autoras reforçam que os alimentos identitários permitem essa conexão entre o sujeito e o seu lugar, denotando o aspecto da necessidade que os sujeitos possuem em pertencer a um lugar e a um grupo. É dentro dessa perspectiva que ganha destaque aqui o campo das produções artesanais de alimentos, que são geralmente

de caráter familiar, em que todos os membros da família participam do processo, desde a produção da matéria prima até a comercialização do produto final.

É comum os alimentos tradicionais, considerados identitários, estarem associados com a disponibilidade de ingredientes ou fatores naturais que favoreçam o acesso da população ao produto. Para Castro *et al.* (2016), o homem constrói os seus hábitos alimentares junto ao seu grupo e aos alimentos típicos do seu lugar de origem. Nesse sentido é o que reitera Da Mata quando ressalta que:

[...] as formas de alimentação, os produtos consumidos e a forma de cozinhá-los fazem relações ainda com os recursos locais, as características do clima e dos solos, ou seja, com o território, as formas de produção, a agricultura, a pecuária e também as formas de armazenamento e o comércio. Relacionam-se também com os conhecimentos, com as práticas culinárias inscritas em todo o contexto socioeconômico determinado, integrando as estratégias sociais e participando do conjunto de conflitos e tensões da sociedade (DA MATTA, 1987, p. 6).

Quanto a essa integração das estratégias sociais, o ato de comer se associa ao processo de interação e socialização entre os pares, pois os momentos em torno da mesa são especiais na construção e no fortalecimento de relações de acordo com a subjetividade dos sujeitos. Segundo Freitas (2003, p. 56), o ato de comer junto se torna “[...] um meio de prazer e de desejo, através dos quais mergulhamos nos recônditos das subjetividades alheias”.

A busca pelo resgate de elementos que compõem a identidade e que fazem parte do passado dos sujeitos sociais colabora para que a memória seja fortalecida, pois estes são componentes de sua história. Ao tempo em que esses sujeitos se conectam com tais elementos, permite-se que muitos saberes e valores sejam preservados e perpetuados entre as gerações futuras, transformando-se de acordo com os modos de vida de cada tempo, mas, sem abandonar os elementos cruciais das experiências do passado.

Palmas de Monte Alto e as memórias sociais sertanejas

A associação de Palmas de Monte Alto a um lugar sertão pode ser vista nos registros históricos do município, nas produções acadêmicas dos historiadores a respeito da construção histórica e econômica do país, nos recentes veículos de comunicação, nas produções literárias, nos símbolos municipais, nas instituições públicas e religiosas, nos projetos de regionalização e territorialização para fins administrativos e no vocabulário dos moradores do município em conversas do cotidiano.

Em *Grande Sertão: veredas*, Riobaldo interpela: “O senhor vê onde é o sertão? beira dele, meio dele?” (ROSA, 2001, p. 611). O questionamento de Riobaldo coaduna com o que Ferreira (2004, p.25) afirma: “[...] difícil é definir e precisar significações, pois o próprio conceito de significado é um dos termos mais controvertidos e ambíguos da teoria da linguagem”. Segundo Mendes (2009), o conceito de sertão é uma construção que perpassa a subjetividade e a objetividade. É um conceito ambíguo, e sua significação depreende das construções dos sujeitos e grupos sociais e se vincula às suas memórias.

As definições encontradas nos diversos dicionários podem ser associadas às proferidas pelo senso comum no cotidiano que se vinculam a elementos naturais e culturais. Assim, sertão seria

1. Região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, afastado do litoral. 3. A terra e a povoação do interior; o interior do país. 4. Toda região pouco povoada do interior, em especial, a zona mais seca que a caatinga, ligada ao ciclo do gado e onde permanecem tradições e costumes antigos (...) (HOUAISS, A.; VILLAR, M. S., 2009, p. 2558).

Prevalece, nessas definições, a associação com os espaços que se distanciam do centro, do litoral, dos núcleos urbanos e do desenvolvimento que, no caso do Brasil, seria distante do litoral onde se inicia o processo de colonização e surgem as primeiras aglomerações com características urbanas. Destaca-se, além da oposição litoral interior, a quantidade de pessoas, as condições climáticas e de

vegetação e os aspectos sociais como as tradições e os costumes, chamados pelos autores apresentados anteriormente de “antigos”.

Em Palmas de Monte Alto, além dos aspectos geográficos, há também outras materialidades que remetem esse espaço a um lugar sertanejo. Dentre essas materialidades, destacam-se: o hino do município – o qual destaca que o lugar está no sertão –, a inserção do município no Território de Identidade chamado de “Sertão Produtivo” e, mais recentemente, a caracterização da sua padroeira – que recebeu o título de Rainha do Sertão.

No que tange à associação que é possível ser feita entre o município e o sertão de Guimarães Rosa, é possível elencar inúmeros aspectos, como a presença dos jagunços no passado – como citado nos relatos de Teodoro Sampaio em sua passagem pelo município no início do século XX –, os hábitos alimentares (pequi, mangaba, requeijão), os ritos religiosos (cultos aos santos católicos, festas juninas), a toponímia, a vegetação, a fauna, a relação do homem com a natureza e até mesmo o vocabulário expresso no livro e usualmente reproduzido pelos montealtenses.

O livro destaca-se com a sua escrita permeada pela linguagem que aproxima o leitor com o espaço descrito que por sua vez, colabora na construção de uma identidade sertaneja. Desse modo, ainda que o nome do município não seja citado no livro *Grande Sertão: veredas*, muitos são os elementos que o associam ao sertão descrito pela personagem principal. Entretanto, essa afirmação deve ser feita pelos próprios sujeitos do lugar por meio de suas trajetórias e memórias construídas ao longo de sua vida.

Por meio de entrevistas, buscou-se identificar o entendimento de sertão pelos montealtenses. Desse modo, na pesquisa de campo, ao se questionar aos sujeitos o que eles entendem por sertão, foi possível observar que não há um consenso a respeito, pois foi comum constatar a insegurança em apresentar o que se entende pelo conceito. Segundo Mendes, a pergunta “O que é o sertão?” provoca nos sujeitos “[...] hesitações, surpresas, reticências, silenciamentos, metáforas, gestos e muitas ambivalências. [...] o sertão transborda de significados, insere-

se em direções variadas e em múltiplos planos de sentidos” (MENDES, 2009, p. 75). Assim, a consideração de Palmas de Monte Alto como um lugar sertão também apresenta uma vastidão de entendimentos que se fundamentam nos aspectos naturais, sociais e culturais que giram em torno da categoria.

Diante da pergunta: “o que vem a sua memória quando escuta a palavra sertão?”, os sujeitos entrevistados apresentaram respostas que correspondem às relações sociais que construíram ao longo de sua vida, o que reafirma os aspectos de constituição da memória social que é construída na triangulação entre sujeitos sociais, espaço e tempo. Para essa entrevistada, o sertão em sua memória se associa a aspectos marcantes em sua infância:

Lembra da minha infância, da roça. Dos meses secos, não é nem uma questão de dificuldades, mas a questão da gestão da água, do cuidado [...], a falta de recursos hídricos. Porque assim, comida não teria tanto assim aquela fartura, mas o cuidado com a valorização com a água, com a chuva de você valorizar o máximo aquele bem, pra mim remete a isso, a paisagem. Porque, por exemplo, na minha cabeça, o sertão são os meses secos, a gente não associa o sertão ao período chuvoso que tá verde, que tá bonito, é aquela imagem de vento, de poeira, de seca, seca no sentido de não chover, então a imagem vem isso (Anna F. R. Silva, 25 anos, janeiro de 2020).

