

E-ISSN 2316-3100

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DOSSIÊ TEMÁTICO:

**INFÂNCIA, GLOBALIZAÇÃO E NATUREZA:
pesquisas, reflexões e cuidados às gerações
futuras no presente de desigualdades e injustiças
sociais, ambientais e climáticas**

v. 32, n. 01, 2023

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG</p> <p>Reitor DANILO GIROLDO</p> <p>Vice-Reitor RENATO DURO DIAS</p> <p>Chefe de Gabinete do Reitor JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA</p> <p>Pró-Reitor de Extensão e Cultura DANIEL PORCIUNCULA PRADO</p> <p>Pró-Reitor de Planejamento e Administração DIEGO D'ÁVILA DA ROSA</p> <p>Pró-Reitor de Infraestrutura RAFAEL GONZALES ROCHA</p> <p>Pró-Reitora de Graduação SIBELE DA ROCHA MARTINS</p> <p>Pró-Reitora de Assuntos Estudantis DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO</p> <p>Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO</p> <p>Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação EDUARDO RESENDE SECCHI</p> <p>Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA</p>	 <p>EDITORA CHEFE Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>EDITORA ADJUNTA Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>CONSELHO EDITORIAL Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>ASSISTENTE DE EDITOR Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Estela Souza de Castro Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Eugêrbia Paula da Rocha Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Jéssica Pereira da Silva Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Lívia Lempek Trindade Monteiro Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt – Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Taís Mendes Alves Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>Solicitamos intercâmbio</p> <p>Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br</p>
<p style="text-align: center;">EDITORA DA FURG</p> <p>Coordenadora CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA</p>	
<p style="text-align: center;">COMITÊ EDITORIAL</p> <p>Presidente DANIEL PORCIUNCULA PRADO</p> <p>Titulares ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA EDUARDO RESENDE SECCHI ELIANA BADIALE FURLONG LEANDRO BUGONI LUIZ EDUARDO MAIA NERY MARCIA CARVALHO RODRIGUES</p>	
<p>Editora da FURG Câmpus Carreiros CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil editora@furg.br</p>	

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 32 (1)	p. 1-424	2023.
-------------------------------	------------	-----------	----------	-------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2023

Diagramação e formatação: João Balansin
Capa: Carolina dos Santos Espíndola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 32, n. 1 (jan/abr. 2023) – Rio Grande: Ed. da FURG, 1983.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspensão entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente.....	01
Editorial.....	07
Editorial em Inglês.....	14
Editorial em Espanhol.....	20
<i>Dossiê Temático</i>	
Apresentação do Dossiê.....	27
AS CRIANÇAS E O VENTO: incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente	33
“ESSE LUGAR AQUI É A ILHA”: perspectivas das crianças sobre o pertencimento à uma escola do campo em contexto litorâneo.....	49
O ESTUDO DO MEIO COMO ESPAÇO DE IMPLICAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL: prospeções e propostas curriculares, organizacionais e políticas em Portugal	74
CIDADE, CRIANÇAS E ANIMAIS: Azar é não amar gatinhos pretos!	95
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: brinquedos e materiais para bebês e crianças bem pequenas.....	116
EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões no impedimento no ensino de ciências sobre a abordagem da experimentação.....	146
A ESCOLA DA PÓS-MODERNIDADE E AS CRIANÇAS: uma reflexão sob a óptica da educação ambiental e da revolução estética para o pós-pandemia	162
FEMINISMO PARA OS 99%.....	183
<i>Artigos em Fluxo Contínuo</i>	
REPRESENTAÇÃO TEMÁTICA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: interpretações possíveis a partir das palavras-chave e da Lei de Zipf ...	188
O DIÁLOGO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO: uma análise a partir das reflexões de Paulo Freire	215
PRÁTICAS RESTAURATIVAS: círculos de construção de paz com e para a comunidade escolar no enfrentamento da violência.....	239
EDUCAÇÃO PERMANENTE E FAMÍLIA ACOLHEDORA: sempre cabe mais um.	266
RELIGIOSIDADE, DISCIPLINA E CONTROLE EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL: a produção da docilidade dos corpos pela arquitetura	

escolar.....	287
ENTRE O DITO E O NÃO DITO: Percepções e prática com leitura-escrita na pré-escola.....	315
LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	339
TURMA MULTISSERIADA: A cooperação no trabalho em grupo como aliado no processo de ensino.....	364
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA	388
LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: o ato de provocar para ensinar e aprender.....	410

EDITORIAL v. 32, n.º. 01, 2023

A primeira edição da revista Momento – Diálogos em Educação, do ano de 2023, é publicada em um período de muitos desafios. Por um lado, vivemos, enquanto cientistas, pesquisadores (as) e comunidade acadêmica, as consequências da intensificação do trabalho docente após a pandemia da Covid-19 e, dos retrocessos deixados pelo longo período de políticas neoliberais que se aprofundaram com o governo de extrema direita que geriu o país entre 2018 e 2022. Nos últimos anos houve um total desmonte do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) realizado por meio do corte de verbas para as Instituições do Ensino Superior, do aparelhamento do Estado e da negação da ciência. Desse modo, hoje, os desafios para a produção científica são muitos e de longo prazo. Por outro lado, vivenciamos um momento de expectativa e de esperança de melhores condições de trabalho para os anos que seguem.

Embora estejamos vivendo um momento de esperança e um processo de reestruturação das nossas instâncias representativas no âmbito da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do financiamento da produção científica, a luta por condições adequadas, será árdua e exigirá um esforço coletivo de nossa sociedade.

Lutas e desafios esses, que também impactaram a editoração e publicação deste periódico. Ao encerrar um ciclo e realizar uma retrospectiva da trajetória de nossa revista, propicia-se um olhar para o passado, mas, sobretudo, uma prospectiva para o futuro. Nesse sentido, e no intuito de uma breve análise sobre as edições de 2020 a 2022, as quais estavam sob a responsabilidade das professoras Gabriela Medeiros Nogueira e Ângela Bersch, que eram editoras na época. Assim, é possível visualizar e evidenciar algumas questões que entendemos importantes destacar neste retrospecto.

Assumir o desafio da editoração de uma revista demanda uma energia e a crença na potencialidade do conhecimento científico sobre: as políticas públicas, a formação dos/as cidadãos/ãs, educação em seus diferentes níveis e contextos, etc. Premissa que acompanhou as nove edições publicadas no interstício referido para que fossem garantidos e contemplados

os mais diversos temas, conteúdos, instituições, autores/as, pois o conhecimento pressupõe essa diversidade e pluralidade.

Ao buscar uma maior qualidade para a revista, ainda em 2021, a decisão foi garantir que uma parte de cada número fosse composto por Dossiês Temáticos. O volume de inscrições e, mais que isso, a qualidade das propostas motivou a dar sequência às publicações de Dossiês e aos artigos de fluxo contínuo. Dessa forma, em cada edição teve-se um compilado de artigos sobre uma determinada temática, além de outros textos com temas diversificados à disposição do público.

Destaca-se aqui, que um dos Dossiês teve ampla contribuição de autores/as nacionais e internacionais. Neste ínterim, teve-se a participação de autores/as do Brasil, Portugal, Chile, Itália, Estados Unidos, Grécia, Austrália e Reino Unido. Os textos deste dossiê estão disponíveis em duas versões, a saber, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o que ampliou o alcance, a visibilidade e a qualidade da revista não só no Brasil, mas internacionalmente.

Nessa perspectiva – da qualificação e visibilidade – evidencia-se também que na última Classificação CAPES - Sucupira de periódicos quadriênio 2017 – 2020 a Revista Momento – Diálogos em Educação, obteve *Qualis A4*. Resultado que em alguma medida, reflete parte do trabalho investido e das aspirações dos/as envolvidos/as. Embora as editoras, pela característica de sua função, tenham maior visibilidade, é preciso destacar que para o processo de editoração de cada número conta-se com uma equipe que está presente desde o início até o final e comemora cada publicação. Propagar conhecimento inédito, de qualidade e gratuito é uma responsabilidade assumida e desenvolvida por muitas mãos e mentes que acreditam no potencial da Educação!

E é com essa perspectiva e em meio a essa parceria que o periódico dá continuidade às suas atividades no ano de 2023. Logo, a primeira edição deste ano conta com a publicação do dossiê intitulado *Infância, globalização e natureza: pesquisas, reflexões e cuidados às gerações futuras no presente de desigualdades e injustiças sociais, ambientais e climáticas*, organizado pelo professor Carlos Machado, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e pelas professoras Maria José Araújo, da Universidade do Porto, e Solana González Pensado, da *Universidad de la República*.

Além disso, a edição conta com a publicação de 10 artigos na sessão de fluxo contínuo, os quais, imbricados nos convidam a continuar problematizando o campo

educacional sob diferentes nuances.

O artigo de Deisiré Amaral Lobo e Regina Barwaldt, intitulado *Representação temática de estudos sobre educação em ciências: interpretações possíveis a partir das palavras-chave e da Lei de Zipf*, apresenta um recorte de dados produzidos a partir de uma investigação das produções científicas da Educação em Ciências, que têm se mostrado cada vez mais interdisciplinar ao tecer interconexões com diferentes áreas do conhecimento. As autoras tiveram como intuito descrever as contribuições das palavras-chave para a interpretação, categorização e análise de pesquisas científicas evidenciando, sob o ponto de vista metodológico, a contribuição da Lei de Zipf, terceira Lei da Bibliometria, para as pesquisas na Educação em Ciências. Nesse sentido, o estudo demonstra que a Lei de Zipf contribui para a coleta e identificação dos termos que se pulverizam em documentos científicos da área e proporcionam a ampliação da compreensão assertiva das temáticas e objetos retratados nas pesquisas, além de contribuir para a interpretação lexical e para a representação temática das pesquisas da Educação em Ciências.

O diálogo nas redes sociais digitais em prol da educação: uma análise a partir das reflexões de Paulo Freire, de Maria Fernanda Moretti Schneider, Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau e Luana Fonseca Duarte Fernandes, corrobora a discussão de que as questões metodológicas das pesquisas precisam ser construídas na interface dos objetos de estudo investigados. No referido texto, as pesquisadoras intencionaram identificar ações dialógicas em perfis do *Instagram* que abordam o tema da pesquisa científica. O texto tem como referencial teórico a Teoria da Ação Dialógica, proposta por Freire, que apresenta as quatro características de um diálogo compostas pela concepção de colaboração, união, organização e síntese cultural. Esses elementos subsidiaram a investigação de 399 perfis no *Instagram* que abordavam sobre a pesquisa científica. A análise possibilitou identificar que as interações estabelecidas na rede social apresentam características de um diálogo, contudo, não podem ser classificadas como uma ação dialógica.

Na sequência, Gildo Lopes de Souza e Doriele Andrade Duvernoy evidenciam a importância de ações dialógicas para a construção das práticas cotidianas na escola. Assim, no artigo *Práticas Restaurativas: círculos de construção de paz com e para a comunidade escolar no enfrentamento da violência*, os autores analisam em que medida o projeto de intervenção “Práticas Restaurativas na Escola” contribuiu para o planejamento de Círculos de

Construção de Paz em escolas da rede de ensino da cidade de Aliança-PE. Na etapa diagnóstica, por meio de questionário foi identificado o desconhecimento sobre práticas restaurativas, a terceirização da responsabilidade no enfrentamento da violência e sobre ações punitivistas na resolutividade tais como suspensão, transferências e punição. Com isso, os (as) integrantes da pesquisa foram sensibilizadas (os) a desenvolver ações que contribuíssem para o clima organizacional da escola, através das práticas restaurativas, lançando novos olhares sobre as situações de violência presentes na escola. Desta forma, os Círculos de Construção de Paz agregam princípios e práticas cotidianas que promovem o diálogo, fortalecem o sentimento de pertencimento, a capacidade empática e a construção de um ambiente seguro, inclusivo e de vivência de processos educativos.

O artigo *Educação Permanente e família acolhedora: sempre cabe mais um*, de Jessica Alves da Costa e de Camila Rosalia Antunes Baccin, trata sobre um projeto de intervenção de Educação Permanente desenvolvido no Serviço de Acolhimento Familiar de um município da região metropolitana de Curitiba. O objetivo geral do projeto foi fortalecer ações para a adesão de novas famílias no Serviço Família Acolhedora no coletivo de Educação Permanente, bem como propor a articulação intersetorial efetiva com o Poder Judiciário e a rede municipal de serviços de saúde e educação e avaliar, por meio de indicadores de monitoramento, os resultados alcançados durante as ações estabelecidas pelo coletivo. Nas conclusões, as pesquisadoras salientaram a construção de um coletivo fortalecido e capaz de captar a essência da Educação Permanente para observar sua aplicabilidade no cotidiano do trabalho. Ademais, enfatizaram que os preceitos e ferramentas da Educação Permanente, atrelados ao seu conceito basilar de aprendizagem significativa, tem o potencial de mudar o rumo das próximas gerações, contribuindo para a construção de uma nação mais igualitária, democrática e menos cruel em relação ao ciclo de violência.

O texto de Victória Louise de Paula Santos Carminatti, Patrícia Gräff e de Camila Caracelli Scherma, intitulado *Religiosidade, disciplina e controle em espaços de educação formal: a produção da docilidade dos corpos pela arquitetura escolar* investigou os espaços institucionais a partir da análise da arquitetura e da organização desses espaços. Logo, problematiza a disciplina e a religiosidade como estratégias de controle sobre os discentes que integram instituições públicas de Educação Básica e Superior, localizadas no município de Chapecó/SC. A análise demonstra, por meio de imagens de cinco instituições, que os espaços

planejados exerciam limites, regras de condutas, hierarquia e vigilância excessiva. Também ressalta que nas instituições pesquisadas circulavam discursos verbais e não-verbais que auxiliavam na manutenção da ordem das coisas e atuam na produção do poder disciplinar. O corpo útil e obediente que o poder disciplinar fabrica, é muito semelhante ao indivíduo eficiente e resiliente que a globalização econômica incentiva atualmente. As conclusões do trabalho indicam ainda, que uma instituição escolar apresentava dificuldades de se afastar da especificidade religiosa que a criou, atualmente voltando a explicitar interesses religiosos defendidos na agenda educacional.

A escrita de Leide Daiana Marques Silva e Sinara Almeida da Costa, denominada *Entre o dito e o não dito: percepções e prática com leitura-escrita na pré-escola* buscou verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola por meio das percepções e práticas de uma professora. Os dados analisados pelas autoras, produzidos a partir de observações, entrevistas, filmagens e fotografias, revelam o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico com a leitura-escrita na turma analisada e, ainda, que os espaços e os momentos da rotina em que a leitura-escrita se manifestou com mais frequência limitaram-se ao interior da sala de atividades, de maneira estrita. Ademais, as autoras destacaram que os fatores que geraram tensão nos relatos e ações da professora, no que se refere ao tema desse estudo, estavam relacionados à base de sua formação e foram mantidos pela prevalência de um saber advindo de interpretações rasas, inerentes a diferentes tendências pedagógicas e presentes no cotidiano da escola.

O artigo intitulado *Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, de Sabrina Plá Sandini e Ketlyn Dessordi Paz aborda a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, as autoras interrogaram qual é a percepção de professoras alfabetizadoras em relação às contribuições da ludicidade para o processo de alfabetização e letramento. Desse modo, a pesquisa de caráter exploratório e descritivo, teve como *corpus* investigativo as respostas a um questionário aplicado com professoras que atuavam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos enfatizam que, por meio da inserção da ludicidade na prática cotidiana, a aprendizagem das (dos) alunas (os) se torna mais significativa e prazerosa, proporcionando um desenvolvimento integral aos discentes.

A escrita de Denise Reis e Nilvania Silva, *Turma Multisseriada: a cooperação no*

trabalho em grupo como aliado no processo de ensino, teve como objetivo geral investigar o trabalho em grupo como estratégia para o ensino em turmas multisseriadas de escolas rurais, auxiliando na interação marcada pelo respeito mútuo. As autoras basearam-se na perspectiva piagetiana que compreende a cooperação como algo que envolve a reciprocidade entre os participantes, sendo importante para a aquisição de regras morais e o desenvolvimento de uma atividade em grupo. Os resultados da análise indicam que essa interação proporcionou momentos de diálogo entre as (os) educandas (os) e as (os) educadores simultaneamente, qualificando o processo de ensino.

No texto *A coordenação pedagógica como articuladora na implementação de políticas educacionais na escola*, Sandro de Castro Pitano e Julsemina Zilli Polesello apresentam os resultados parciais de uma investigação intitulada “As repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de educação de Nova Prata (RS)”. Os autores discorrem sobre o processo de articulação com as (os) docentes e, os desafios, os limites e as possibilidades para a implementação da Pedagogia de Projetos nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa permitiu, a partir de entrevistas com coordenadoras, constatar a dificuldade de atuação interdisciplinar por parte das professoras e dos professores e a necessidade de planejamento coletivo e de espaços e tempos destinados à formação como subsídio ao papel da coordenação. A função articuladora, assumida como hipótese de trabalho pelas (os) pesquisadoras, confirmou-se no decorrer da investigação, afirmando a coordenação como uma referência para a prática pedagógica docente diante dos desafios emergentes no cotidiano escolar.

O último texto desta edição, intitulado *Linguística e educação: o ato de provocar para ensinar e aprender*, escrito por Valdeci Scaliante de Santana e Daniele Cristina Scaliante, apresenta uma reflexão acerca dos desafios que a escola tem para apresentar seus conteúdos aos estudantes e, no que lhe concerne, a necessidade de professores de focarem em uma formação pautada pelo ato de *provocar-se* para *provocar* outras pessoas no que se refere à mediação da aprendizagem. Conforme salientaram as autoras, o ato de *provocar-se* para *provocar* está relacionado ao interesse do professor em revisitar as práticas escolares que não garantem os processos de ensino e aprendizagem consolidável, trazendo, por outro lado, aquelas práticas que possam possibilitar uma aprendizagem favorável dos conteúdos propostos na atualidade. O texto tem como foco a articulação da Linguística com a Educação

Escolar, visto que essa pode contribuir satisfatoriamente para o ensino e a aprendizagem escolar. Discussões sobre defasagens no ensino da leitura e da escrita são trazidas neste trabalho, estendendo-se para a necessidade de as (os) profissionais refletirem sobre suas próprias práticas em sala de aula. Assim, é destacado o papel social da Linguística no intuito de oportunizar uma educação escolar de qualidade tanto às (aos) professores, quanto às (aos) estudantes.

Como nota-se pelo exposto, a pluralidade de perspectivas e de objetos de estudo apresentados nesta edição contribuem para ampliar os conhecimentos científicos acerca de instrumentos metodológicos para a realização de pesquisas no âmbito da educação, bem como nos convida a problematizar os processos educativos, em espaços formais e não formais, a partir de temáticas específicas como o diálogo, as práticas restaurativas, o acolhimento, a leitura e a escrita na Educação Infantil, a ludicidade no processo de alfabetização e a cooperação nos trabalhos em grupo.

Ademais, esperamos que, assim como enfatizado no último artigo, a leitura dessa edição possa provocar, em cada leitor (a), o desejo de provocar a si e a outras (os), novos olhares e possibilidades do fazer e do pesquisar no campo da educação.

Editoras

Prof^a. Dr^a. Caroline Braga Michel
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Magda de Abreu Vicente
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Ângela Adriane Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

EDITORIAL v. 32, nº. 01, 2023

The publication of the first issue of the Revista Momento – Diálogos em Educação in 2023 happens amid many challenges. On one hand, scientists, researchers and the academic community have experienced the consequences of workload intensification after the COVID-19 pandemic and of the throwback resulting from the long period of neoliberal policies that became more intense in the 2018-2022 right-wing government. There has been total dismantlement of the Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) and the Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) as the result of budget cuts in higher education institutions, political control over the state and science denial in the last years. Thus, there are plentiful long-term challenges to be faced by scientific production these days. On the other hand, we have gone through moments of expectation and hope for better working conditions.

Even though we are experiencing moments of hope and a re-structuring process in our representative bodies at the Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) and funding of scientific production, the hard struggle for adequate conditions will demand our society's collective effort.

Editing and publication of this journal were also impacted by the struggle and challenges. The end of a cycle and a retrospective of the trajectory of our journal enables us to look back but, mainly, to look ahead. Therefore, we aim at briefly analyzing issues published from 2020 to 2022 by Gabriela Medeiros Nogueira and Ângela Bersch, who were the editors at the time, to highlight some topics that we think are important to this retrospective.

To undertake the challenge of editing a journal requires energy and the belief in the potentiality of human knowledge about relevant themes, such as public policies, citizen education and Education at different levels and contexts. This premise provided the basis of nine issues published from 2020 to 2022 to ensure the inclusion of distinct themes, subjects, institutions and authors since knowledge presupposes diversity and plurality.

In the search for better quality for the journal in 2021, we decided that a part of every issue would be composed of Thematic Dossiers. The number of entries and, mainly, the quality of the proposals stimulated us to keep publishing them together with papers in the

continuous flow. As a result, every issue has compiled papers on a certain theme, besides others on diversified themes, for our readers.

It should be highlighted that one of the Dossiers got wide contribution from Brazilian and foreign authors. Authors from Brazil, Portugal, Chile, Italy, the United States, Greece, Australia and the United Kingdom participated in that journal. Papers in that Dossier are available in both Portuguese and English, a fact that has broadened the scope, visibility and quality of the journal, not only in Brazil but also abroad.

From the perspective of qualification and visibility, it should also be emphasized that the latest evaluation (2007-2020) issued by the CAPES-Sucupira Platform (2017-2020) classified the Revista Momento – Diálogos em Educação into *Qualis* A4. This result somehow reflects part of the work and expectations of everyone who is involved in the task. Even though publishing companies, due to the characteristics of their work, get more visibility, it should be highlighted that the editing process of every issue is carried out by a team that works from its beginning to its end and celebrates every publication. To propagate original, quality and free knowledge is a responsibility undertaken and developed by many hands and minds that believe in the potential of Education!

From the same perspective and amid the same partners, our journal remains its activities in 2023. The first issue includes the Thematic Dossier named *Childhood, globalization and nature: studies, reflections and care for future generations in the light of social, environmental and climatic inequality and injustice*, organized by professors Carlos Machado (Universidade Federal do Rio Grande-FURG), Maria José Araújo (Universidade do Porto) and Solana González Pensado (Universidad de la República).

In addition, this issue comprises ten papers in the continuous flow which invite us to keep problematizing the educational field and different views on it.

The paper entitled *Thematic representation of research on Science Education: interpretations based on key-words and Zipf's Law*, written by Deisiré Amaral Lobo e Regina Barwaldt, introduces data produced by an investigation into scientific production in Science Education which has been increasingly interdisciplinary since it intertwines different areas of knowledge. The authors aimed at describing contributions given by key-words to interpretation, categorization and analysis of scientific studies with emphasis, from a methodological point of view, on the ones given by Zipf's Law, the third law of Bibliometrics, to research on Science

Education. Thus, the study shows that Zipf's Law contributes to collection and identification of terms which are found in scientific documents and enable better assertive comprehension of themes and objects of the studies, besides contributing to lexical interpretation and thematic representation of research on Science Education.

Dialogue in the digital social network to the benefit of Education: an analysis based on Paulo Freire's thoughts, written by Maria Fernanda Moretti Schneider, Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau and Luana Fonseca Duarte Fernandes, corroborates the discussion about the fact that methodological aspects of studies must be constructed in the interface with objects under investigation. The researchers aimed at identifying dialogical actions in Instagram profiles that address the theme of scientific research. Their theoretical reference is Freire's Theory of Dialogical Action which introduces four characteristics of a dialogue, i. e., collaboration, unity, organization and cultural synthesis. These elements provided the basis for the investigation into 399 Instagram profiles that addressed scientific research. The analysis enabled to show that, even though interactions in the social network have characteristics of dialogues, they cannot be classified into dialogical actions.

Gildo Lopes de Souza and Doriele Andrade Duvernoy highlight the importance of dialogical actions to construct everyday practices in school. In the paper entitled *Restorative practices: constructing Circles of Peace with and for the school community to face violence*, they analyze the contribution given by the intervention project "Restorative Practices in School" to construct Circles of Peace in public schools in Aliança, PE, Brazil. Questionnaires applied in the diagnostic phase identified people's lack of knowledge about restorative practices, outsourcing of responsibility when violence has to be faced and punitive actions, such as suspension, involuntary transfer and punishment, to solve it. As a result, the authors were sensitized to develop actions that could contribute to the organizational environment by means of restorative practices and enable new ways to look at violent situations that take place in schools. Thus, Circles of Peace encompass principles and everyday practices that not only promote dialogues but also strengthen belonging, empathy and construction of a safe, inclusive environment where educational processes may be experienced.

The paper *Permanent Education and foster families: there is always room for one more*, which was written by Jessica Alves da Costa and Camila Rosalia Antunes Baccin, deals with an intervention project of Permanent Education developed at the Serviço de Acolhimento

Familiar in a city located in Great Curitiba, PR, Brazil. Their study aimed at strengthening actions to make more families adhere to the Serviço Família Acolhedora in Permanent Education, proposing an effective intersectorial articulation between the judicial system and city health and education services and evaluating results of actions by monitoring indicators. In their conclusions, the authors highlighted the construction of a strengthened group which understands the essence of Permanent Education and its applicability to everyday work. Besides, they emphasized that principles and tools of Permanent Education, together with its basal concept of meaningful learning, have the potential to set the course for future generations since they contribute to the construction of a more equalitarian and democratic nation which is less cruel in relation to the circle of violence.

Victória Louise de Paula Santos Carminatti, Patrícia Gräff and Camila Caracelli Scherma wrote *Religiousness, discipline and control in formal Education spaces: production of body docility by school architecture*. The investigation into institutional spaces is based on the analysis of their architecture and organization. Thus, it problematizes discipline and religiousness as strategies to control teachers who work in public Elementary Schools and Colleges in Chapecó, SC, Brazil. The analysis shows, by means of images of five institutions, that planned spaces posed limits, rules of conduct, hierarchy and excessive surveillance. It also highlights that, in the institutions under study, there were verbal and non-verbal discourses that helped to keep the order of things and produced disciplinary power. The useful and obedient body produced by the disciplinary power is similar to the efficient and resilient individual who is encouraged by economic globalization nowadays. Results also showed that an institution found it hard to detach itself from the religious character that had created it and that it now shows religious interests advocated by educational guidelines.

Between what is said and what is not: perceptions and practices with reading-writing in pre-school was written by Leide Daiana Marques Silva and Sinara Almeida da Costa. It aimed at observing tension caused by work related to reading-writing in pre-school based on a teacher's perceptions and practices. Data were collected in class observations, interviews, videos and photos and showed the predominance of everyday knowledge over pedagogical work related to reading-writing in the group of students under investigation. Besides, spaces and periods of reading-writing tasks took place mostly in the activity room, in a strict way. Finally, the authors highlighted that the factors that generated tension in the teacher's reports

and actions – regarding the theme of this study – were related to her educational background and kept as the result of knowledge that originated from shallow interpretations implicit in different pedagogical trends found in school routines.

The paper entitled *Playfulness and literacy in the early years in Elementary School*, written by Sabrina Plá Sandini and Ketlyn Dessordi Paz, addresses the importance of playfulness in the literacy process. The authors asked literacy teachers about their perceptions of contributions of playfulness to the literacy process. The *corpus* of the exploratory and descriptive study was composed of answers given to a questionnaire by first and second grade teachers in Elementary School. Results highlight that, when playfulness is inserted into everyday practice, students' learning becomes more significant and pleasant and leads to whole child development.

Denise Reis and Nilvania Silva wrote *Multi-grade group: cooperation in group work as an ally of the teaching process*. Their study aimed at investigating group work as a strategy to teach multi-grade groups in rural schools and help interaction based on mutual respect. The authors' reference, the Piagetian view, sees cooperation as an important factor that involves reciprocity to learn moral rules and develop group activities. Results of the analysis show that interaction led to dialogues between students and teachers and qualified the teaching process.

The paper *Pedagogical coordination as an articulator to implement educational policies in schools* was written by Sandro de Castro Pitano and Julsemina Zilli Polesello. It introduces partial results of an investigation entitled "Repercussions of the implementation of the Pedagogy of Projects in public schools in Nova Prata, RS, Brazil". The authors describe the articulation process with teachers and challenges, limits and possibilities of implementation of the Pedagogy of Projects in the last years in Elementary School. Based on interviews with coordinators, the study showed not only teachers' difficulty in acting in an interdisciplinary way but also the need for collective planning and spaces and time for continuing education to provide the basis for the coordination role. Articulation, which was the researchers' hypothesis, was confirmed throughout the investigation and coordination was considered a reference for teachers' pedagogical practices to face challenges that emerge in schools.