Observa-se na fala acima a associação do sertão a elementos sociais, entretanto, sem se distanciar dos fatores naturais que frequentemente são utilizados para caracterizar esta categoria. Há uma associação do sertão como ambiente rural ou distante dos espaços urbanizados, como é possível observar nos trechos apresentados a seguir: “Vem a imagem da zona rural, desses indivíduos que vivem ali em seu cotidiano, talvez carregado de estereótipos, mas a imagem do campo ainda é muito forte (Danielle da S. Ramos, 27 anos, janeiro de 2020)”. Para o sujeito a seguir, o sertão é lugar distante das intervenções humanas: “Sertão no meu pensar é só mata. O sertão é qualquer um lugar que for mata. (Pedro A. Veiga, 80 anos, janeiro de 2020)”. Prevaecem nessas narrativas dos consumidores de pequi entrevistados os aspectos naturais como fatores que definem o que vem a ser sertão.

Desse modo, sertão seria um espaço caracterizado pela ausência de aspectos humanos, o que torna possível fazer uma associação com o conceito de Gerais, como pode ser observado na narrativa do comerciante de pequi, Gilson: “Sertão, eu acho o seguinte: um lugarzão largado, que o pessoal não planta, não colhe. Então, eu acho assim um sertãozão, lá largado lá” (Gilson Martins, 40 anos, janeiro de 2020). O entendimento de Gerais perpassa a ideia de ambientes inóspitos e longínquos, geralmente associadas ao domínio morfoclimático Cerrado, onde, no passado eram definidos como terras poucos férteis, consideradas improdutivas e com pouca ocupação humana. Esta definição tem se modificado nas últimas décadas com o avanço do agronegócio e da urbanização nesta parte do país.

É possível dizer que a compreensão de sertão que prevalecia nos primeiros anos da colonização ainda permeia o imaginário dos sujeitos ao se afirmar que: “[...] remete a dificuldade de acesso” (Danielle da S. Ramos, 27 anos, janeiro de 2020). Há, desse modo, uma associação com uma das definições do dicionário de Houaiss *et al.* (2009), que associa o sertão a lugares afastados das áreas habitadas, sendo também terras sem cultivo.

Entretanto, ainda que seja visto como espaço de isolamento, para alguns entrevistados, o sertão também se torna lugar de produtividade, capaz de oferecer elementos necessários à sobrevivência humana, como pode ser observado na resposta da comerciante de pequi, Marilene: “Sertão, as vezes, a pessoa fala ‘ah, o sertão, que o sertão é mato é isso aquilo’, é mato também mas, hoje em dia a gente não vive sem o sertão, tudo que *nóis* têm plantado, o que *nóis* utiliza vem do sertão. Sem o sertão, não tem nada (Marilene Costa, 35 anos, janeiro de 2020).”

Nas entrevistas em que as características do clima semiárido são mencionadas, todas vieram com um complemento de desmitificação do lugar sertão associado à escassez, conforme aponta a próxima narrativa: “Sertão é seca. O sertão é bom que *nóis* nasceu e criou nele... é bom. A gente convive nele, com toda ruindade, nunca faltou nada não (Maria D. Cruz., 67 anos, janeiro de 2020)”. Ainda que tenha

dificuldades, esse ambiente é o seu lugar: “Bem bom, é o lugar que eu nasci, vivi até hoje. Vivo convivendo aqui (Josino Cruz, 38 anos, janeiro de 2020)”. Poucas foram as associações do sertão pelo viés da aridez, da seca ou com a imagem do sertão como rotineiramente é divulgada nos meios de comunicação.

Portanto, a definição de sertão é ampla e é constantemente construída em nosso país, já que a língua é fluída, pois é construída por sujeitos que estão em permanente fazer-se no tempo e no espaço. Desse modo, o *ser* ou *não ser* sertão em Palmas de Monte Alto acompanha os mais diversos delineamentos dessa categoria que se forma e se transforma cotidianamente e varia de acordo com as vivências de cada sujeito.

Se considerarmos a análise de que o entendimento de sertão perpassa o âmbito das memórias construídas pelos sujeitos e que estas necessitam de materialidades para que sejam efetivadas, este trabalho traz o pequi como um aspecto material capaz de fortalecer as memórias sociais dos sujeitos montealtenses e sua relação com o entendimento de sertão. Para isso, o pequi se constitui como um alimento identitário no município, dadas as relações que o envolvem desde a coleta até a presença na mesa dos moradores de Palmas de Monte Alto.

O pequi e memória social sertaneja montealtense

Os alimentos identitários são, geralmente, produtos que possuem disponibilidade naquele lugar em que assim são considerados. É o que ocorre com o pequi no município de Palmas de Monte Alto, que – por estar em uma área de transição entre a caatinga e o cerrado – oferece o fruto à sua população, tornando-o, assim, importante não apenas do ponto de vista da saciedade dos sujeitos, mas como possibilidade de geração de renda para os catadores locais e os comerciantes que vêm de outros municípios para comercializá-lo na feira livre local.

Tradicionalmente conhecido por Pequi ou Piqui (Geralmente, em situações que exigem maior formalidade, o termo utilizado é “pequi”, entretanto, no dia a dia, é mais comum entre os moradores

do município o uso do termo “pequi”, como poderá ser observado nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa), esse fruto possui o nome científico *Caryocar brasiliense*, e, ainda, diversos nomes populares são atribuídos a ele, variando de acordo com o lugar em que é encontrado.

O pequi é um fruto do pequizeiro, árvore pertencente à família *Caryocaraceae*, gênero *Caryocar*, nativa da América do Sul. São plantas típicas de áreas em que predomina a vegetação do cerrado, mas é possível encontrá-las também em áreas de transição dos domínios Mata Atlântica, caatinga, amazônia, pantanal, principalmente nas formações denominadas chapadas e nos tabuleiros, assim o pequi está presente em Rondônia, Norte e oeste de Minas Gerais, sudoeste do Pará, Tocantins, extremo sul do Piauí, sudoeste e oeste da Bahia e sul do Ceará. A figura 1 apresenta o pequi como é exposto na feira livre de Palmas de Monte Alto.

Figura 2- Palmas de Monte Alto: o pequi exposto para venda na feira livre, 2020.



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Quais aspectos poderiam associar o pequi como alimento capaz de fortalecer as memórias sertanejas dos montealtenses? Os entrevistados fizeram uma associação do pequi como elemento

sertanejo, partindo das suas características naturais, tais como aquelas presentes no livro *Grande Sertão: veredas*, como pode ser observado na narrativa de Danielle:

Porque traz a marca deste lugar e por ser algo que remete a vegetação própria, então é algo nativo e querendo ou não isso denota muitas coisas, né? Então representa sim esse elemento forte por todo esse teor que gira em torno, não só da vegetação, mas daquilo que as pessoas, dos sentidos que elas dão a isso, de se envolverem, repassar pra filhos, e guardar... Enfim, é marcante (Danielle da S. Ramos, 27 anos,, janeiro de 2020).

Ficam evidentes, na narrativa, alguns elementos inerentes à caracterização do sertão no imaginário da entrevistada. Para ela, o sertão está em uma situação oposta ao litoral e, como afirma Amado (1995), essa oposição foi construída historicamente, sobretudo quanto às diferenças do modo de ocupação e exploração. Assim, sendo o pequi um fruto natural da vegetação em que o município se encontra, torna-se um representante típico desse lugar, que colabora na diferenciação das localidades que não o possuem.