The last paper in this issue, *Linguistics and Education: the act of provoking to teach and learn*, was written by Valdeci Scaliante de Santana and Daniele Cristina Scaliante. It reflects upon challenges that schools face when they must introduce contents to students and upon teachers'

needs to focus on education based on the act of *provoking themselves* in order to *provoke* other people in learning mediation. The authors highlighted that the act of *provoking* in order to *provoke* is related to teachers' interest in re-visiting school practices that do not ensure processes of teaching and strengthened learning. On the other hand, they employ those practices that enable learning of contents proposed nowadays. The study focuses on the articulation between Linguistics and school Education since it may contribute to teaching and learning satisfactorily. This paper also discusses gaps between teaching processes of reading and writing and teachers' need to reflect upon their class practices. Thus, the social role of Linguistics is emphasized to create opportunities for quality Education for teachers and students.

Therefore, the plurality of views and objects of studies introduced by this issue not only contributes to improve scientific knowledge about methodological instruments to carry out studies in Education but also invites us to problematize educational processes in formal and non-formal spaces based on specific themes, such as dialogue, restorative practices, fostering, reading and writing in Childhood Education, playfulness in the literacy process and cooperation in group work.

In addition, we hope that – as emphasized by the last paper – reading this issue may provoke every reader to provoke him/herself and others to look at new ways and possibilities of doing and researching on Education.

Editors

Caroline Braga Michel, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande -FURG

Magda de Abreu Vicente, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande -FURG

Gabriela Medeiros Nogueira, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Ângela Adriane Schmidt Bersch, Ph. D.
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Translator

Lígia Beskow de Freitas

EDITORIAL v. 32, n.º. 01, 2023

La primera edición de la revista Momento – Diálogos en Educación, del año 2023, es publicada en un período de muchos desafíos. Por un lado, vivimos, como científicos, investigadores (as) y comunidad académica, las consecuencias de la intensificación del trabajo docente después de la pandemia de Covid-19 y, de los retrocesos dejados por el largo período de políticas neoliberales que se profundizaron con el gobierno de extrema derecha que gestionó el país entre 2018 y 2022. En los últimos años ha habido un total desmonte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FNDCT) realizado por medio del recorte de presupuestos para las Instituciones de Enseñanza Superior, del apareamiento del Estado y de la negación de la ciencia. De ese modo, hoy, los desafíos para la producción científica son muchos y a largo plazo. Por otro lado, vivimos un momento de expectativa y esperanza de mejores condiciones de trabajo para los años que siguen.

Aunque estamos viviendo un momento de esperanza y un proceso de reestructuración de nuestras instancias representativas en el ámbito de la Comisión de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y de la financiación de la producción científica, la lucha por condiciones adecuadas, será ardua y exigirá un esfuerzo colectivo de nuestra sociedad.

Luchas y desafíos esos, que también impactaron la edición y publicación de esta revista. Al cerrar un ciclo y realizar una retrospectiva de la trayectoria de nuestra revista, se propicia una mirada al pasado, pero sobre todo una prospectiva para el futuro. En ese sentido, y en el intento de un breve análisis sobre las ediciones de 2020 a 2022, las cuales estaban bajo la responsabilidad de las profesoras Gabriela Medeiros Nogueira y Angela Bersch, que eran editoras en la época. Así, es posible visualizar y evidenciar algunas cuestiones que entendemos importantes destacar en este retrospecto.

Asumir el desafío de la edición de una revista demanda una energía y la creencia en la potencialidad del conocimiento científico sobre: las políticas públicas, la formación de los/as ciudadanos/as, educación en sus diferentes niveles y contextos, etc. Premisa que acompañó las nueve ediciones publicadas en el intersticio referido para que fueran garantizados y contemplados los más diversos temas, contenidos, instituciones, autores/as, pues el

conocimiento presupone esa diversidad y pluralidad.

Al buscar una mayor calidad para la revista, aún en 2021, la decisión fue asegurar que una parte de cada número fuera compuesta por Dossiers Temáticos. El volumen de inscripciones y, más aún, la calidad de las propuestas motivó a dar seguimiento a las publicaciones de Dossiers y a los artículos de flujo continuo. De esa forma, en cada edición se tuvo un compilado de artículos sobre una determinada temática, además de otros textos con temas diversificados a disposición del público.

Se destaca, que uno de los Dossiers tuvo amplia contribución de autores/as nacionales e internacionales. En este ínterin, se tuvo la participación de autores/as de Brasil, Portugal, Chile, Italia, Estados Unidos, Grecia, Australia y Reino Unido. Los textos de este dossier están disponibles en dos versiones, a saber, Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa, lo que amplió el alcance, la visibilidad y la calidad de la revista no solo en Brasil, sino internacionalmente.

En esa perspectiva – de la calificación y visibilidad – se evidencia también que en la última Clasificación CAPES – Sucupira de revistas cuatrienio 2017 – 2020 la Revista Momento - Diálogos en Educación, obtuvo *Qualis A4*. Resultado que en alguna medida refleja parte del trabajo invertido y de las aspiraciones de los/as involucrados/as. Aunque las editoriales, por la característica de su función, tienen mayor visibilidad, es preciso destacar que para el proceso de edición de cada número se cuenta con un equipo que está presente desde el inicio hasta el final y conmemora cada publicación. ¡Propagar conocimiento inédito, de calidad y gratuito es una responsabilidad asumida y desarrollada por muchas manos y mentes que creen en el potencial de la Educación!

Y es con esa perspectiva y en medio de esa asociación que la revista da continuidad a sus actividades en el año 2023. Luego, la primera edición de este año cuenta con la publicación del dossier titulado *Infancia, globalización y naturaleza: investigaciones, reflexiones y cuidados a las generaciones futuras en el presente de desigualdades e injusticias sociales, ambientales y climáticas*, organizado por el profesor Carlos Machado, de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), y por las profesoras Maria José Araújo, de la Universidad de Oporto, y Solana González Pensado, de la *Universidad de la República*.

Además, la edición cuenta con la publicación de 10 artículos en la sesión de flujo continuo, los cuales, imbricados nos invitan a continuar problematizando el campo educativo bajo diferentes matices.

El artículo de Deisiré Amaral Lobo y Regina Barwaldt, titulado *Representación temática de estudios sobre educación en ciencias: interpretaciones posibles a partir de las palabras clave y de la Ley de Zipf*, presenta un recorte de datos producidos a partir de una investigación de las producciones científicas de la Educación en Ciencias, que se han mostrado cada vez más interdisciplinar al tejer interconexiones con diferentes áreas del conocimiento. Las autoras tuvieron como finalidad describir las contribuciones de las palabras clave para la interpretación, categorización y análisis de investigaciones científicas evidenciando, bajo el punto de vista metodológica, la contribución de la Ley de Zipf, tercera Ley de la Bibliometría, para las investigaciones en la Educación en Ciencias. En ese sentido, el estudio demuestra que la Ley de Zipf contribuye para la recolección e identificación de los términos que se pulverizan en documentos científicos del área y proporcionan la ampliación de la comprensión asertiva de las temáticas y objetos retratados en las investigaciones, además de contribuir a la interpretación léxica y a la representación temática de las investigaciones de la Educación en Ciencias.

El diálogo en las redes sociales digitales en pro de la educación: un análisis a partir de las reflexiones de Paulo Freire, de Maria Fernanda Moretti Schneider, Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau y Luana Fonseca Duarte Fernandes, corrobora la discusión de que las cuestiones metodológicas de las investigaciones necesitan ser construidas en la interfaz de los objetos de estudio investigados. En dicho texto, las investigadoras han pretendido identificar acciones dialógicas en perfiles de *Instagram* que abordan el tema de la investigación científica. El texto tiene como referencial teórico la Teoría de la Acción Dialógica, propuesta por Freire, que presenta las cuatro características de un diálogo compuestas por la concepción de colaboración, unión, organización y síntesis cultural. Estos elementos subsidiaron la investigación de 399 perfiles en *Instagram* que abordaban sobre la investigación científica. El análisis permitió identificar que las interacciones establecidas en la red social presentan características de un diálogo, sin embargo, no pueden ser clasificadas como una acción dialógica.

En la secuencia, Gildo Lopes de Souza y Doriele Andrade Duvernoy evidencian la importancia de acciones dialógicas para la construcción de las prácticas cotidianas en la escuela. Así, en el artículo *Prácticas Restaurativas: círculos de construcción de paz con y para la comunidad escolar en el enfrentamiento de la violencia*, los autores analizan en qué medida el proyecto de intervención "Prácticas Restaurativas en la Escuela" contribuyó a la planificación de Círculos de Construcción de Paz en escuelas de la red de enseñanza de la

ciudad de Alianza-PE. En la etapa diagnóstica, por medio de cuestionario fue identificado el desconocimiento sobre prácticas restaurativas, la tercerización de la responsabilidad en el enfrentamiento de la violencia y sobre acciones a favor de las puniciones en la resolutivez tales como suspensión, transferencias y castigo. Con eso, los (las) integrantes de la investigación fueron sensibilizadas (os) a desarrollar acciones que contribuyeran para el clima organizacional de la escuela, a través de las prácticas restaurativas, lanzando nuevas miradas sobre las situaciones de violencia presentes en la escuela. De esta forma, los Círculos de Construcción de Paz agregan principios y prácticas cotidianas que promueven el diálogo, fortalecen el sentimiento de pertenencia, la capacidad empática y la construcción de un ambiente seguro, inclusivo y de vivencia de procesos educativos.

El artículo *Educación Permanente y familia acogedora: siempre cabe otro*, de Jessica Alves da Costa y de Camila Rosalia Antunes Baccin, trata sobre un proyecto de intervención de Educación Permanente desarrollado en el Servicio de Acogida Familiar de un municipio de la región metropolitana de Curitiba. El objetivo general del proyecto fue fortalecer acciones para la adhesión de nuevas familias en el Servicio Familia Acogedora en el colectivo de Educación Permanente, así como proponer la articulación intersectorial efectiva con el Poder Judicial y la red municipal de servicios de salud y educación y evaluar, por medio de indicadores de monitoreo, los resultados alcanzados durante las acciones establecidas por el colectivo. En las conclusiones, las investigadoras destacaron la construcción de un colectivo fortalecido y capaz de captar la esencia de la Educación Permanente para observar su aplicabilidad en el trabajo cotidiano. Además, enfatizaron que los preceptos y herramientas de la Educación Permanente, vinculados a su concepto básico de aprendizaje significativo, tienen el potencial de cambiar el rumbo de las próximas generaciones, contribuyendo a la construcción de una nación más igualitaria, democrática y menos cruel en relación con el ciclo de violencia.

El texto de Victoria Louise de Paula Santos Carminatti, Patricia Gräff y de Camila Caracelli Scherma, titulado *Religiosidad, disciplina y control en espacios de educación formal: la producción de la docilidad de los cuerpos por la arquitectura escolar* investigó los espacios institucionales a partir del análisis de la arquitectura y de la organización de esos espacios. Luego, problematiza la disciplina y la religiosidad como estrategias de control sobre los discentes que integran instituciones públicas de Educación Básica y Superior, localizadas en el municipio de Chapecó/SC. El análisis demuestra, a través de imágenes de cinco

instituciones, que los espacios planificados ejercían límites, reglas de conducta, jerarquía y vigilancia excesiva. También resalta que en las instituciones investigadas circulaban discursos verbales y no verbales que auxiliaban en el mantenimiento del orden de las cosas y actuaban en la producción del poder disciplinario. El cuerpo útil y obediente que el poder disciplinario fabrica, es muy similar al individuo eficiente y resiliente que la globalización económica incentiva actualmente. Las conclusiones del trabajo indican además, que una institución escolar presentaba dificultades para alejarse de la especificidad religiosa que la creó, actualmente volviendo a explicitar intereses religiosos defendidos en la agenda educativa.

La escritura de Leide Daiana Marques Silva y Sinara Almeida da Costa, denominada *Entre lo dicho y lo no dicho: percepciones y práctica con lectura-escritura en el preescolar* buscó verificar la tensión alrededor del trabajo con la lectura-escrita en preescolar por medio de las percepciones y prácticas de una profesora. Los datos analizados por las autoras, producidos a partir de observaciones, entrevistas, filmaciones y fotografías, revelan el predominio del saber cotidiano sobre el hacer pedagógico con la lectura-escritura en la clase analizada y, aún, que los espacios y los momentos de la rutina en que la lectura-escritura se manifestó con más frecuencia se limitaron al interior de la sala de actividades, de manera estricta. Además, las autoras destacaron que los factores que generaron tensión en los relatos y acciones de la profesora, en lo que se refiere al tema de ese estudio, estaban relacionados a la base de su formación y fueron mantenidos por la prevalencia de un saber proveniente de interpretaciones poco profundas, inherentes a diferentes tendencias pedagógicas y presentes en la vida cotidiana de la escuela.

El artículo titulado *Ludicidad, alfabetización y Letramento en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental*, de Sabrina Plá Sandini y Ketlyn Dessordi Paz aborda la importancia de la ludicidad en el proceso de alfabetización y letramento. En esa perspectiva, las autoras preguntaron cuál es la percepción de profesoras alfabetizadoras en relación a las contribuciones de la ludicidad para el proceso de alfabetización y letramento. De ese modo, la investigación de carácter exploratorio y descriptivo, tuvo como corpus investigativo las respuestas a un cuestionario aplicado con profesoras que actuaban en clases de 1º y 2º años de la Enseñanza Fundamental. Los resultados obtenidos enfatizan que, por medio de la inserción de la ludicidad en la práctica cotidiana, el aprendizaje de las(los) estudiantes se torna más significativo y placentero, proporcionando un desarrollo integral a los discentes.

La escritura de Denise Reis y Nilvania Silva, Turma *Multiseriada: la cooperación en el trabajo en grupo como aliado en el proceso de enseñanza*, tuvo como objetivo general investigar el trabajo en grupo como estrategia para la enseñanza en clases multiseccionales de escuelas rurales, ayudando en la interacción marcada por el respeto mutuo. Las autoras se basaron en la perspectiva piagetiana que comprende la cooperación como algo que involucra la reciprocidad entre los participantes, siendo importante para la adquisición de reglas morales y el desarrollo de una actividad en grupo. Los resultados del análisis indican que esa interacción proporcionó momentos de diálogo entre las (los) educandas(os) y las (los) educadores simultáneamente, calificando el proceso de enseñanza.