Ainda segundo o que apresenta a narrativa de Danielle, o preparo em refeições diárias, o armazenamento para o consumo na entressafra e a manutenção dos hábitos para as próximas gerações denotam essa representatividade do fruto como alimento carregado de sentido para aqueles que o consomem. O sentido dado ao alimento permite compreendê-lo como alimento identitário, uma vez que, como defendem Menezes e Cruz (2017), vincula-se à cultura do lugar e há, nesse caso, uma busca para que essas práticas sejam reproduzidas. Como afirma Montanari (2010), a comida é também cultura e expressão da identidade do sujeito.

Do início do século XX para os dias atuais, notam-se inúmeras diferenças nessa relação entre o litoral e o interior, sobretudo com o avanço tecno-científico informacional, pois a distância já não dificulta que os moradores do litoral do país usufruam das iguarias e de alguns hábitos alimentares típicos do interior. Cada entrevista foi iniciada com a apresentação de uma foto do fruto para os entrevistados, sempre acompanhada da pergunta: “o que vem à memória com esta imagem?”

As respostas variavam, mas prevaleceram aquelas que associavam o fruto a um prato típico do município, o picado de arroz: “No picado de arroz não pode faltar” (Eudália Silva, 45 anos).

Sempre que o picado de arroz era mencionado, vinha acompanhado de afirmações em que o prato era preparado em ocasiões de reuniões familiares ou de amigos, corroborando a ideia de que a prática do comer juntos gera satisfação em compartilhar daquela mesma refeição. O picado de arroz é uma variação do arroz tropeiro, que possui como ingredientes – além do arroz – costela de porco, calabresa defumada, carne de sol, verduras e pequi (Figura 3).

Figura 3 – Palmas de Monte Alto: Picado de arroz pronto, 2020



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Nota-se a dimensão da comensalidade, que parte do princípio do alimento como construtor de vínculos, capaz de promover socialização e interação entre os sujeitos e permite atribuir sentido ao ato de alimentar, como demonstra uma das principais catadoras de pequi do município: “Faço o picado de arroz em dezembro, que meus filhos estão aqui, e aí a gente faz uma tachada de picado de arroz. E aí eles convidam os amigos deles para comer também. A gente põe muito piqui, põe aqueles grandão” (Mirinha, 59 anos, janeiro de 2020.).

A seleção dos alimentos, o modo de preparo, a combinação de ingredientes e a escolha para ocasiões determinadas são processos construídos socialmente e, assim, passíveis de expressar a cultura do grupo, uma vez que é por meio dela que o grupo constrói seu jeito de se alimentar e transmite para outras gerações o saber fazer. Para Barbosa (2007, p. 92), os alimentos não são ingeridos de modo genérico, há sempre procedimentos e costumes que envolvem a escolha do que comer, como preparar, quando comer e até mesmo com quem comer. Segundo o autor, os alimentos “[...] são ingeridos sob alguma forma culturalizada”.

Diante disso, é possível afirmar que o pequi e o picado de arroz são considerados alimentos identitários, pois carregam mais que a função de alimentar ou nutrir os sujeitos que fazem parte do lugar em questão. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que o consumo desses itens se associa à transmissão dos costumes de uma geração para outra, o que os tornam também inerentes à história desses grupos sociais, fortalecendo a relação dos sujeitos com o seu lugar.

Considerações finais

Esta pesquisa partiu de indagações sobre aspectos inerentes a Palmas de Monte Alto, buscando investigar se os habitantes que ali vivem se reconhecem pertencentes a um lugar sertanejo e em que medida esses habitantes conseguiam caracterizar o espaço onde vivem. Desse modo, sendo o lugar resultado da produção contínua dos sujeitos sociais, a pesquisa se embrenhou em caminhos múltiplos, pois

tais questões permeiam a subjetividade dos sujeitos. Antes de compreender o espaço em que se vive e caracterizá-lo, é preciso que se conheça a si mesmo, pois a configuração dos lugares se relaciona às particularidades de cada sujeito.

Na multiplicidade de respostas presentes nas narrativas dos sujeitos sociais participantes da pesquisa, buscou-se compreender as suas memórias sociais e como estes enxergam o lugar como sertão, já que, se levarmos em consideração aspectos externos, esse município se aproxima de tal compreensão. Assim, confirmou-se que o pequi se constitui como um alimento identitário no município, pois aproxima os sujeitos ao seu espaço, já que está presente nos mais variados pratos consumidos pelos moradores, além disso, ele representa mais que um alimento, promove o prazer em se alimentar, é fonte de renda e de encontros. O pequi faz parte da história daquela população e promove um conjunto de saberes construídos por aqueles que consomem, comercializam e também por aqueles que catam, seja para venda ou para consumo próprio.

Por fim, é possível dizer que o pequi pode ser considerado como um elemento capaz de ancorar a memória social sertaneja nos sujeitos montealtenses, muito embora seja necessário fazer algumas pontuações. O entendimento de sertão, como já afirmado anteriormente, não é uniforme e estanque, portanto não é possível encontrar as mesmas respostas e os mesmos sentidos em todos os sujeitos. Do mesmo modo, não é unânime a apreciação do fruto, já que – ainda que seu consumo seja alto – há ainda aqueles que o rejeitam.

Referências

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1. Jan/Jun. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/4467/3867>>. Acesso em: 10 de mai. 2017.

BARBOSA, Livia. Feijão com arroz e arroz com feijão: o Brasil no prato dos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 87-116, jul./dez. 2007

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck. **Dispositiva**. v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>, acesso em 20/07/2021.

CASTRO; Helisa Canfiel de; MACIEL, Maria Eunice; MACIEL, Rodrigo Araújo. Comida, cultura e identidade: conexões a partir do campo da gastronomia. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.18,n. 07,p. 18-27, jan./Jun. 2016.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DA MATTA, R. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **Correio da Unesco**, v 15, n. 7. p. 22-23, 1987.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. **Agonia da fome**. Salvador: Edufba; 2003

FERREIRA, Jerusa Pires. Os segredos do sertão da terra: um longe perto. **Léguas & meia**: Revista de literatura e diversidade cultural. Feira de Santana: UEFS, v. 3, nº 2, 2004, p. 25-39.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLA, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

MENEZES, Sonia de Souza Mendonça; CRUZ, Fabiana Tomé. Alimentos tradicionais como manifestação cultural na contemporaneidade. MENEZES, Sonia de Souza Mendonça; CRUZ, Fabiana Tomé. (org.) **Estreitando o diálogo entre alimentos tradição, cultura e consumo**. São Cristovão: Editora UFS, 2017.25-44.

MENEZES, Sonia de Souza Mendonça. Comida: identidade, tradição e cultura enraizada nas manifestações do catolicismo em Sergipe. **Ateliê Geográfico** - Goiânia-GO, v. 8, n. 2, p.274-289, ago/2014.

MENDES, Geisa Flores. **Sertão se traz na alma? Território/lugar, memória e representações sociais**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe São Cristovão, Sergipe, 2009.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Jaqueline Sgarbi; CRUZ, Fabiana Tomé. Valorização de produtos alimentares tradicionais: os desafios de proteger a diversidade. MENEZES, Sonia de Souza Mendonça; CRUZ, Fabiana Tomé. (org.) **Estreitando o diálogo entre alimentos tradição, cultura e consumo**. São Cristovão: Editora UFS, 2017.

CAPÍTULO 16

ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Denizar Rodrigo Barbosa
Gabriela Silveira Rocha

Introdução

Este trabalho é resultado das primeiras impressões e análises teóricas sobre o ensino de ciências na educação escolar quilombola da escola Araçá-Cariacá do município de Bom Jesus da Lapa-Ba. Este trabalho faz parte de uma pesquisa do mestrado em Ensino Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual da Bahia-UNEB IV. Busca-se com essa pesquisa entender o processo histórico de exclusão da população negra dos processos formais de educação, os documentos oficiais que regem a modalidade de educação escolar quilombola e reconhecer elementos e conceitos da Ciência nas fontes de energia presentes no cotidiano dessa comunidade quilombola.