En el texto *La coordinación pedagógica como articuladora en la implementación de políticas educativas en la escuela*, Sandro de Castro Pitano y Julsemina Zilli Polesello presentan los resultados parciales de una investigación titulada "Las repercusiones de la implementación de la Pedagogía de Proyectos en la red municipal de educación de Nova Prata (RS)". Los autores discurren sobre el proceso de articulación con las (los) docentes y, los desafíos, los límites y las posibilidades para la implementación de la Pedagogía de Proyectos en los años finales de la Enseñanza Fundamental. La investigación permitió, a partir de entrevistas con coordinadoras, constatar la dificultad de actuación interdisciplinaria por parte de las profesoras y de los profesores y la necesidad de planificación colectiva y de espacios y tiempos destinados a la formación como subsidio al papel de la coordinación. La función articuladora, asumida como hipótesis de trabajo por los investigadores, se confirmó en el curso de la investigación, afirmando la coordinación como una referencia para la práctica pedagógica docente ante los desafíos emergentes en el cotidiano escolar.

El último texto de esta edición, titulado *Lingüística y educación: el acto de provocar para enseñar y aprender*, escrito por Valdeci Scaliante de Santana y Daniele Cristina Scaliante, presenta una reflexión acerca de los desafíos que la escuela tiene para presentar sus contenidos a los estudiantes y, en lo que le concierne, la necesidad de profesores de enfocarse en una formación pautada por el acto de *provocarse para provocar* a otras personas en relación con la mediación del aprendizaje. Como señalaron las autoras, el acto de *provocarse para provocar* está relacionado con el interés del profesor en revisar las prácticas escolares que no garantizan los procesos de enseñanza y aprendizaje consolable, trayendo, por otro lado, aquellas prácticas que puedan posibilitar un aprendizaje favorable de los contenidos propuestos en la actualidad. El texto se

centra en la articulación de la lingüística con la educación escolar, ya que puede contribuir satisfactoriamente a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Las discusiones sobre los desfases en la enseñanza de la lectura y de la escritura son traídas en este trabajo, extendiéndose para la necesidad de que las(los) profesionales reflexionen sobre sus propias prácticas en el aula. Así, es destacado el papel social de la Lingüística en el intento de oportunizar una educación escolar de calidad tanto a las (los) profesores, como a las (los) estudiantes.

Como se observa por lo expuesto, la pluralidad de perspectivas y de objetos de estudio presentados en esta edición contribuyen a ampliar los conocimientos científicos acerca de instrumentos metodológicos para la realización de investigaciones en el ámbito de la educación, así como nos invita a problematizar los procesos educativos, en espacios formales y no formales, a partir de temáticas específicas como el diálogo, las prácticas restaurativas, la acogida, la lectura y la escritura en la Educación Infantil, la ludicidad en el proceso de alfabetización y la cooperación en los trabajos en grupo.

Además, esperamos que, así como enfatizado en el último artículo, la lectura de esa edición pueda provocar, en cada lector (a), el deseo de provocar a sí mismo y a otras (os), nuevas miradas y posibilidades del hacer y del investigar en el campo de la educación.

Editoras

Prof^a. Dr^a. Caroline Braga Michel
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Magda de Abreu Vicente
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Prof^a. Dr^a. Ângela Adriane Schmidt Bersch
Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Traductora

Sabrina Araújo

APRESENTAÇÃO

“As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas,
e uma criança acaba por se cansar de lhes estar a explicar tudo...”

Antoine de Saint-Exupéry,
*O Príncipezinho*¹

“um dia vi a figura de uma cobra que engolia monstros!
Resolvi que faria desenhos (...).

Chamei as pessoas grandes e mostrei meu desenho.
Perguntei se estavam com medo.

Elas disseram: Por quê? É só um chapéu!
CHAPÉU??CHAPÉU??

Como as pessoas grandes não viam
que meu desenho era um elefante na barriga de uma cobra??

Como era difícil explicar as coisas para elas.
Nunca entendiam nada”.

Arthur Barcellos, Adriana Fraga da Silva, Alisson Afonso.
*O Pequeno príncipe: uma história na África*²

Em inícios de 2021, segundo ano de pandemia da SARSCOV-19, o/as propositor/as e alguns autores/as das reflexões deste dossiê organizaram e participaram de um debate online, no âmbito de uma disciplina da pós-graduação em Educação Ambiental e de Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG/PPGEA e PPGEDU), com as seguintes conferências:

As crianças e os animais na cidade, com Vânia Alves Martins Chaigar e Andriara Nunes (Dia 22 fevereiro / 344 visualizações);

Crianças, Direitos Humanos e Natureza: unidos e relacionados, com Maria José Araújo e Hugo Monteiro (Dia 23 fevereiro / 210 visualizações);

Educação Infantil na Nova Zelândia: algumas impressões a partir da experiência de pós-doutorado, por Gabriela Medeiros Nogueira, e *As Infâncias de Ilha dos Marinheiros (Rio Grande) e a Educação Ambiental*, por Gabrielle Lopes das Neves (Dia 24 fevereiro / 180 visualizações);

¿Los niños y niñas son el futuro?: uso y abuso de las infâncias em La Educación Ambiental, com Álvaro Fernández e Solana González Pensado; e Lorena Santos com o tema

¹ Antoine De Saint-Exupéry (2001, 20ª ed.) *O Príncipezinho*. Lisboa: Ed. Presença

² Arthur Barcellos, Adriana Fraga da Silva. (2022). *O Pequeno príncipe: uma história na África*. Yaguará Livros. Ilustrações Alisson Afonso.

Articulações possíveis entre Educação Ambiental, filosofia e alfabetização (Dia 25 fevereiro / 208 visualizações);

Contribuições teórico-metodológicas nos percursos investigativos com bebês e crianças, com Ana Cristina Coll Delgado e Carolina Machado Castelli (Dia 26 fevereiro / 185 visualizações).³

Destacamos as visualizações dos vídeos 30 dias após, mas no dia tínhamos em média uns 70 a 80 de assistentes conectados via canal do YouTube do Observatório dos Conflitos, também, promotor e divulgador do evento. A arte criada por Wagner Passos deu um toque especial, e sintetizava enquanto representação “da utopia” do curso:



Fonte: Cartum evento por Wagner Passos.

Logo após, foi aberto um edital de seleção de dossiês da revista Momento – Diálogos em Educação, da Pós-Graduação em Educação da FURG, apresentamos proposta, e fomos selecionados para publicação em 2023. De 2021 a 2023, momento que este dossiê está sendo publicada muita “água rolou por debaixo da ponte”, conforme a expressão popular.

Em primeiro lugar, o mundo foi assolado por uma pandemia em inícios de 2020, à qual teria surgido na China no final do ano anterior, se espalhado ao mundo rapidamente e, se mantém ainda hoje através de suas variantes, apesar de menor gravidade para os vacinados,

³ No site publicizamos as conferências: <<https://observatorioconflitosextrimosul.furg.br/eventos/41-infancia-globalizacao-e-natureza-reflexoes-pesquisas-e-cuidados-em-contexto-de-desigualdade-e-injusticas-atuais-e-no-pos-pandemia>>, acesso 30.03.2021.

sem comorbidades⁴ ou jovens saudáveis. Foram (2) dois anos que vivemos daquilo que Santos (2021) chamou de “pedagogia do vírus”⁵.

Em segundo lugar, no Brasil, de 2019 até 2022, esteve à frente da gestão do país Jair Bolsonaro. Negacionista, de extrema direita, militarista e neoliberal que foi derrotado na eleição de outubro de 2022, e fugiu para os EUA antes da posse do novo governante. Mas, se o fim da extrema direita no governo brasileiro teve, assim, o seu início, o mesmo não ocorreu na sociedade brasileira. O racismo, o machismo, o conservadorismo religioso⁶, a tutela militar sobre a democracia, o neoliberalismo antipolíticas públicas e rentistas que se apropriam dos fundos públicos se articularam a cultura fascista produzida via *tinktanks* e redes sociais dos capitalistas.

Estes dois aspectos da complexidade vivida nos últimos anos no Brasil, não podem ser desconsiderados nas reflexões acadêmicas, nas pesquisas e na história a ser contada. Nosso dossiê pretende contribuir nesse sentido, por meio das reflexões de cada autor/a/as, a partir dos direitos das crianças, da sua agência e necessária implicação nos diferentes ambientes que frequentam. Reflexões que emergem de práticas, de ações em desenvolvimento, de utopias em realização. Não são narrativas desvinculadas do “real relacional” (Pierre Bourdieu), mas sim de adultos comprometidos e envolvidos na construção de um mundo justo e melhor para as crianças, adultos, natureza e demais seres vivos.

Na primeira parte do dossiê, intitulado **A natureza, as crianças e os animais: diferenças, diversidades e a liberdade**, agrupamos artigos que discutem/refletem sobre temas como 1, espaço, vento, bosques e ar livre; 2, espaço, ilha, invisibilidades, educação ambiental; 3, meio ambiente, implicações, educação; e 4, animais, crianças, diferenças e diversidades.

No artigo “**As crianças e o vento – incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente**” os autores portugueses, com larga experiência no trabalho com crianças e com publicações sobre o tema, resgatam Henri Thoreau para propor que os bosques, a natureza, as folhas, o vento sejam componentes dos “modos de brincar ao ar livre” e da necessidade “de

⁴ A palavra comorbidade é formada por dois termos que, unidos, explicam o seu significado: “co” (junto, união) e morbidade (conjunto de causas capazes de produzir uma doença), <<https://coronavirus.saude.mg.gov.br/>>, acesso 30/01/2023.

⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. La cruel pedagogia del virus; prólogo de Maria Paula Meneses. - 1a ed. - Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, 2020. Libro digital, PDF - (Masa Crítica / Batthyany, Karina).

⁶ “Essa gente bolsonarista que se diz cristã tem em fé em Jesus, um Jesus criado à imagem e semelhança de seus interesses, mas **não tem a fé de Jesus**. (...) Portanto, um governo que debocha das vítimas da Covid, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres e dos gays nada tem a ver com os valores do Evangelho de Jesus” (Entrevista com Frei Betto, p.10, CULT, ano 25, dez, 2022, edição 288).

deslocalizar o tema da natureza da escola, para pensá-lo a partir do brincar e da brincadeira que permite a conscientização ambiental e dos diversos ecossistemas”.

No artigo *“Esse lugar aqui é a ilha:”*, das professoras e educadoras ambientais, uma universitária e outro da educação básica relatam e discutem pesquisa das/com “as crianças no lugar”. Crianças que “vivem numa ilha e estudam em uma escola do campo” demonstrada pela pesquisa, e pelo vivido das educadoras, “características singulares sobre as culturas infantis” e do “lugar em que se situa a escola de ilha como um formador de subjetividades e experiências com a natureza na sua totalidade”. Portanto, tais particularidades são invisibilizadas pela normatização, pela uniformização e pelo único que se impõe como verdade sobre as crianças, suas experiências e realidades locais evidenciada em sua complexidade pela pesquisa.

No artigo *“Estudo do meio como espaço de implicação social e ambiental”* os autores/as iniciam destacando a relação da educação com amor ao mundo enquanto resultado de seu compromisso e responsabilidade. Atitudes do/a educador/a em relação com a diversidade cultural, o não ignorar as desigualdades sociais e, as relações destrutivas entre humanos e natureza produzidas no período que se está chamando de Antropoceno. A globalização capitalista está gerando “efeitos (...) em relação às distintas comunidades e aos diversos espaços e contexto ambientais”. Para tanto, os autores/as apresentam e discutem a “componente curricular de estudo do meio” do 1º ciclo de ensino básico de Portugal, e as possibilidades, desafios, e contradições na legislação, documentos e ações que se afirmam crítica.

No artigo *“Cidade, crianças e animais – Azar é não amar gatinhos pretos!”* decorrente de pesquisa, de ação cidadã e educativas das autoras, em Rio Grande e Pelotas, no extremo sul do Brasil, “investigou práticas pedagógicas antiespecistas” já que o especismo tem na “desumanização” a outra face da “moeda e servem à manutenção de um sistema exímio em explorar todas as formas de vida”. O Espaço da escola é muito importante para a relação com as crianças e os animais, e ao utilizarem o estigma, a violência e a morte ao “gato preto” fazem a defesa da “sua vida e de um viver digno”. Concluem com “razões para amar todos os gatos pretos e de todas as outras cores também”. Portanto, uma reflexão sobre a diversidade, as diferenças e a defesa da vida tão importante nestes tempos pós-pandemia e de desfacistização em/de nosso país.

Na segunda parte, que intitulamos **Educação e infância: criação, experimentação e reflexões**, agrupamos artigos que discutem/reflexionam sobre temas como 5, bebês, creches e criação; 6, as ciências e a educação básica; 7, arte, crianças e políticas pós pandemia.

No artigo *“Educação ambiental na educação infantil: brinquedo e materiais para bebês e crianças pequenas”*, as autoras discutem como “materiais e brinquedos no contexto da creche” podem fazer relação com os temas infância, educação e natureza. As autoras em sua pesquisa evidenciaram possibilidades de trabalho com bebês e crianças com elementos da natureza materializada assim como as mesmas criam outros brinquedos a partir daquela nutrido, assim, “as ações das crianças com possibilidades de exploração e criação”.

No artigo *“Educação Básica: reflexões no impedimento no ensino de ciências sobre a abordagem de experimentação”* outro autor/a discute “o processo de experimentação no ensino de ciências” a partir da realidade no ensino fundamental no norte do país. Relatam e discutem os desafios sobre a “prática de experimentação” desde levantamento de dados junto a “docentes” e suas “experiências profissionais nas salas de aula de ciências” evidenciando impasses e contradições em suas práticas.

No artigo *“A escola da pós-modernidade e as crianças”* desde reflexões de Wagner Passos e seus estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado além de suas atividades de educador e cartunista. Wagner fez o cartum do evento assim como organizou e participou ativamente, No trabalho discute a possibilidade de “uma revolução estética”. Para tanto argumenta existir uma estética burguesa padronizada á qual contrapõe a “experimentações e a expressões artísticas” via desenho na produção criativa de “leituras do mundo, ações de educação libertadora, transformação social” via uma educação ambiental estética com a participação ativa das crianças e adultos.

Por fim, chamaremos de *o feminismo a favor das crianças e da natureza* a recensão realizada por Tainara Fernandes Machado, ativista social, feminista e doutora em sociologia ao apresenta e discutir o livro *“Feminismo para os 99%”*, título inspirado nas mobilizações contra os 1% mais ricos e exploradores do mundo e do Planeta. Traz o debate, mais que atual, da exploração das mulheres via trabalho não pago como das atividades domésticas e de cuidados do “lar”. Tal trabalho não pago contribui para reproduzir a força da classe trabalhadora aumentando os lucros dos capitalistas de um lado, e de outro, mesmo que

trabalhem, muitas delas, como os professores, ainda tem como tarefa fazer comida, arrumar a casa, banhar as crianças, dentre outras tarefas. Um manifesto imprescindível que homens leiam para, junto com as feministas e as crianças, possamos criando outro mundo onde “caibam todos e todas”, solidário nas diferenças, divergências e diversidades na efetivação da democracia sem fim (Santos, 2012)⁷ com qualidade de vida, proteção da natureza e respeito aos demais seres vivos.