É um desafio trabalhar o ensino de ciências nessas escolas quilombolas. Essa modalidade de Educação Escolar criada pela resolução n.º 8 de 2012 ainda não possui materiais didáticos específicos, cursos de formação inicial e continuada para professores, currículos consolidados e que valorizem as especificidades desses povos, entre outras necessidades. Nesse contexto, o ensino de ciências e particularmente os conhecimentos de Física presentes nessa disciplina ainda não são acessíveis aos estudantes dessa modalidade como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais para a Educação Escolar Quilombola, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Curricular (BNCC) e outros documentos que normatizam a educação nessas comunidades.

O caminho percorrido até a definição desse objeto de pesquisa é um percurso longo. Ao trabalhar a disciplina de física em turmas de ensino médio regular de Minas Gerais para estudantes quilombolas e desenvolver projetos de extensão com professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Bom Jesus da Lapa-Ba foi possível perceber a necessidade de materiais didáticos contextualizados que valorizassem a cultura, os elementos e conhecimentos intrínsecos à população quilombola e a necessidade pessoal de formação continuada para trabalhar com a modalidade de educação escolar quilombola.

O local escolhido para a pesquisa é a escola quilombola Araçá-Cariacá que fica localizada na comunidade de mesmo nome. Esta comunidade quilombola fica localizada a uma distância aproximada de 20 km da sede do município de Bom Jesus da Lapa-Ba à margem direita do Rio São Francisco. Sua origem se deu a partir da ocupação por afrodescendentes de uma fazenda na qual seus antepassados foram escravizados. Essa fazenda tem como origem a concessão de terras pela Coroa Portuguesa, ainda no período colonial, a um fazendeiro que as explorava através de mão de obra escravizada. A comunidade em questão faz parte do território Araçá/Volta que abrange as comunidades de Araçá, Cariacá, Coxo, Retiro, Patos e Pedras (MACÊDO, 2015).

O trabalho discute temas como currículo e currículo escolar quilombola, ensino de ciências e o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Para isso, iremos nos debruçar sobre documentos oficiais da educação escolar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Base Nacional Comum curricular (BNCC), a lei 10639/03, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e bibliografia de autores como Almeida (2014), Munanga (2005), Macêdo (2015) Arroyo (2017) Matos (2013) entre outros.

As análises e as conclusões obtidas serão fundamentais no processo de construção do produto educacional da linha de pesquisa

II: Ensino Saberes e Práticas educativas do PPGELS/UNEB campus VI que pretende fornecer à sociedade produtos educacionais que possam não só servir como material didático, mas também instigarem pesquisadores, professores e estudantes a prosseguirem na luta por uma educação de qualidade para todos.

Esses dados e conclusões sobre o tema, serão organizados, posteriormente, para a confecção de uma cartilha (produto educacional) que abordará o tema energia que é proposto na BNCC do oitavo ano do ensino fundamental. Essa proposta busca se adequar ao que é proposto na BNCC, DCNEEQ, PNE, entre outros documentos que colocam como ideal a contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes dando ênfase à importância das energias renováveis. Essa cartilha irá servir como fonte de conhecimentos interdisciplinares para os professores e alunos, do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, principalmente no pós-pandemia, já que o grande período de tempo que os estudantes ficaram sem aulas presenciais requer materiais que possam instigá-los. Para tornar essa cartilha atraente aos estudantes, iremos retratar o processo de produção do biogás que é uma fonte de energia renovável e que pode ser produzida a partir de elementos do dia a dia do estudante.

Educação Escolar Quilombola

O nome quilombo tem origem na língua africana Banto Umbundo e foi ressignificado a partir do contexto brasileiro. Na África esse nome tem como significado grupo militar de jovens guerreiros, no Brasil, esse termo foi ressignificado e utilizado para designar grupos de africanos e/ou afrodescendentes que lutavam contra a escravização e pela manutenção de sua cultura e domínio das terras que ocupavam (OLIVEIRA; FERREIRA, 2011).

Depois da chegada dos portugueses por aqui e do início da escravização, o racismo, aos poucos, foi se tornando um projeto teórico ideológico, bem elaborado, com apoio científico com o

intuito de dominar os povos ameríndios e africanos (ALMEIDA, 2014) (MUNANGA, 2005). Desde o século XV, milhões de documentos foram construídos para sustentar a dominação racista como prática necessária e justificável.

Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 8) afirmam que a “escola brasileira carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos”. Analisando as proposições de Munanga (2005) percebe-se que essas ideias implementadas na educação brasileira ao longo dos séculos serviram para alimentar o preconceito e desfigurar a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais classificando-o como um ser primitivo que deveria ser “civilizado” pela população (europeia) dominante.

Nesse sentido, Arroyo (2017) e Santos (2016) sinalizam que ao longo da nossa história política e cultural, os coletivos que foram subalternizados, podemos entender como um desses casos a população negra, foram colocados à margem da história intelectual e cultural, de forma intencional e conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais e culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas.

Historicamente, essa população não teve acesso às políticas públicas que garantissem a condições dignas de vida. Mesmo depois da abolição em 1888, pouco se fez para reparar vários séculos de escravidão e privação de direitos básicos que perduram até os dias de hoje.

Estudo normativo da educação escolar quilombola e seus avanços

A nossa constituição atual apresentou avanços em relação às anteriores, a partir do momento que reconhece e propõe a incorporação dos grupos historicamente excluídos, como as populações quilombolas, do direito à educação através da

universalização do ensino e de outros direitos expressos em alguns artigos (VIEIRA, 2007).

Essa constatação pode ser confirmada nos artigos 205 e 206 estabelecem que todos devem ter acesso e garantia de permanência em instituições públicas de educação, gratuitas e de qualidade, importante no sentido de garantir aos estudantes quilombolas o acesso às estruturas, transporte e recursos financeiros. A todos os usuários é garantido também o direito de participar da gestão de forma democrática o que deve favorecer a construção, pelos quilombolas, de currículos adequados a cada tipo de público (BRASIL, 1988).

Outra conquista importante foi a legalização das terras quilombolas com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (PEREIRA, 2016) que reconhece a propriedade definitiva das terras dos remanescentes de quilombos aos quilombolas e tem como responsável pelo reconhecimento a fundação Palmares, também criada em 1988 (BRASIL, 1988). Essa talvez seja a mais importante das proposições da constituição para essa população.

Essas conquistas não aconteceram por acaso, elas são fruto de intensas lutas dos movimentos negros no país, como o MNU (Movimento Negro Unificado), movimentos sociais, religiosos e políticos (PEREIRA, 2016) (MACÊDO, 2015). Um dos maiores avanços nesse segmento é a criação da Lei 10639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2003a). A sua importância não se resume somente aos negros, ela se estende a toda população, pois reconhece a importância da historicidade desse povo na formação da cultura de todo o país.

Hoje, o desafio de implementação da lei citada acima está na produção de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira (PEREIRA, 2016). Nesse sentido, os cursos de graduação e pós-graduação tem papel fundamental na preparação de profissionais

com formação inicial e continuada para tratar dessas situações e da produção de materiais didáticos voltados para essa temática.