Esperamos que, com a eleição de Lula em alternativa aos vividos pela maioria da população brasileira, principalmente pelas crianças e idosos, nos últimos (quatro anos), mas que vem sendo produzida desde 2016 quando a presidenta Dilma sofreu um golpe jurídico-midiático-parlamentar, e que as políticas públicas sejam retomadas. O descaso com crianças, idosas e pessoas mais necessitadas, a fome que assola 33 milhões de brasileiros e outros 125 milhões que vive na insegurança alimentar são urgentes. Isso é vergonhoso para um país que é um dos maiores produtores de alimentos do mundo. Quem tem fome tem pressa, disse Betinho!

Esperamos que, políticas públicas que garantam o respeito pelos direitos de todos e cada um/uma; políticas públicas especialmente dirigidas aos idosos e às crianças; que ajudem a combater a fome e a insegurança alimentar, sejam completadas com ações democráticas, de cidadania, de combate ao racismo, ao machismo e à homofobia, de forma permanente, até que não necessitemos delas devido à incorporação nas práticas cidadãs de todos e todas. Boa leitura!

Organizadores

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof^a. Dr^a. Maria José Araújo
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Prof^a. Dr^a. Solana González Pensado
Universidad de la República

⁷<https://envolverde.com.br/por-uma-democracia-sem-fim/>, acesso 27/02/2023.

AS CRIANÇAS E O VENTO: incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente

Maria José Araújo¹
Hugo Monteiro²

Resumo: Só se entende a natureza quando a percorremos e dela fazemos parte integrante, dizia *Henry Thoreau* em *Walden ou a Vida nos Bosques*, a propósito da sensação de liberdade que um passeio ao ar livre, pelos bosques, pode trazer ao caminhante. É delicioso quando *o corpo é um só sentido e aspira deleite através de cada poro*, (Thoreau, 1999: 149). Essa estranha liberdade cria afinidade com as folhas esvoaçantes, que cortam a respiração, sobretudo quando o vento sopra e ruge, levanta as folhas e faz alertas: uma espécie de sentinela da terra, previne o coelho para que fuja da raposa e alerta as crianças para a velocidade e a leveza, incentivando-as a correr atrás das folhas para brincar. O espaço porque fundamental para o ser humano em geral, e em particular para as crianças, é um indicador do que se pode fazer. Quando não se tem bosque, não se viaja? Imagina-se? A partir da reflexão sobre brincar ao ar livre, sugerimos ao leitor que experimente pensar o que sente uma criança que não corre no vento, não o sente no rosto, não apanha folhas, não brinca com animais, mas tem de construir histórias. Uma criança que respira o ar saturado da sala de aula onde o vento não circula a não ser no inverno das tempestades. A nossa reflexão estende-se à institucionalização da infância, aos espaços e tempos a que habituamos as crianças lembrando a necessidade de deslocalizar o tema da natureza da escola, para o pensar a partir do brincar e da brincadeira que permite a conscientização ambiental e dos diversos ecossistemas.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Ludicidade. Ambiente

CHILDREN AND THE WIND: forays into the world of fantasy for the sake of the environment

Abstract: According to Henry Thoreau - *Walden or Life in the Woods*- we can only understand nature when we walk it and are an integral part of it, as nothing compares to the feeling of freedom that a walk in the open air through the woods can bring to the walker. It is delicious when *the whole body is one sense and imbibes delight through every pore* (Thoreau, 1999:149). This strange freedom creates an affinity with the fluttering leaves, which take your breath away, especially when the wind blows and roars. A sort of sentry of the earth that lifts the leaves, warns the rabbit to flee from the fox and alerts children to speed and lightness, encouraging them to run and play with them. Space, fundamental for all humans is an indicator of possibilities. When you don't have forests, are you not allowed to travel? Only imagine? Reflecting on the ways of playing outdoors, we suggest that the reader experiment thinking about the feeling of a child that doesn't run in the wind, doesn't feel it on the face, doesn't pick up leaves, doesn't play with animals, but still has to build stories. A child that breathes the saturated air of classroom, where the wind does not circulate except in the winter brought by storms. We remember the need to relocate the theme of nature from school, to think of nature parting from play and of playing that allows environmental awareness and of different ecosystems.

Keywords: Children. Playing. Ludicity. Environment

¹ Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Investigadora integrada do CIPEM-INET-md e colaboradora do InEDP. Porto. Autora de livros, artigos e capítulos de livro na área da educação, publicados em revistas nacionais e internacionais de referência. E-mail de contato: mjosearaujo@gmail.com

² Doutorado em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor na Escola Superior de Educação do P. Porto. Investigador do InED Centro de Investigação e Inovação em Educação do P. Porto. Autor de livros, artigos e capítulos de livro na área da educação, publicados em revistas nacionais e internacionais. E-mail de contato: hugomonteiro@ese.ipp.pt

LOS NIÑOS Y EL VIENTO: incursiones en el mundo de la fantasía por el bien del medio ambiente

Resumen: La naturaleza sólo se comprende cuando caminamos a través de ella y nos convertimos en parte integral de ella, decía Henry Thoreau en *Walden, La vida en los bosques*, respecto a la sensación de libertad que un paseo al aire libre, por el bosque, puede aportar al caminante. Es delicioso cuando *el cuerpo es de un solo sentido y succiona placer por cada poro* (Thoreau, 1999: 149). Esta extraña libertad crea una afinidad con las hojas que revolotean, que quitan el aliento, especialmente cuando el viento sopla y ruge, levanta las hojas y lanza advertencias: una especie de centinela en la tierra, advierte al conejo que huya del zorro y alerta a los niños sobre la velocidad y la ligereza, animándolos a correr y jugar con ellas. Porque el espacio es fundamental para el ser humano en general, y para los niños en particular, es un indicador de lo que se puede hacer. Cuando no tienes un bosque, ¿no viajas? ¿Puedes imaginarlo? A partir de una reflexión sobre las formas de jugar al aire libre, sugerimos al lector que trate de pensar en lo que siente un niño que no corre con el viento, no lo siente en la cara, no juega con animales, pero al final tiene que construir historias. Nuestra reflexión se extiende a la institucionalización de la infancia. Recordamos la necesidad de reubicar el tema de la naturaleza desde la escuela, para pensar desde el acto de jugar y el juego que permite la toma de conciencia al medio ambiente y a diferentes ecosistemas.

Palavras-clave: Niño. Jugando. Ludicidad. Medio ambiente.

Quando não se tem bosque, não se viaja?

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E, de vez em quando olhando para trás ...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial (...)
Alberto Caeiro³*

O ser humano, nas palavras de Thoreau, é um habitante da natureza, uma parte dessa natureza, não um mero membro da sociedade. Andar pelos olhos de Alberto Caeiro – o mais bucólico heterónimo do poeta português Fernando Pessoa– e caminhar como possibilidade de se refugiar ao ar livre é uma proposta que incentiva a ligação com a liberdade selvagem por contraste à cultura civilizada, “um estandarte para os movimentos ambientalistas que fazem, da caminhada um monumento à natureza, reflexo de um princípio criador” (Thoreau, 1999: 15). Quanto mais sol iluminar e aquecer os nossos pensamentos, melhor. A arte de caminhar é

³ *O meu olhar é nítido como o girassol*. In O Guardador de Rebanhos. Poemas de Alberto Caeiro, heterónimo do poeta português Fernando Pessoa.

Texto escrito em português de Portugal

a arte de vaguear, pensar, matutar, compreender e explorar o que diferentes ‘ventos’ nos lembram sobre o sentimento de liberdade e nada tem a ver com o exercício físico, como geralmente o entendemos, ou com o culto do corpo. São propostas de exploração para alimentar a imaginação, *ver o que nunca se tinha visto antes*: o movimento da água, as texturas das plantas nas suas diversas formas e cores, sentir os pássaros nos ouvidos entre outros sons, enquanto se *pasma* e respira com o vento a bater de leve no rosto.

Para a criança que não tem a experiência da caminhada, a natureza aparece desenhada nos livros e a cor numa caixa, num lápis ou num desenho, enquanto a arte de vaguear reprimida pela sua inutilidade se desenha numa folha de papel. O exercício de escolha das atividades que as crianças podem fazer no tempo livre remete para simulações da natureza imaginada e romantizada. Mas não basta plantar uma árvore uma vez por ano com os colegas da escola para ter consciência ambiental.

Neste texto, e a partir de uma reflexão sobre os modos de brincar ao ar livre, sugerimos ao leitor uma viagem que ‘espicaça’ a sua vontade de pensar nas formas de respeitar o sentido do brincar das crianças como possibilidade, quase única, de explorar, imaginar, construir e desenhar histórias de vida ao ar livre, na relação com os outros seres vivos (pessoas, plantas e animais). A narrativa, que decorre do nosso trabalho com crianças, mas também com os adultos que com elas trabalham, é ilustrada pelas histórias que permitem incursões no mundo da fantasia em prol do ambiente.

O vento mudou e a criança voltou

A construção social do conceito de infância foi iniciada com o trabalho de Phillippe Ariès, em 1973, e Becchi e Júlia, em 1998, e refletiu o resultado de um longo processo de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e, principalmente, de constituição de diferentes tipologias de organizações sociais para as crianças (Sarmiento, 2002; Araújo e Monteiro, 2020). A institucionalização da infância e a criação de instâncias socializadoras, como é o caso do Jardim de Infância e do Ensino Básico, está associada à construção social da infância, dado que é justamente na altura em que a escola passa a ser obrigatória para todos que as crianças são libertadas das atividades de trabalho produtivo para poderem cumprir as suas aprendizagens como alunas, sendo que as famílias passam a ter um

papel e um investimento mais pró-ativo na proteção e prestação de cuidados às crianças (Araújo, 2011). A aposta é olhar a infância na sua pluralidade e heterogeneidade, enfatizando a participação e o envolvimento das crianças como pessoas com experiências que variam conforme os contextos de vida, gênero, classe social, grupo etário. Neste sentido, a unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para ser o ator ou o grupo a que pertence, devidamente contextualizado.

A infância enquanto variável de análise sociológica dá a oportunidade de viabilizar e trazer pistas explicativas para o trabalho que se faz com as crianças, estudando justamente as suas relações sociais a partir do seu campo, independentemente dos interesses dos adultos que a rodeiam (Almeida, 2009; Araújo, 2009; Araújo e Monteiro, 2018).

A atenção aos cenários quotidianos da vida das crianças cresceu no século XVIII, quando a literatura romântica introduziu o tema das crianças e da natureza. Descobre-se o sentimento da infância num mundo idealizado que valoriza as emoções e exalta a ideia de pureza. No século XIX, a preocupação com o bem-estar das crianças incluía um interesse pelas condições da infância nas cidades industriais e a ideia de que as crianças precisavam ser ‘salvas’ dos seus perigos. No século XX, diferentes áreas disciplinares (filosofia, psicologia, sociologia, educação física, etc.) desenvolveram diferentes linhas de investigação sobre o impacto do ambiente físico nas crianças e como se relacionavam com os lugares, nomeadamente sobre as oportunidades de aprendizagem dentro e fora do espaço escolar (Chawla *et al.* 2012). Nestas preocupações nem sempre pareceu importante compreender como pensavam as crianças, nem como eram pensados os seus tempos lúdicos em meio aberto. De igual modo, não parecem ter sido, ainda, criadas as condições para que as crianças possam contactar e compreender que ‘ambiente’ significa um meio ativo. À medida que o território das cidades foi sendo urbanizado mais densamente, os espaços em que as crianças podiam interagir iam diminuindo e, com isso, iam diminuindo as oportunidades de brincar livremente ao ar livre, no espaço amplo e aberto, como ia, paralelamente, diminuindo a mobilidade independente e as oportunidades de adesão e compreensão à criação de sociedades sustentáveis.

Quatro paredes caladas e um cheirinho a alecrim⁴

A cidade, relativamente a zonas mais pequenas ou espaços rurais, lê-se a si própria como tendo uma posição superior (Rémy e Voyé, 1997) e é vivida com opressão entre os diferentes grupos sociais. Os espaços externos, os que pertencem à comunidade, são espaços de contradições e resistência dominados pelas lógicas de poder, como ‘trunfos’ que tornam os atores sociais mais fortes pelas diferentes transações económicas e sociais que proporcionam. São espaços apropriados por adultos, para adultos, que nos seus múltiplos interesses não ajudam a criar condições para que as crianças se possam movimentar, correr, saltar e sair das paredes “caladas” que as oprimem quotidianamente. Paralelamente, as visões negativas sobre os perigos do espaço público, associadas a sentimentos de insegurança determinam que, muitas vezes, se fechem as crianças em espaços exíguos onde o ar que circula está saturado, considerando-os sempre preferíveis aos espaços da “rua”. Os impactos negativos não são visíveis somente na saúde, no desenvolvimento físico, cognitivo e social, mas também nos seus vínculos emocionais e culturais com os lugares onde vivem e, nas relações que diferentes explorações e desafios, podem proporcionar e inspirar na relação com os territórios ao longo da vida.

É nossa convicção que uma prática educativa que se interesse por reabilitar o sentido da brincadeira no espaço público pode, por um lado, constituir-se como uma forma de ultrapassar os constrangimentos da exiguidade dos espaços fechados onde as crianças são “encerradas” com o objetivo de serem entretidas e, por outro, proporcionar aprendizagens sobre os dilemas ambientais que elas vão conhecendo, sem possibilidade de interferência.⁵

A vida social das crianças e a sua socialização não pode ser somente analisada a partir de espaços claramente delimitados, como refere Sirota (2006) ao propor a transversalidade como absolutamente necessária, uma vez que os diversos espaços que a criança frequenta interagem uns com os outros e, assim, é preciso reequacionar as formas da sua socialização. A criança não se limita a interiorizar e reproduzir, mas a fazer uma apropriação das informações adquiridas usando-as no seu próprio interesse. O trabalho com as crianças - enquanto atores sociais competentes – exige contextualização, experiências específicas e em situação de vida real. Neste pressuposto, a apropriação e reinvenção das culturas realizadas pelas crianças com

⁴ Título inspirado no Fado “Uma Casa Portuguesa”, de Amália Rodrigues. O alecrim é um arbusto aromático que tem propriedades medicinais: estimulante e cicatrizante.

⁵ *Project Nature* disponível em <https://www.projectnaturewa.com/> consultado em Setembro 2021

os adultos e com o seu grupo de pares, pode constituir-se como uma forma interessante de organizar os seus “tempos livres” (Araújo e Monteiro, 2020).

Fui ao jardim da celeste

Não é muito diferente a forma como se entra nos territórios indómitos que imaginávamos como “natureza” e o modo como conduzimos as crianças pela mão, na paisagem pré-fabricada dos “direitos”. Em ambos os casos uma ilusão libertadora sossega consciências adultas, sem que realmente se saia do território delimitado da previsão e da segurança. É sempre, ou quase sempre, uma visita guiada, com percursos já estabelecidos, com atuações e interações cuidadosamente arrumadas em pautas de conduta e cadernos de instruções. A incursão festiva na tal natureza imaginada, a que o olhar urbano empresta um fragor de exotismo, tem o mesmo procedimento manualizado que o passeio orientado pelo conjunto formal dos direitos que outros estabeleceram.

Por isso mesmo, a união *tout court* entre Direitos Humanos/ das Crianças e o que difusamente se entende por “natureza” ou “ambiente” é simultaneamente tão recorrente quanto inconsequente. Sem uma concretização intencional, crítica e vivamente transformadora, a retórica dos Direitos reforça um papel educacional que, quando não legitima simplesmente o *status quo*, ocupa uma posição meramente ornamental no horizonte educativo (Araújo e Monteiro, 2020).

Também a conversão educativa do mais ingénuo dos procedimentos associados ao “retorno à natureza”, com cicerone e datas certas, tende a prolongar a concepção instrumental e docilizada de “natureza”, onde a atitude do controle diretivo é preponderante. A ordenação do jardim prevalece sobre o mistério da floresta, como se lhe equivalesse.

Sob uma neutralidade ilusória, a natureza surge sob a domesticação do olhar humano (e adulto), idealizada e estetizada pelas práticas herdeiras da ideia romântica do regresso à natureza, quando não plasticamente reproduzida, com imitações industrializadas de elementos naturais convenientemente moldados à escala humana. Entramos assim numa forma modelar de natureza, espécie de *greenwashing* educativo com as crianças como alvo e álibi.

É interessante retomar, a este respeito, a análise lapidar de John Berger (2020), ao constatar a transformação moderna das relações entre seres humanos e natureza, com particular vigor no contexto das transformações do capitalismo, na transição entre os séculos

XIX e XX. Os animais, na leitura de Berger, constituíram a primeira fronteira na relação entre pessoas e natureza, como margem de mistério e de incompreensão sobrevivente de uma relação tendencialmente manipuladora e instrumentalizante. O “abismo de incompreensão” entre pessoas e animais alimentou fábulas, urdiu símbolos e lendas, subjuguou espécies a uma narrativa que não lhes pertencia ou convocou medos e angústias, mas ao mesmo tempo estabeleceu uma relação de diferenças, de pontos de similitude e de dependência, de vínculos e de oposições como metonímia da relação entre pessoa e natureza.

Para Berger, o antropomorfismo, historicamente inscrito na relação entre seres humanos e animais, era sintoma da conversão da natureza em cultura onde, mesmo na tentativa antropocêntrica de domesticação da realidade animal, subsistia um vislumbre indomesticado de diferenças (Berger, 2020). Nas fábulas, onde os animais falam, ou nos mitos, onde simbolizam normas e valores, manifestava-se magicamente uma relação de fascinação, onde a diferença persistia e onde a distanciação do elemento natural era estável pano de fundo.

Foi este pano de fundo que a evolução moderna apagou progressivamente, até à conversão do animal em unidade instrumental, elemento descartável de uma natureza reduzida, ela própria, a adereço e a matéria prima. O zoo é uma ilustração paradigmática desta evolução, quando os animais passam a ser dispostos e expostos para simples deleite do olhar humano, numa seriação meticulosa e artificial. A frequente recriação plástica de um habitat, num misto entre o assegurar da subsistência do “exemplar” e do entretenimento exploratório do humano visitante, é uma das evidências decisivas dessa natureza acorrentada ao capricho. O ritual da visita ao zoo com as crianças corresponde ao desfile, sem interação, pela natureza que se visita sem se habitar, convertendo-se uma natureza desativada em parque temático subjuguado ao convencionado olhar humano (Berger, 2020).

Este rito de subjugação frequentemente se autodesigna como “educativo”, sem cuidar do modo como as cartografias e os roteiros limitam interação e ludicidade, oferecendo da natureza a pálida imagem de elemento exterior, subalternizado ao goáudio do olhar humano. É o momento em que a brincadeira no campo, na floresta, na terra, se faz substituir pelo artifício que as imita, sem responsabilidade e sem mistério.

O mar enrola na areia, ninguém sabe o que ele diz⁶

Em Portugal, o ar morno do verão leva crianças de todas as idades, gênero e classe social até à praia, a fim de que se deliciem com o sol e o mar. As praias constituem um dos espaços lúdicos mais requisitados como oportunidade de sociabilidade e brincadeira ao ar livre, mesmo que possa ser por um período curto de algumas semanas de um longo ano civil. Para além das dunas e do vidro da luz marinha, o ar da brisa e do vento adivinham o rumor das ondas, que se enrolam na areia, em tons de branco e verde ou azul e cinza, lembrando a oportunidade de construir castelos em que se mistura a fantasia com a imaginação e a dor com a realidade. Mar é respeito, imensidão, possibilidade e não é só na alegria da corrida e do jogo da bola, que a praia cumpre o seu destino, as pedras deixam adivinhar o que o mar esconde para além das rochas do imenso e profundo azul a perder de vista. É no mar que muitas crianças e adultos perdem a vida na luta pela travessia rumo à sobrevivência. De acordo com as Nações Unidas⁷ mais de uma criança morre por dia no Mediterrâneo. O mar de incerteza e beleza dá e tira.

Como propõe Tonkiss (2005) a propósito das práticas culturais das crianças em lugares públicos, devemos pensar nas delícias, sem fim, que as crianças mais pequenas encontram nos lugares-comuns, quando conseguem subir e descer, rastejar, molhar-se, balançar-se, trepar, esconder-se e desaparecer em pequenos esconderijos, pequenos cantos. Não obstante, os avisos oficiais e recomendações, dificilmente nos esquecemos da relação com o vivido nas práticas amargas e doces, subversivas e nem sempre negociáveis, que favorecem o conhecimento do mundo.

O mar a enrolar na areia tem sido, para algumas crianças, uma possibilidade lúdica de diálogo com o meio ambiente, com a luta por uma vida melhor, não ignorada por muitos coletivos e instituições sociais. Neste diálogo as preocupações estendem-se à dificuldade de controlar os resíduos deixados nas praias e assim à poluição marinha gerada pelas enormes quantidades de lixo provenientes, sobretudo, das embalagens de plástico. O plástico, símbolo do capitalismo não regulamentado, polui em todos os seus estágios do seu ciclo de vida, persiste e está em toda a parte, não se conseguindo combater somente pela célebre “política

⁶ Subtítulo inspirado na cantiga popular com o mesmo nome.

⁷ <https://news.un.org/pt/story/2017/05/1586771>

dos 3 R”, mas exigindo menos produção e menos consumo⁸.

As crianças e os lugares: do real ao artificial

Um *pedaço de relva sintética* é o espaço que muitos adultos preferem para deixar as crianças quando querem conversar ou trabalhar sem o mínimo de interferência. Um pequeno lugar que serve de distração para as crianças, cria a possibilidade dos adultos se dedicarem às suas próprias atividades, tidas por “sérias”. Há, pensam eles, alguma recompensa para as crianças em tudo isto. O “pedaço” é-lhes oferecido como sendo delas. Se contém brinquedos que garantem o mínimo de barulho e incômodo, melhor ainda. Se não chegar para manter o silêncio, podem sempre arranjar-se novos objetos (Clark e Gallacher, 2013). A *relva sintética* enquadrada em recreios ou parques públicos, mostra bem o paradoxo do significado – para os adultos - de brincar ao ar livre e do contacto com o meio ambiente. Delimitado e mascarado de ‘parque infantil’, este tipo de espaços e materiais impõem regras e desconfianças ao próprio ato de brincar e explorar, garantem que as crianças não aprendem o suficiente sobre como interferir e reclamar a verdadeira relva fresca com raízes, insetos, minhocas, animais e outras coisas mais, que esvoaçam e se despedaçam. Não permite subir e desafiar a gravidade, nem ensina muito sobre a transgressão de limites. Não há grande mistério na *relva artificial*, mesmo que as crianças possam encontrar alguma fantasia num espaço minimalista. Está quase sempre “limpinha” e não interfere com os negócios da cidade, nem com os receios de que as crianças se magoem, muito embora sejam em si um negócio. A substituição de espaços naturais por espaços simulados, representa parte de uma visão dos adultos, que propõe mais sossego ao cuidador/a, a par de uma agenda restrita e controlada para o ato de brincar e fantasiar. Uma agenda repleta de contradições que, paradoxalmente, aparece como avanço social e educativo, com propósitos pedagógicos e objetivos políticos (Clark e Gallacher, 2013). Brincar e jogar como um impulso biologicamente herdado que é espontâneo, delicioso, fundamental e livre, não é pensado como possibilidade de autonomia e participação e não tem feito parte das promessas adiadas sobre o direito a brincar. No entanto, conscientes das imposições e regras, as crianças arranjam uma maneira de perceber a transgressão. Como nos testemunha o “Diogo” (nome fictício), no âmbito de um projeto de investigação-ação

⁸ Disponível em <https://br.boell.org/sites/default/files/2020-11/Atlas%20do%20PI%20C3%A1stico%20-%20vers%C3%A3o%20digital%20-%2030%20de%20novembro%20de%202020.pdf>

participativa em escola:

No meu recreio eu gosto muito de brincar ao lencinho e aos saltinhos em altura. Tem uns murinhos e eu ... salto. É perigoso, eu sei ... e é proibido. A minha professora não deixa ... a minha mãe também não. Mas eu gosto muito. (Diogo⁹)

Apregoemos, então, aos quatro ventos... tornemos conhecido que as crianças são mais do que o “futuro de um país”, mais do que a próxima geração de trabalhadores e, como lembrava Hanna Arendt, têm *direito a ter direitos*: direito de expressar as suas opiniões e de se pronunciar sobre questões que afetam sua vida pessoal, social, económica, religiosa, cultural e política; direito, no presente, a fazer parte da solução dos problemas que as afetam, sobretudo, quando sentem no seu quotidiano os efeitos das rotinas e das políticas que as alienam. Se ignoramos esta premissa somos levados a considerar que o futuro é predeterminado?

É resolvendo as contradições no presente, que podemos ter um futuro melhor, não sonhando e planeando futuros ideais, como explicitava Karl Marx, quando lembrava que é o capitalismo e não o marxismo que negocia com futuros (Eagleton, 2021). Os direitos de participação das crianças exigem, por isso, envolvimento ativo, escuta, informação e questionamento sobre a sensação de que o que existe não é suficiente aqui e agora. Apostar no pensamento crítico não é, sequer, uma novidade. É uma exigência no combate às palavras e atos que, à ‘toa’, impõem brincadeiras construídas sobre ilusões vazias de sentido e sonhos que não se conseguem realizar.

Continuamos a gastar muito tempo a ensinar a fazer exatamente o mesmo género de atividades de rotina, a reproduzir em vez de brincar, interrogar e criar. O facto de ainda ensinarmos e testarmos de forma tão rotineira, apela-nos ao que ‘apregoava’ Gramsci quando explicitava que todos os seres humanos são intelectuais transformadores. Intelectual porque o seu papel responsável na comunidade só pode ser cumprido em condições de democraticidade (que, por sua vez, implica participação); transformador porque, face à teoria educativa, o trabalho do educador será eminentemente político (Stoer, 2012). Seja o que for que ensinemos, não podemos ignorar a necessidade de recorrer à *batalha de ideias*, às faculdades

⁹Testemunho de uma criança

humanas, às possibilidades expressivas e criativas que estão fora do alcance das máquinas, mesmo que com elas possamos brincar. É preciso mudar a forma como ensinamos (Susskind, 2020). Conceber novos meios, ter novas atitudes, fazer novas propostas em vez de reproduzir e usar. É preciso brincar!

A natureza vivida tem vindo a ser substituída por uma vida sedentária que provoca uma desconexão entre as crianças e o mundo natural, contribuindo para a sua falta de consciência, falta de liberdade individual em favor de uma organização social que lhes é estranha criando, assim, um vazio existencial. Este sentimento nota-se, desde logo, na dificuldade que muitas crianças vão demonstrando na adaptação que têm de fazer às rotinas impostas pelos constrangimentos dos horários e dos espaços. Este ‘adestramento’, esta circunstância, começa a marcar as suas vidas a partir do momento em que entram no Jardim de Infância. Mesmo que consideremos que a experiência lúdico-expressiva, garante de igualdade de oportunidades, tem mais possibilidade de acontecer se as crianças frequentarem estes espaços.

Na transição para a escola¹⁰, as crianças têm de se adaptar a novas rotinas e vão mostrando o seu desconforto das mais diversas formas: chorando, ficando ‘embarrentas’, implicando, não dormindo, etc. A criança habituada a brincar, a ter tempo para explorar as suas brincadeiras com outros, a perceber o mundo em que cresce, é forçada a estar sentada, quieta e calada com uma função pouco clara – *tem de ser* – em prol de alguma coisa, externa a si própria, que ela desconhece e à qual é totalmente alheia. As crianças estão, contudo, conscientes das tensões reais na escola e percebem que se trata de uma instituição onde não está garantida a aceitação, *a priori*, mas onde têm de revelar competências para a conseguir. Por seu lado, os adultos aceitando, sem grande questionamento, a institucionalização da infância, num horário excessivo, cerca de 9 horas diárias (Araújo, 2009; Araújo 2011), imposto pela organização do trabalho produtivo, como que ficam incapacitados de ter uma postura crítica que os inibe de se aperceberem de que também são parte ativa da sociedade e não tem de se acomodar a tudo o que lhes querem impor.