Outro documento que veio a contribuir na criação de política pública voltada para a população quilombola foi a CONAE /2010 (Conferência Nacional de Educação). O documento construído nessa Conferência afirma a necessidade de uma modalidade de educação específica para a Educação Quilombola que contemplasse as necessidades dessa população quanto a: participação na administração; alimentação e infraestrutura escolar de qualidade; formação inicial e continuada dos profissionais; preferência na contratação de profissionais da própria comunidade; criação de plano específico para a modalidade com o intuito de valorizar a cultura e manutenção de sua diversidade (CONAE, 2010), tornando assim um documento de sustentação das DCNEEQ.

Com o passar do tempo ficou evidente a necessidade de um currículo próprio para a educação em comunidades quilombolas. A construção desse documento foi baseada em diversos outros documentos. Um deles foi a LDB, que estabelece em seu artigo 26 que os currículos da educação escolar básica devem ter base nacional comum a ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Com a finalidade de promover uma educação de qualidade aos quilombolas, foi criada a modalidade de ensino específica para esta população através da Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Essa modalidade de ensino foi construída com o intuito de garantir às comunidades Quilombolas espaços de poder e a afirmação e valorização dos saberes histórico culturais que sempre foram negados no currículo tradicional adotado nessas instituições (BRASIL, 2012a).

A criação das diretrizes curriculares nacionais para Educação Escolar Quilombola representa um grande avanço na escolarização

das comunidades quilombolas, pois reuniu em um documento a forma como deve ser conduzida a escolarização dessa população desde os conteúdos até a estrutura física das escolas e o transporte das crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) o currículo escolar dessa modalidade

(...) diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL 2012a, p. 13).

O currículo é a expressão da identidade do sujeito ao qual ele representa e por isso várias definições de currículo são utilizadas para modalidades de educação diferentes, como a educação escolar quilombola e educação do campo. Em seu trabalho, Arroyo (2011) prega que esses currículos devem ser mais abertos, abrangentes e com concepções de conhecimento abertas à dúvida e às indagações que vem da vivência de educadores e educandos. Esses conhecimentos precisam ser debatidos em sala de aula para que cada um, seja professor ou aluno, tenha a possibilidade de enriquecer o seu currículo com os significados construídos no diálogo.

Para Silva, (2001, p. 10) o currículo é um dos elementos centrais nas reformas educacionais por “ser espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” é nele que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes expressam a sua visão de mundo.

A busca por um currículo de qualidade também é a busca por qualidade de vida, justiça social e desenvolvimento. Esse currículo não pode estar desligado das especificidades da comunidade. Segundo o parecer CNE/CEB 16/2012 que trata da criação das DCNEEQ:

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (BRASIL, 2012b, p. 29).

Há de se reconhecer que nesses últimos anos houve grandes avanços na educação escolar quilombola, nem sempre de forma direta, na sala de aula, mas em áreas que fazem a diferença no desempenho dos estudantes. É importante salientar a importância das reivindicações das comunidades quilombolas no sentido de articular a luta por uma política educacional em seus territórios com as lutas pelo direito a terra, saúde, justiça, etc. Porém, muito ainda precisa ser feito para que essas populações tenham condições dignas de vida.

Ensino de Ciências no contexto da educação Quilombola

A ciência é o conjunto de conhecimentos que descreve a ordem na natureza e a origem dessa ordem. Nesses conhecimentos estão representadas as descobertas da raça humana através de leis e teorias testáveis. A ciência surgiu a partir do momento em que a humanidade começou a perceber padrões na natureza como clima, estação chuvosa, dias mais longos e mais curtos e padrões de estrelas no céu. A partir da observação desses fatos, foi possível realizar previsões sobre a época certa de plantio, a época das chuvas, etc. (HEWITT, 2002).

A sociedade contemporânea está extremamente ligada e dependente da evolução da ciência. Ela faz com que os modos de vida dessa população evoluam de acordo com os avanços tecnológicos que vão desde ferramentas de trabalho no campo até as viagens espaciais ou a produção de vacinas.

A disciplina - ciências - ministrada nas salas de aula do país é a integração de diversos campos das ciências da natureza que compreendem a Física, a Química, a Biologia, a Geologia, a Astronomia entre outros. Essa área é responsável pelo letramento

científico e busca desenvolver no aluno a “capacidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, mas também de transformá-lo” a partir das ferramentas e habilidades adquiridas no processo (BRASIL, 2018, p. 321).

Matos (2013) acredita que a convergência entre os conteúdos curriculares e as questões inerentes às comunidades locais resultam em um ensino de ciências contextualizado e comprometido com a transformação social.

Já as DCNEEQ não trazem uma definição específica de quais conteúdo da disciplina ciências devem ser trabalhados, mas estabelecem que deve haver flexibilidade na organização curricular para atender as especificidades das comunidades quilombolas articulando os conteúdos da BNCC com a parte diversificada, garantindo a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos na comunidade através da interdisciplinaridade adequando as metodologias didático pedagógicas às características do educando, a partir da elaboração de materiais didáticos com conteúdo que retratem a realidade cultural, social, política e identitária dessas comunidades (BRASIL, 2012a) (BRASIL, 2018).

Outro documento importante na definição de como deve ser trabalhada a disciplina de ciências no ensino quilombola é o PNE (Lei 13005/2014), o Plano Nacional de Educação coloca como incumbência dos estados e municípios adequar este documento de acordo com as especificidades e assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural nas escolas quilombolas. As metas 1, 2 e 3 deste Plano propõe a universalização da educação básica e tem como estratégia atender essas populações nas próprias comunidades, limitando a nucleação e o deslocamento; incentivando a formação continuada de professores (de preferência da comunidade); apoiando a alfabetização com a produção de materiais didáticos específicos que considerem e preservem a identidade cultural; respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2014).

Esses processos precisam ser construídos de forma democrática em contínua sintonia com os sujeitos envolvidos. Para Freire (1996, p.43) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Nesse sentido, garantir a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições é importante para a manutenção das práticas socioculturais.

A BNCC é responsável por definir as aprendizagens essenciais para os estudantes de forma a promover a igualdade educacional através de oportunidades de ingresso e permanência na escola (BRASIL, 2018). Isso denota a importância de reconhecer que os estudantes possuem necessidades diferentes, onde alguns precisam de atenção maior, exigindo um planejamento com foco na equidade. Ou seja, todos os alunos partem de pontos diferentes e níveis diferentes de aprendizagem devendo o professor ter autonomia para lidar com os diferentes casos.

Alternativas para o ensino de Ciências na educação quilombola: Biogás

A modalidade de Educação Escolar Quilombola ainda não conta com materiais específicos da disciplina Ciências. No site do PNLD não é possível encontrar exemplares para essa disciplina. Como essa modalidade ainda é nova um dos principais desafios dos órgãos de educação é produzir materiais de acordo com as DCNEEQ, a Lei 10639/03, a BNCC o PNE e outros documentos que regem essa modalidade. Nessas comunidades os professores precisam adaptar o conteúdo de outra modalidade de Educação para trabalhar a disciplina Ciências ou então produzir o seu próprio material.

Nos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes já conseguem estabelecer relações mais profundas entre a ciência, os avanços tecnológicos, os impactos desse avanço no meio onde vivem e as suas necessidades (MATOS, 2013) (BRASIL, 2018). Nesse sentido, as DCNEEQ pregam que os conteúdos devem ser

trabalhados dentro do ensino de ciências através do uso de situações do dia a dia, que possibilite ao estudante enxergar na prática aquilo que é trabalhado dentro da sala de aula (BRASIL, 2012a).

A BNCC estabelece que no oitavo ano a disciplina Ciências tenha como alguns de seus objetos de conhecimento: Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica. (BRASIL, 2018). No nono ano a unidade temática Matéria e energia propõe objetos de conhecimento como: Aspectos quantitativos das transformações químicas; Estrutura da matéria e Preservação da biodiversidade (BRASIL, 2018).