¹⁰ Em Portugal Ensino Básico no Brasil Ensino Fundamental

A urgência de uma cultura alternativa

A ligação da criança com a aprendizagem cultural e social tem-se afastado do jogo e da brincadeira e aproximado da cultura escolar, ficando num meio termo que deixa de lado a atenção à especificidade da criança. Esta perspectiva enfatiza uma concepção de educação que remete para uma aprendizagem assente no treino, na memória e na repetição concebida a partir de estratégias didáticas baseadas na passividade da criança no seu papel de aluna. Pelo contrário, a nossa opção baseia-se numa concepção de educação que valoriza a imaginação e criatividade das crianças, assim como o jogo e a brincadeira como parte fundamental do ato de aprender.

Para que uma criança se eduque não é necessário que “engula” todos os conteúdos que lhe são apresentados: precisa é de agir por si mesma, precisa de explorar e criar como há muitas décadas já referiam Freinet (1974); Freire (1967); Dewey (1959). Os aspetos da autonomia e interesse das crianças são cruciais para o seu bem-estar. As atividades fazem sentido quando servem para estimular capacidades ou atualizar potencialidades, proporcionando as mais variadas experiências, a partir do seu quotidiano. Proporcionar experiências exclui, em absoluto, toda a preocupação em atingir o produto final, material, acabado ou perfeito. A exploração das atividades em meio aberto a partir do brincar partem da vontade e interesse da criança e não podem ser concebidas a partir de objetivos externos. Nesse sentido, as atividades de tipo escolar estão, à partida, excluídas – a não ser que correspondam a um interesse geral das crianças. Se o educador (o professor/a) impõe uma tarefa a realizar ou um exemplo de comportamento a imitar, a atividade da criança é “estimulada do exterior (pelo professor/a em função do resultado por ele desejado), pelo que este controlo imperativo, que caracteriza a pedagogia do dever, com uma longa e forte tradição entre nós, restringe a liberdade da criança – ou a sua autonomia – ficando esta reduzida a duas opções: aceitar ou recusar” (Ribeiro, 1991: 10). E pode recusar?

A pedagogia do dever, por oposição à pedagogia da liberdade, coleciona dificuldades e, assim, exige apelo às histórias do mundo da fantasia que propomos neste texto. Enquanto criações autónomas, para assimilar realidades desconhecidas, as histórias permitem descarrilhar das calhas rotineiras do dia a dia e propõe significados que somente os efeitos lúdicos ajudam a encontrar. É neste ritmo, que as crianças apostam e, é neste ritmo que a

magia contida na imaginação ganha o poder de recusar.

Imaginemos um mundo (o nosso) em que as crianças despertam em cada manhã, para a fantasia (...). Um mundo em que as crianças descobrem a paleta das cores da natureza, abrindo os seus horizontes para os desafios da cultura e da educação em moldes preciosos de antecipação a um mundo em constante agitação e mudança. Um mundo em que errantes, caminham para além dos encontros fortuitos e pontuais da cultura dominante e da imposição do olhar no submisso corpo domesticado pela imposição do silêncio (Lopes e Araújo, 2021: 207)

Joaninha voa, voa...

*O céu está vazio
enxotaram os anjos
o voo e a liberdade assustam tanto
que eles metem os pássaros todos na gaiola*
Saguenail e JAS¹¹

Trata-se de um projeto, de um “encontro de pessoas zangadas com a leitura, a escrita e os escritores” (Rosas & Guimarães, 2018: 4). Ou talvez, de forma mais precisa, de um encontro de pessoas, entre as quais crianças e jovens repelidas pelas práticas mais correntes (e mais excludentes) de leitura e de escrita. Ano após ano, há mais de 20 anos, este projeto, designado “Leitura Furiosa”, vai percorrendo Portugal, escrevendo, criando e produzindo com as crianças e jovens dados por iletrados ou improdutivos. Pergunta, com justiça, Regina Guimarães: “Como é que se pode pedir a uma criança que goste de ler e que saiba escrever se a sua educação foi em grande parte confiada às máquinas do silêncio, nomeadamente a uma data de ecrãs mais ou menos embrutecedores?” (Idem: 5). Foi no registo exploratório desta “Leitura Furiosa” que se lamentou o céu desabitado, onde o voo e a liberdade são suficientemente perigosos para que se condenem todos os pássaros à gaiola.

Cúmplices no desatar desse voo, a questão passa por inventar formas de reabitar o céu, sem dispensar os pés na terra. Fora dos espaços da canção (dita “infantil”, tal como a maioria dos subtítulos deste artigo), instigar a joaninha a voar é convidá-la a rumar novamente para o céu, sabendo-o esvaziado de pássaros e de sonhos graças aos ritmos invasores do existir de adulto.

A ideia de que as crianças podem viver num território pensado e idealizado pelos

¹¹ Trabalho desenvolvido com jovens, Gordinho, Koala, Mixa, Nelo, Txicoza, Pimpolho e Dans, no Centro Educativo Santo António- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais - organismo responsável pela prevenção criminal, reinserção social e gestão dos sistemas tutelar educativo e prisional. Portugal.

adultos e que podem ir construindo, presas em espaços, a sua identidade é uma ideia etnocêntrica cada vez mais difícil de aceitar. As brincadeiras são elementos essenciais de relação *com* e *na* natureza: constituem a possibilidade de um desenvolvimento saudável e de reconhecimento, em que as crianças não são um produto passivo do ambiente, mas sim agentes ativos e dinâmicos. Em meio aberto, as crianças estimulam todos os seus sentidos, desafiam a fadiga e o perigo e descobrem a vida em liberdade (Araújo e Monteiro, 2018).

Para uma criança, o mundo é um laboratório de experimentação, em que ela se torna “cientista”. Está cheio de objetos misteriosos, acontecimentos incompreensíveis e figuras míticas, estranhas, deslumbrantes e indecifráveis. O processo lúdico da decifração é um exercício de curiosidade e de exploração que, em rigor, faz parte integrante do próprio método científico. Não deixa de ser irônico que as instituições tradicionais de educação destituam, com tanta e generalizada eficácia, esta atitude de ludicidade exploratória quando, ao mesmo tempo, tentam promover as virtudes da atitude científica. A vida e o mundo de cada criança é, também, um mistério a desvendar, que gira à volta de perguntas e não de respostas predeterminadas. Se o conhecimento, no contacto com o meio aberto, chega em forma de surpresa, na sala de aula o exercício é bem diferente. Daí que o jogo e a brincadeira lúdica – descomprometida – proposta pelo prazer de descobrir, se constituam como ensaios e como laboratórios a céu aberto, pela surpresa que a natureza proporciona ou promete. O “Polegarzinho” por exemplo, brincava a estar perdido no bosque (Rodari, 2017), enquanto João Sem Medo, na pluma de José Gomes Ferreira (2013), galga transgressivamente os limites que lhe impõem, dando-se à aventura da floresta profunda. As crianças veem as histórias com deslumbre e deleite, tal como sentem o contacto com o mundo dos animais como fantasia, que mistura diferentes formas e estilos, diversas formas de cuidado, de contacto com a diferença e de responsabilidade. Os animais, voam, saltam, rastejam pulam e outras coisas mais: têm orelhas, patas, asas, narizes e focinhos, não falam como os seres humanos e quase sempre têm atitudes não justificáveis em antropocêntricas pautas de comportamento. Os animais, como as plantas, são recorrentes nas ilustrações para a infância, revelando-se como heróis que se entrelaçam em contacto com coisas primitivas – uma árvore, um ramo – no campo, na cidade ou na floresta. Os destinos destes heróis convencem as crianças que deles precisam para compreender e sobreviver aos desconfortos do mundo real.

Referências

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água
- Araújo, M.J. Monteiro, H. (Org.). (2020). *Direitos das Crianças Interpretados pelos Adultos*. Porto: Edições Afrontamento
- Araújo, M.J. Monteiro H.(2020). “Para uma definição de tempo livre tendo as crianças por medida e referente. O que diz a língua dos pássaros?” (2020), *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático – Direitos das Crianças: abordagens críticas a partir das ciências Sociais Boysen, G. A. (2015a). Preventing the over interpretation of small mean differences in student evaluations of teaching: An evaluation of warning effectiveness. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(4), 269–282. <https://doi.org/10.1037/stl0000042>
- Araújo, M.J. Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o mundo, Uni-vos! *Educação & Ambiente - Revista de Educação e Ambiental*. V23, n3, 170-188. ISSN - 1413-8638E (DOAJ, REDIB, FLACSO e outras) <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8645>
- Araújo, M.J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M.J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno: estudo sobre a relação entre o tempo livre e o tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade*. Tese de doutoramento apresentada na FPCE-UP.
- Becchi, E. Dominique, J. (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. Paris: Editions du Seuil.
- Berger, J. (2020). *Porquê Olhar os Animais*. Lisboa: Antígona.
- Chawla, L.; Cushing, D.; Malini, L.; Pevec, I.; van Vliet, W.; & Zuniga, K.(2012). *Children and the environment*. Oxford University Press, 1-33.
- Clark, A. Gallacher, L. (2013). Children in and out of place. In *Childhoods in Context*. 3-21 Bristol: Policy Press.
- Dewey, J. [1959 (2007)]. *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora
- Eagleton, T. (2021). *Porque é que Marx tinha razão*. Lisboa: Edições 70.
- Ferreira, J. G. (2013). *Aventuras de João Sem Medo*. Lisboa: D. Quixote.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freinet, E. (1969). *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa.

Lopes, S. Araújo, M.J. (2021). Para quem não sabe educar até as crianças atrapalham. In Araújo, M.J; Monteiro, H. & Araújo, M. (2021) *Vermelho Vivo. Participação em Tempos de Eleição Autárquica*. VNG: Furar o Cerco.

Louv, R. (2008). *The last child in the woods. Disconnection between children and the natural world*. USA: Algonquin Books.

Ribeiro, A.(1991). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições Asa.

Rémy, J. Voyé, L. (1997). *A Cidade: Rumo a uma nova definição*. Porto: Edições Afrontamento

Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Fatoría K.

Rosas, L. Guimarães, R. (2018). *Leitura Furiosa*. Lisboa: Outro Modo.

Sarmiento, M.J. (2006). “Les Cultures de l’enfance au carrefour de la seconde modernité”, in Régine Sirota *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes: PUR, 307-316.

Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l’enfance*. Rennes: PUR.

Stoer, Stephen R. (1988) Sociologia da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Ciências Sociais, n.6 (75-89).*

Susskind, D. (2020). *Um Mundo sem Trabalho*. Porto: Porto Editora (Ideias de Ler)

Thoreau, H. (1999). *Walden ou a Vida nos Bosques*. Lisboa: Antígona

Tonkiss, F. (2005). *Space, The City and Social Theory: social relations and urban forms*. Cambridge: Polity Press

Submissão em: 18/12/2023

Aceito em: 10/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

“ESSE LUGAR AQUI É A ILHA”: perspectivas das crianças sobre o pertencimento à uma escola do campo em contexto litorâneo

Gabrielle Lopes da Neves¹
Narjara Mendes Garcia²

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar um recorte da dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental- PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Apresentamos a proposta investigativa com as crianças que vivem em uma ilha e estudam em uma escola do campo. Este estudo corresponde a necessidade de ampliar e qualificar o diálogo e reflexão sobre territórios invisibilizados pelas produções teóricas, tendo como foco a perspectiva das crianças no lugar. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo na Ilha dos Marinheiros, no extremo sul do Rio Grande do Sul, e a permanência na escola teve embasamento teórico metodológico na Inserção Ecológica, com o registro em diário de Campo e gravação de áudio. Participaram da pesquisa quinze crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram características singulares sobre as culturas infantis na ilha e que mobilizaram a visibilidade de infâncias em territórios litorâneos. Ao considerar o tempo-espaço na perspectiva das crianças, é possível identificar o lugar em que se situa a escola de ilha como um formador de subjetividades e experiências com a natureza na sua totalidade.

Palavras chave: Infância. Lugar. Ilha. Escola. Pertencimento.

“THAT PLACE HERE IS THE ISLAND”: children's perspectives on field school belonging to littoral context

Abstract: This article to present an excerpt from the Master's dissertation developed in Program Postgraduate studies in Environmental Education - PPGEA, at the Federal University of Rio Grande - FURG. We present the investigative proposal with the children who live on an island and study in a rural school. This study corresponds to the need to expand and qualify the dialogue and reflection on territories made invisible by theoretical productions, focusing on the perspective of children in the place. The research was accomplished in a field school on Ilha dos Marinheiros, in the extreme south of *Rio Grande do Sul*, and permanence in the school had a theoretical and methodological basis in the Ecological Insertion, with field diary records and audio recording. Fifteen children from kindergarten and elementary school participated in the research. The results demonstrate unique characteristics about children's cultures on the island and that mobilized the visibility of children in littoral territories. When considering time-space from the children's perspective, it is possible to identify the place where the island school is located as a trainer of subjectivities and experiences with nature in its entirety.

Keywords: Childhood. Place. Island. School. Belonging.

¹ Pedagoga (FURG). Mestre em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Especialista em Educação Infantil (UFPEL). Colaboradora do grupo de estudos e pesquisa, Ecoinfâncias: Infâncias, ambientes e ludicidade. Professora de Educação Infantil dos municípios de Rio Grande e Pelotas/RS. E-mail de contato: gabrielleglopes18@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia - Habilitação Educação Infantil. Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora Adjunta no Instituto de Educação na Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Ecoinfâncias. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE/FURG. Coordenadora de Apoio Pedagógico na Secretaria de Educação a Distância - SEaD/ FURG. E-mail de contato: narjaramg@gmail.com

“ESTE LUGAR AQUÍ ES LA ISLA”: perspectivas de los niños sobre pertenecer a una escuela de campo en el contexto costero

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un extracto de la disertación de Maestría desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental – PPGEA, de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG. Presentamos la propuesta investigativa con los niños que viven en una isla y estudian en una escuela de campo. Se busca comprender cómo los niños perciben su pertenencia a una escuela de campo en la *Ilha dos Marinheiros* y cómo caracterizan las culturas infantiles que emergen de esa interacción con el lugar. Este estudio corresponde a la necesidad de ampliar y calificar el diálogo y reflexión sobre territorio sin visibilizados por las producciones teóricas, centrándose en la perspectiva de los niños en el lugar. La investigación fue realizada en una escuela de campo en la *Ilha dos Marinheiros*, en el extremo sur de Rio Grande do Sul, y la permanencia en la escuela se basó teórica y metodológicamente en la Inserción Ecológica, con registros en diario de campo y grabaciones de audios. Participaron en la investigación quince niños de Educación Infantil y de Educación Básica. Los resultados demostraron características singulares sobre las culturas infantiles en la isla y que movilizaron la visibilidad de las infancias en territorios costeros. Al considerar el tiempo-espacio en la perspectiva de los niños, es posible identificar el lugar en el que se sitúa la escuela de la isla como un formador de subjetividades y experiencias con la naturaleza en su totalidad.