A comunidade Araçá-Cariacá, como toda comunidade rural quilombola, possui uma infinidade de especificidades. Essa comunidade está localizada no bioma caatinga, que tem como característica a baixa pluviosidade e pequeno período de chuvas. Essas características exigem dos moradores uma diversificação, seja no plantio, seja na criação de animais, podendo se observar criação de bovinos, suínos, equinos, caprinos, aves, ovinos, entre outros.

A diversificação das atividades mostra como esse povo quilombola se adaptou às características dessa região e também a variedade de conhecimentos que essas pessoas possuem sobre o meio denotando uma vasta gama de assuntos que podem ser explorados durante as aulas de ciências. O ensino dessa disciplina, contextualizado ao cotidiano dos estudantes, possibilita que esses sejam protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem a sua cultura e vivências pessoais.

Uma das opções para trabalhar a disciplina de ciências de forma contextualizada é a utilização da cadeia do biogás como um instrumento de ensino dessa disciplina. Esse gás é o produto resultante da biodigestão anaeróbica que é a degradação/decomposição de substratos orgânicos através da fermentação e oxidação que acontece sob condições anaeróbicas, ou seja, sem a presença de oxigênio (KUNZ; HIGARASHI; OLIVEIRA, 2014). O biogás é uma mistura gasosa com um bom poder de combustão. Sua

composição típica tem algo em torno de 60% de metano (CH₄), 35% de gás carbônico (CO₂) e 5% de outros gases como: nitrogênio, amônia, gás sulfídrico, monóxido de carbono e oxigênio (COELHO *et al.* 2018). Esta composição pode variar de acordo com a matéria orgânica em decomposição.

De fácil manuseio, o biodigestor é uma ótima alternativa, já que o esterco ou outros materiais orgânicos que seriam descartados e poderiam colocar em risco a saúde humana acabam sendo utilizados para produzir o biogás que, além de servir para cozinhar os alimentos, serve como aquecimento de casas em regiões frias, utilização em geradores elétricos, aquecimento de caldeiras, combustível para veículos automotores, etc. No caso de comunidades quilombolas esse gás pode impactar de diversas formas como na substituição da lenha e do gás natural de petróleo causando um impacto financeiro, social e ambiental positivos.

Dentro da sala de aula é possível trabalhar as características e as condições biológicas para a produção e as características químicas desse gás, os processos físicos de produção, transformação em energia elétrica e mecânica, as formas de armazenamento, a potência gerada, as relações matemáticas envolvidas no processo, a importância dessa fonte no contexto geopolítico, entre outros. Além de conteúdos transversais dos PCNs, como: Trabalho e Consumo, Meio Ambiente e Saúde, Ética e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998).

Considerações finais

Frente as possibilidades de ensino-aprendizagem e a necessidade de materiais didáticos contextualizados explicitados nas DCNEEQ, na BNCC, no PNE, nos trabalhos de vários autores, além de experiências profissionais pessoais, conclui-se que pesquisar junto a professores e gestores da escola Araçá-Cariacá: documentos, elementos, saberes e práticas relacionados ao dia a dia da comunidade poderá fornecer ainda mais elementos para a construção do material didático desejado que poderá auxiliar os professores a diminuir a defasagem no ensino de Ciências e

principalmente no ensino de Física tanto no ensino fundamental quanto no médio, assim como possibilitará aos estudantes escolherem essa área que é importantíssima para o avanço da ciência no mundo ao mesmo tempo que também lhe ajudará intervir positivamente no meio onde vive. Assim este estudante irá reconhecer-se nas práticas da sala de aula e valorizar mais a sua identidade com o local.

As observações feitas até o momento indicam que a comunidade possui uma série de elementos que favorecem a contextualização dos conteúdos sobre energia. Nessa comunidade são observados a criação de animais o que facilita a abordagem do conteúdo sobre energia que é de nosso interesse, pois o esterco é a matéria prima para a produção do biogás.

A partir dessas discussões percebe-se que a educação escolar quilombola ainda precisa percorrer um longo caminho para atender de forma equânime a sua clientela. Já existem alguns instrumentos para mudar essa realidade, porém eles precisam ser executados de forma efetiva. Esses instrumentos vão desde materiais didáticos até a formação inicial e continuada dos professores da escola citada. Para que esse trabalho seja efetivo é importante, no processo de construção, dar voz aos responsáveis diretos pelo processo educacional na comunidade.

Essa correlação entre os elementos presentes no cotidiano do estudante e as disciplinas facilitará o aprendizado destes, assim como representará uma possibilidade de reflexão sobre as fontes de energia e seus impactos ambientais econômicos e sociais na comunidade. Para isso é necessário que aprofundemos a nossa discussão sobre currículo e ensino quilombola, além de estratégias dentro do ensino de ciências que abordem essa disciplina de forma contextualizada, utilizando os elementos que fazem parte da vida desses estudantes.

Por fim, buscaremos construir, a partir desse trabalho, uma cartilha sobre as fontes de energia e especificamente sobre a cadeia de produção do biogás que será utilizada pelos professores do

oitavo e nono ano do ensino fundamental da escola Araçá-Cariacá como material complementar para as aulas de Ciências naquela escola. O alcance desses objetivos possibilitará outros estudos que contribuam ainda mais com o ensino de ciências na comunidade.

Referências

ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Currículo**, território em disputa. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos**, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2020

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 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: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências., Brasília: DF: [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Aceso em: 13 de jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional., 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: 16/2012**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

COELHO, Suani Teixeira (*coord*). **Tecnologias de produção e uso de biogás e biometano**: Part. I Biogás; Part. II Biometano. São Paulo: Synergia, 2018.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação- **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 22 Fev. 2021.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HEWITT, Paul G. **Física conceitual**; trad. Trieste Freire Ricci e Maria Helena Gravina. 9 ed. Porto Alegre: Bookman, 2002

KUNS, Airton; HIGARASHI, Martha Mayumi; OLIVEIRA, Paulo Armando Victoria de; Tecnologias para o tratamento de resíduos de animais: Biodigestão e compostagem. *In*: PALHAES, Julio Cesar Pascale; Gleber, Luciano; (editores técnicos). **Gestão ambiental na agropecuária**. V. 2. Brasília-DF: Embrapa, 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez.; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira.; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, Belo Horizonte v.35, e214079, 2019

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA**: Indagações acerca do diálogo entre as comunidades locais. Orientador: Prof^o. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MATOS, Elaine Cristine do Amarante. **Ensino de ciências no alto sertão sergipano**: a caatinga e suas significações para discentes, docente e livros didáticos. Orientador(a) Prof.^a Dr.^a Myrna F. Landim de Souza. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o Racismo na escola**. 2^a edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Gleiciele da Silva; FERREIRA, Shagaly Damiana Araujo; Quilombos contemporâneos: diálogos entre passado e presente em

uma perspectiva educacional de resistência. *In: Anais...* V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE: UFS, 2011.

PEREIRA; Amílcar Araujo. O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação; **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 13-30, 2016.

SANTOS, Suely Virgínia. **Quilombos e Educação Escolar Quilombola**: estudo introdutório sobre subjetividade e atitudes reativas às afetações psíquicas causadas pelo escravismo e racismo no Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Deborah Rosária Barbosa. 2016. 268f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da; **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular, 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto; **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

ORGANIZADORA E ORGANIZADOR

GABRIELA SILVEIRA ROCHA

Doutora e Mestra em Geografia pela UFS. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2003). Colaboradora de vários projetos educacionais, já tendo lecionado na UESB e na UFS, como professor nos cursos de Geografia e Pedagogia e atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus VI, leciona no curso de Geografia é professora e vice coordenadora do Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Coordenadora de projetos de Pesquisa e Extensão, dentre eles o Residência Pedagógica/MEC de Geografia do Campus VI e líder do Grupo de Pesquisa de Educação e Ensino de Geografia - GEPEGEO no Departamento de Ciências Humanas - DCH/ Campus VI - UNEB.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2590981640109594>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7891-756X>

GLAUBER BARROS ALVES COSTA

Doutor em Educação (UFSCAR - 2019) em que pesquisou a formação docente e as políticas públicas com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa em Portugal (ULISBOA - 2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS -2011). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2004) e licenciado em Pedagogia pela Claretiano (Claretiano - 2018). Criador de vários projetos educacionais, já tendo lecionado na UESB, na UFS, na UFSCAR como professor nos cursos de Geografia e Pedagogia, lecionou também no Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus VCA, lecionou na Educação Básica de Vitória da Conquista, atualmente é professor assistente da UNEB Campus VI. Autor de livros sobre o ensino de Geografia. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação e Geografia, Políticas públicas educacionais e

ensino de Geografia, formação do professor de Geografia, livro didático, história do Ensino de Geografia, Educação Geográfica, Gênero e demandas sociais (EA, EI, EC). Líder do GEPEGEO, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH campus VI - UNEB. Professor orientador e coordenador do programa de Mestrado em Ensino da UNEB campus VI.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7716686318910908>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>

AUTORAS E AUTORES

ADRIANA CRUZ VEIGA

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB - Campus VI) e graduação em Licenciatura 303 em Geografia (UNEB - Campus VI). Atua como Professora de Geografia na rede estadual de ensino da Secretaria de Educação da Bahia, lotada no Colégio Estadual Jorge Amado, em Iuiu - BA. Atualmente integra os grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia (PPGELS/UNEB) e do Núcleo de Análise em Memória Social e Espaço (NUAMSE - UESB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7108212433046337>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4161-8299>

ANA LUIZA SALGADO CUNHA

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB Campus Vitória da Conquista. Ex - assessora pedagógica à Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia (FTC/Vitória da Conquista). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. cursou doutoramento sanduíche na Universidade de Coimbra, Portugal (2017), no Centro de Estudos Sociais, orientada pela Professora Teresa Cunha, pesquisando temáticas com enfoque em Universidade e Educação Popular. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (2013). Pedagoga (2011) pela Universidade Federal de Viçosa. Foi professora substituta (2016) do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos e

professora substituta (2013) e coordenadora do curso de Licenciatura para Graduados no Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais, Campus de Muzambinho. Foi professora na Faculdade de Viçosa (2014), atuando também como orientadora de Estágios e coordenadora do Programa de Apoio aos docentes e discentes da Instituição.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6780096540741535>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

ARLETE LISBOA DOS SANTOS GRAIA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Campus VI - Caetité. Especialista em Literatura Brasileira: Formação do Cânone e Contrapontos Críticos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Ipitanga- FCIIP(2019). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2014). Membro dos grupos de Pesquisa LEALLL - Linguagens e Educação: Alfabetização, Leitura, Linguística e Literatura (UNEB) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia - GEPEGEO (UNEB). Atualmente assume o cargo de Secretária de Departamento no DCHT/UNEB CAMPUS XX - Brumado.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4845139413340069>

CAMILO ROCHA BRITO

Graduando em Licenciatura de Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia - GEPEGEO CNPq - e do Grupo de Estudos Marxistas - GEMARX UNEB.

E-mail: camilorocha491@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/3034776396650690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-234X>

CLÉIA TEIXEIRA DOS SANTOS

Graduanda da Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VI, atualmente é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO) e bolsista CAPES pelo Programa Residência Pedagógica.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8941700299247301>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5566-1469>

DAIANE MEIRA DA ROCHA

Graduanda em Licenciatura de Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO CNPq.

E-mail: daianameiradarocha.dm@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9824475728001021>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7047-4805>

DENIZAR RODRIGO BARBOSA

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI), Caetité-BA. Especialista em Docência no Ensino Superior – Universidade Barão de Mauá (2015). Licenciado em Física – FAVENORTE (2010). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB – campus VI). Técnico de Laboratório de Física – UFOB. Pesquisador das áreas de Ensino e Energias Renováveis/biogás.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7255367398171468>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5727-8036>

EDNÉIA MATOS SILVA

Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Caetité – Campus VI. Atuou como monitora do projeto da UATI – Fotografia e vídeo, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VI). Atuou como monitora de ensino no componente curricular Climatologia e Cartografia Sistemática.

Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO (UNEB – Campus VI) e do Programa Residência Pedagógica – PRP.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3262072291046578>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5816-8023>

EDRIÉLIA OLIVEIRA DA SILVA

Graduanda do curso de licenciatura em Geografia pela UNEB Universidade do Estado da Bahia campus- VI Caetitê- Departamento de Ciências Humanas. Participa do grupo de estudo GEPEGEO- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia da UNEB e do Programa Residência Pedagógica- PRP.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0314872989902510>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-6679>.

ELAINE MOREIRA DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Atualmente atua como Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, DCH - Campus VI (UNEB-2019). Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Geografia e Livro Didático.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0849402430907965>

ELIANA MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO

Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutora em Educação: Currículo – PUC/SP. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Especialista em Avaliação Escolar pela Universidade do Estado da Bahia/Instituto Anísio Teixeira. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atuando no curso de

Letras/Inglês e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade. Atua como coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE, coordenadora local do Doutorado Interinstitucional – DINTER (uma parceria entre a UNEB e a UFRJ). É membro dos grupos de pesquisa: GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (PUC/SP) e DisSE – Ensino, Discurso e Sociedade (UNEB). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estudo de língua inglesa, formação de professor, Linguística Aplicada, Interdisciplinaridade e Educação.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5314246039053524>

ÉRICA VIEIRA SOUZA

Mestra pelo Programa de PósGraduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB). Atua pesquisando nas áreas de Educação e Geografia, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais, REDA, Formação Docente, Livro didático, Lúdico no ensino, Indisciplina escolar, Trabalho, Educação especial e inclusiva.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1754299573623445>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6845-7272>.

EUVÂNIA MÁIRA SILVA MOURA

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS (UNEB). Licenciada em Geografia pela UNEB. Professora do Colegiado de Geografia da UNEB, Departamento de Ciências Humanas - DCH - Campus VI, Caetitê. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO (UNEB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/0528938979232171>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-7844>.

FABÍOLA LIMA CASTRO

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pelo PPGELS (UNEB Campus VI), licenciada em Pedagogia (UNEB Campus XX), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte e em Psicopedagogia pela Faculdade da Cidade do Salvador. É professora efetiva da rede municipal de ensino do município de Brumado-BA e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO), da UNEB Campus VI-Caetité.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7937751780261139>

FLÁVIA ABEL DA SILVA

Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Campus VI – Caetité, Técnica em Administração pelo Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo - CETEP/Caetité. Atualmente, é monitora de ensino em Estágio Supervisionado IV. Participou no Programa de Ações Afirmativas de Pesquisa e Extensão. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO CNPQ – UNEB.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3523173518299062>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3224-593X>

GLAUCINÉIA PINTO CARDOSO

Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité Professora Ielita Neves Cotrim Silva, ministra aulas de Informática Educativa para alunos com deficiência visual e transtorno da aprendizagem. Licenciada em Letras e Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Mídias na Educação, Informática Educativa, Tecnologias da Informação e comunicação acessível. Integrante dos Grupos de Pesquisas do PPGELS – GEPEGEO Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação e Ensino de Geografia do DCH Campus VI, GEINFE Grupo de Estudos Interdisciplinares de Formação de Educadores do DCH Campus VI e da CoP-LUDE Comunidade de Práticas da Ludificação Digital no Ensino- UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7374887649024311>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-1335>

GEISA FLORES MENDES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991), mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2001) e doutorado e pós-doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Atuou como professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia até meados de 2021. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, geografia, território, metodologia do ensino e representações.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4990664399816998>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6607-2686>

GESSICA DA SILVA PEREIRA

Graduanda em Licenciatura de Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, é monitora remunerada do projeto intitulado: O Museu do Alto Sertão da Bahia - MASB - em memórias e histórias urbanas e rurais: formação e pesquisa. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO CNPq - e do Grupo de Estudos Marxistas – GEMARX UNEB.

E-mail: gessicapsilva0@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7105484392691405>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6028-0177>

IAGO GABRIEL ARAÚJO SANTOS

Graduando da licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus VI, bolsista CNPq de Iniciação Científica, pesquisando a representação dos movimentos sociais no livro didático de Geografia, também é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO), bem como participou do Grupo de Estudos Marxistas (GEMARX).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5280912151533827>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0181-6848>

IRIS TAMARA ALVES DE LIMA

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VI (UNEB), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, linha II - Ensino, Saberes e Práticas Educativas. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino em Geografia – GEPEGEO (UNEB).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4853364329365496>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3428-7786>.

JANETE DE CARVALHO DA SILVA LEAL

Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI), Caetité-BA. Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares – UNEB – campus VI (2016). Licenciada em Pedagogia – UNEB – campus XII (2013). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB – campus VI). Professora na rede municipal de Guanambi – BA.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1216204220453486>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4164-2435>.

KAUANE ARAÚJO NUNES

Graduanda do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VI - Departamento de Ciências Humanas). Atuou como monitora do projeto de extensão, “O Jogo de Xadrez como Instrumento Pedagógico e Integração Social no Município de Caetité”, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VI). Atuou como monitora de ensino no componente curricular Climatologia e Cartografia Sistemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO), da UNEB (Campus VI) e do Programa Residência Pedagógica - PRP. CV: <http://lattes.cnpq.br/7483506704384265>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-4925>

LAIANE MICHELE SILVA SOUZA

Graduanda em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Departamento de Ciências Humanas na cidade de Caetité. Bacharelanda em Psicopedagogia Centro Universitário de Maringá, Polo Caetité-Ba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Geografia (GEPEGEO) do DCH Campus VI- UNEB. Bolsista pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, baseando sua pesquisa em Negritude e Livro Didático. Professora substituta da Prefeitura Municipal de Ibiassucê-Ba.

CV: <https://lattes.cnpq.br/0103929909110930>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4395-6099>

LARISSA DE MATOS AGUIAR

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Licenciada em Geografia pela UNEB/Campus VI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB). Atualmente desenvolve pesquisa na área de Ensino de Geografia e Cartografia nos inícios do

Ensino Fundamental. Ex-bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID de Geografia, UNEB – Campus VI), Residência Pedagógica e Iniciação Científica, realizando pesquisa relacionado ao Ensino de Geografia e Cartografia Tátil.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4582670963335098>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-7595>

LUCÉLIA LÔBO TEIXEIRA

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Especialista em Linguística-UNEB e Especialista em Educação Especial: Deficiência Visual – UNEB. Licenciada em Língua Inglesa e Vernáculas (UNEB/Campus VI). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB) e do Grupo de Estudo GEINFE (estudos interdisciplinares sobre formação de educadores). Docente em Atendimento Educacional Especializado (cegueira e baixa visão) do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité-Ba.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9103498219705899>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-335x>

MARIA APARECIDA SILVA SANTOS

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - Campus VI (UNEB). Pós-Graduada do Curso de Linguística e Formação de Leitores na Faculdade FAVENI, Professora da Rede Municipal da Cidade de Lagoa Real – Bahia, lecionando na Escola Donório Aguiar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1330-3345>.

MARIA GORETH E SILVA NERY

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2016), mestre em Organização do Espaço pela Universidade Estadual Paulista (UNESP- 2004). Especialista em Organização do Espaço pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB,

1998). Licenciada em Geografia pela UESB (1993). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, Campus Caetité-BA). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia- GEPEGEO vinculado ao CNPq. Publicou artigos em livros, periódicos e anais de eventos no Brasil. Atua na área de Geografia Regional, Geografia Econômica, Ensino de Geografia e Educação, tem experiência em Gestão.

CV <http://lattes.cnpq.br/8072011795587297>.

<https://orcid.org/0000-0002-8472-1432>

MARIA ISABEL DA SILVA PEREIRA

Graduanda da Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, Caetité. Possui formação Técnica em Agricultura pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano, Campus- Bom Jesus da Lapa. Integrante do Grupo de estudo e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia- Gepegeo CNPq. É bolsista do Programa de Ações Afirmativas- (Proaf) com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para às questões étnicas-raciais

CV: <https://lattes.cnpq.br/7405085117443506>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8207-0392>

MARIA VITORIA GARCIA DE ALMEIDA

Graduanda em Licenciatura de Geografia pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia – GEPEGEO CNPq.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4338627261393504>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2705-8539>

MARIZETE DE CARVALHO CARDOSO TEIXEIRA

Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI), Caetité-BA. Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2002) e Educação Física

pela Universidade Pitágoras – UNOPAR (2020). Especialista em Geografia do Brasil (Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ/2003), Gestão do Trabalho Pedagógico (Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER/2005), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER/2006) e Gestão Educacional (Faculdade João Calvino/2012). Professora das redes estadual e municipal em Caetité/BA. Atualmente é articuladora da Educação Integral do Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH Campus VI - UNEB (GEPEGEO) e do Grupo de Pesquisa Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces (UFRGS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3336350342908940>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9039-6675>

NÁJYLA BETRINE BATISTA CHAGAS

Mestranda do Programa de PósGraduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Pós-graduada em Leitura e Produção Textual (UniCesumar) e em Legislação Educacional (UniBF). Bacharelanda em Psicopedagogia (UniCesumar). Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB/Campus VI). Licenciada em Geografia (UNEB/Campus VI). Coordenadora Pedagógica na Escola Raios de Sol, em Caetité-BA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB/Campus VI).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7987422135601515>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5231-1789>

NUBIA MARIA DE BRITO SILVA

Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (FACE), Bacharel e Licenciada em Geografia pela UFBA. Membro do

Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia- GEPEGEO, vinculado ao CNPq. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *Campus* Caetité-BA). Publicou artigos em livros e anais de eventos no Brasil. Atua na área de Ensino, Currículo e Formação de Professor e tem experiência em Gestão.

CV <http://lattes.cnpq.br/6438655983490945>.

O livro Pesquisas e Debates: reflexões em Ensino, Geografia e Educação é publicado em comemoração e celebração aos 10 anos de um consolidado grupo de Pesquisa situado no sertão baiano, na cidade de Caetité e que tem conquistado espaço através de prêmios, pesquisas, ações, publicações, artigos e livros em diversos lugares. Esse livro comemora a solidez e trabalho árduo dessa equipe que cresceu e se renovou constantemente nesses 10 anos. Esse livro é gestado desde 2013, quando o grupo se inicia com alunos do PIBID de Geografia e se fortalece produzindo pesquisas e atividades que trazem à luz uma ciência genuína, implicada, gestada e pensada no interior da Bahia.

Que neste marco de 10 anos, já nos preparemos para os próximos 10.

Glauber Barros Alves Costa e Gabriela
Silveira Rocha – Líderes do GEPEGO