Palabras clave: Infancia. Lugar. Isla. Escuela. Pertenencia

Introdução

Pensar a dimensão escolar na constituição das Infâncias requer aprender sobre o contexto que essas Infâncias estão inseridas; que se diferem nos costumes, nos valores, e nas crenças e das culturas. Onde estabelecem suas relações face-a-face, onde produzem cultura? No lugar, no micro contexto familiar, na escola, na comunidade. Para Junior e Santos (2007) um sentido de comunidade que pressupõe relações face-a-face e encontros “inter-humanos”, baseados no outro a partir de sua alteridade, é cada vez mais urgente, mesmo com todas as potencialidades, desafios e ambiguidades que possam carregar (JR e SANTOS, 2007, p. 63). Ou seja, o sentido de comunidade acontece no cotidiano a partir das relações que as crianças constroem face-a-face, sejam elas na escola, bairro e/ou família. As dimensões família, escola e bairro atribuem sentido a comunidade na medida em que caracterizam os espaços a partir da diversidade do individual e do coletivo que nela encontram-se.

Neste contexto de comunidade podemos encontrar espaços de autoformação, experiências múltiplas tensionadas pelo diálogo, como a escola. A escolha de uma comunidade no interior de um município litorâneo do extremo sul do Brasil para a realização

dessa pesquisa tem como finalidade compreender as especificidades territoriais e das culturas infantis produzidas nesse lugar.

O estudo realizado é parte de uma pesquisa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A necessidade desta proposta surge através de uma reflexão para pensar: como os sujeitos percebem a Escola do Campo enquanto lugar que carrega consigo uma identidade, que se relaciona com o pertencimento e a participação no contexto do campo, em particular uma ilha no interior de um município litorâneo. A Educação Ambiental colabora para pensarmos juntos nas possibilidades da escola do campo/ de ilha que se constitui em lugar de ações, práticas e experiências que reafirmam uma identidade rural, através do pertencimento ao lugar e da participação.

Para compreender as especificidades do lugar, surgiu a proposta de investigação com as crianças que vivem em uma ilha e estudam em uma escola do campo. As crianças constroem um “olhar ecológico”³ (BRONFENBRENNER, 1996) sobre o lugar de experiência e de convívio na escola e com a comunidade. Com este estudo, buscou-se compreender como as crianças percebem o seu pertencimento à uma escola do campo na Ilha dos Marinheiros e como caracterizam as culturas infantis que emergem dessa interação com o lugar. Este estudo corresponde a necessidade de ampliar e qualificar o diálogo e reflexão sobre a perspectiva das crianças no lugar. Aprofundar-se neste objetivo de pesquisa significa reconhecermos a importância do direito à educação para as comunidades rurais e materialidade da experiência cultural no lugar.

A construção histórica, social e cultural da categoria infância

Ao longo do processo histórico de constituição da Infância percebemos uma trajetória de significados que foram sendo incorporados ao modo de perceber os grupos sociais de crianças no mundo, no que diz respeito aos espaços que as elas frequentam, a participação na família, as políticas públicas e a relação de produção da Infância imbricada aos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos marcados pela época e os lugares de vida.

Os estudos de Philippe Ariès (1986) foram um marco importante para a compressão da infância como uma categoria social e histórica e demonstrar o lugar assumido pela criança e pela

³ Bronfenbrenner (1996) define “olhar ecológico” como a perspectiva sistêmica que cada indivíduo constrói na interação com os contextos ecológicos e relações interpessoais.

família nas sociedades industriais nos países Europeus, a partir da perspectiva de artistas que representaram a cultura europeia entre os séculos XIII e XIX. De acordo com Marchi (2007), apesar da construção socio-histórica da ideia de infância no Brasil apresentar influências do contexto europeu, principalmente para a burguesia nos centros urbanos no final do século XIX e início do século XX, precisam ser consideradas as implicações e especificidades que tornaram muito diversa a compreensão e os modos de vivenciar a infância pelas crianças brasileiras diante da diversidade cultural da população e dos contextos sociais desiguais.

A Infância, enquanto categoria construída ao longo dos séculos e definida enquanto uma concepção histórica e moderna, pode ser concebida através de três períodos. O primeiro período se constitui com a concepção de infância negada⁴ ou a criança-adulto, a partir da negação de lugar na sociedade para os mais novos, pois eles além de frequentar os mesmos espaços dos adultos, precocemente eram introduzidos no mundo do trabalho. Segundo Ariès, na antiguidade não existia uma divisão do mundo infantil e adulto, o que reforça a ideia de que a criança era tratada como mini adulto, que partilhava dos mesmos espaços e utilizava as mesmas roupas dos adultos.

O segundo período é marcado por significativas mudanças na Modernidade, que contempla do século XVI ao XVII na Europa e o final do século XIX no Brasil, trazendo para a discussão a concepção de infância industrializada, criança filha (o) e/ou aluna (o). Com o aumento do êxodo rural e a urbanização das cidades podemos perceber a melhoria nas condições de higiene e a diminuição dos filhos por casal, a natalidade aumenta e uma nova ideia de Infância é incorporada. Com uma lenta e gradual postura dos religiosos e educadores, a escola ganha dimensão central na educação moral das crianças.

A institucionalização da Infância na Modernidade caracteriza-se por uma administração simbólica (SARMENTO, 2015), visto que, carrega normas, prescrições e atitudes que condicionam e orientam a vida das crianças em sociedade. A partir disso podemos compreender que a escola das massas teve como objetivo principal, a regulação da Infância da época, para aqueles que possuíam condições materiais de frequentar o espaço. No

⁴ As concepções de criança negada, criança industrializada e criança como sujeito de direitos presentes neste texto em negrito, foram caracterizadas a partir da participação e das leituras da disciplina intitulada História da Infância e da Educação Infantil, ministrada pela professora Dr^a. Elisa dos Santos Vanti, da Especialização em Educação com ênfase na Educação Infantil, da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL.

entanto, ainda notamos o caráter marginalizador e excludente das crianças que residem no campo, por exemplo, no que diz respeito ao acesso à escolaridade. Na Modernidade, ao acessar a escola a criança assume o estatuto de ser social, através de um processo intencional de transmissão de valores pré-definidos e concebidos; através da escola a criança desvincula-se do espaço doméstico e do seio parental, para ser concebida em estado de preparação para a vida social (SARMENTO, 2015).

A compreensão da infância institucionalizada é refletida nos caminhos que essas concepções percorrem até os dias atuais, de acordo com William Corsaro:

É comum que adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão - futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são - crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causa de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçados que precisam ser resolvidos. Como resultado as crianças são empurradas para as margens da estrutura social pelos adultos (incluindo teóricos sociais), mais poderosos, que se concentram, muitas vezes, nas crianças como potencial e ameaça para a sociedade atuais e futuras (CORSARO, 2011, p. 18).

As contribuições de Corsaro (2011) ajudam a pensar nas atribuições que estamos delegando às crianças, na medida em que ainda percebemos situações parecidas nos dias atuais, seja por compreender as crianças na perspectiva do que se tornarão, seja por negar o seu espaço na participação social, afinal, a categoria não possui nenhum tipo de representação, a não ser dos adultos que se comprometem em dialogar e construir o campo social da Infância a partir dos seus olhares. Qual o lugar das crianças na estrutura social? Este questionamento nos guia para pensarmos o aumento das produções teóricas e científicas advindas de múltiplas áreas sobre a categoria, e nos levam para o terceiro período, os dias atuais.

O terceiro período é marcado pela infância contemporânea, aquela que é percebida mundialmente como sujeito de direitos e na perspectiva local como um sujeito cultural condicionado pelo lugar de vida, o que evidencia uma Infância plural e multifacetada. Logo, a nomenclatura se faz no plural *Infâncias*. O atual período sofre muitas influências das teorias do desenvolvimento humano, na medida em que, as ciências como Psicologia, Pedagogia e Psicanálise incorporam as crianças em seus debates; as relações econômicas, sociais, culturais

e políticas são necessárias para que a partir delas possamos pensar nas singularidades que caracterizam e constituem as crianças a partir destas dimensões. Para Arroyo:

Reconhecer que essas são os milhões de infâncias-adolescências com que trabalhamos nas escolas públicas populares. Mas ir além e reconhecer que avança a consciência coletiva de sua situação e não tem ficado passivos, mas resistem. A realidade não lhes basta, tentam superá-la ou reinventá-la. Tentam se libertar dessa condição. Não esperam por campanhas de erradicação. Tentam libertar-se pela educação, pela escola, porém sempre em lutas articuladas pelo direito a condição de vida digna. Escola para os trabalhadores empobrecidos é mais que escola (ARROYO, 2015, p. 51).

Este trecho além de nos dizer muito sobre as Infâncias dos dias atuais, nos conta também sobre o direito à escola. Em articulação estas duas dimensões, criança e escola produzem e reproduzem cultura a partir das relações. Porém, não é mais aceito para a criança o adjetivo de passiva ou conformada. Cabe à escola, aos teóricos, à família e a sociedade repensar o modelo idealizado de criança e produzir novas compreensões e práticas sobre e com as infâncias. Há valores, saberes, identidades e culturas, também carregadas de vivências.

Assim, compreender a infâncias exige um exercício das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial de vida e, por consequência, das relações que os adultos estabelecem com essa classe de idade. Não se pode portanto, conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade (SILVA, *et al.*, 2013, p. 14).

É no entendimento das crianças como participantes ativas na sociedade, em que sofrem influências e são influenciadoras da mesma forma, que as pesquisas sobre as infâncias buscam investigar como apresentam-se os diferentes modos de vida das crianças demarcados por condições espaço-tempo no quadro de análise da sociedade.

A sociedade é composta de diversos grupos, culturas, e condições geográficas específicas e muito peculiares. Ao estudar as Infâncias no e do Campo, como as crianças brincam, estudam e compartilham experiências as autoras Silva e Martins (2013) entendem que:

Se as formas de abordagem da criança e da infância passaram por transformações de cunho teórico, cultural e político, também o conceito de campo, hoje exige um olhar a partir do reconhecimento de sua complexidade histórica e contextual, além de relacional, dada sua vinculação originária com a cidade. Tratamos no imaginário social como dipolos ou dualidades, campo e cidade (seu correlato rural e urbano) constituem-se por termos que

sofreram e sofrem um processo de disputa por seus significados, compreendidos por diversas áreas do saber. Apesar das diferentes abordagens e argumentos, o que resulta desses debates é a consciência de que se trata de uma realidade que pouco pode ser simplificada, composta que é por relações de continuidade (SILVA, *et al.*, 2012, p. 14).

Em concordância com as autoras, acreditamos que assim como a realidade a compreensão das Infâncias brasileiras tão pouco podem ser simplificadas ou reduzidas a dualidade campo/cidade, mesmo que estes sejam caminhos que orientam nossos olhares. Por este motivo o seguinte questionamento mobiliza nossas reflexões acerca das Infâncias do Campo, *o que é necessário para que a Infância do e no Campo seja compreendida enquanto singular e distinta dos padrões urbanos?* Desde muito cedo, a predominância pela oposição de padrões urbanos industriais afeta a vida no campo, e conseqüentemente o ser/estar das crianças. O incentivo exagerado a padrões de consumo pela sociedade capitalista, por exemplo, incidem sobre as cidades e o campo, esses padrões individualizados são marcados pelo distanciamento e incapacidade de nos reconhecermos enquanto uma relação sistêmica com a natureza.

Na busca de aproximação com a rede de relações que nos constituem podemos perceber nas Infâncias do e no Campo, o estabelecimento de relações singulares e intrínsecas com a natureza, pois a dimensão humana é imbricada à dimensão ambiental.

O campo, o pasto, a mata e floresta ao redor, o caminho das formigas, a caça, o aproveitamento dos animais mortos, as folhas secas, transformam-se em novas vidas, os peixes e as águas, os recursos hídricos, enfim essas questões podem estar ali presentes, próximas, disponíveis. Disponíveis estão os elementos que compõem a cadeia de produção e sustentação da vida (SILVA, *et al.*, 2012, p. 177).

A relação que o grupo estabelece com os ecossistemas têm significação intrínseca com o modo de vida das crianças. Qual o espaço ocupado pelas Infâncias do e no Campo? Que relações de gênero, étnicas e de classe expressam-se no lugar? Podemos pensar estas questões a partir das lentes da Geografia da Infância, esta epistemologia contribui para refletirmos o lugar, o território e as espacialidades que as crianças ocupam no mundo contemporâneo. Para Jader Moreira Lopes:

Na Geografia, nossos estudos têm situado as bases epistemológicas que sustentam essa área de conhecimento à década de 1970. Tais bases estão

calcadas em uma Geografia Humanista, que vê, no espaço geográfico, uma importante dimensão para a compreensão das crianças e suas infâncias. Assim sendo, não se trata de uma subdivisão do campo da Geografia, mas, antes, de uma tentativa de interlocução com os demais campos do saber que compõem os Estudos da Infância (LOPES, 2017, p. 4).

Nesta interlocução, a Geografia da Infância coloca como tarefa a leitura das Infâncias através do espaço geográfico, uma unidade entre o ambiente e o desenvolvimento humano, visto que o espaço geográfico se torna um componente autêntico capaz de pensar a formação humana. De acordo com Lopes (2017), a Geografia da Infância possui enfoque em duas vertentes de análise para pensar as relações das crianças com o espaço geográfico. A primeira considera a perspectiva das próprias crianças e como vivenciam as espacialidades no meio social e a segunda, aponta estudos que analisam diferentes espaços e maneiras como as crianças se relacionam com as desigualdades e contradições ali estabelecidas. Estudar as Infâncias e as condições geográficas possibilitam pensar a categoria também pelo viés da exclusão, que se apresenta, por exemplo, latente no espaço geográfico.

Pensar as crianças enquanto sujeitos de múltiplas geografias, significa pensar nas dinâmicas constituintes e constituídas no lugar, isso quer dizer que, as condições que demarcam a cultura, a paisagem, os lugares, e os territórios, definem e produzem o modo como as crianças e seus educadores se relacionam e constroem os fazeres no e com o espaço geográfico. A Geografia contribui para pensarmos nas múltiplas facetas e para estabelecer as relações do sujeito com o lugar, evidenciando o caráter fundamental da singularidade e da diferença entre as Infâncias nas suas espacialidades.

Desta forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes da Geografia. (LOPES, 2008, p. 290-291)

Para os estudos da Geografia da Infância é necessário mapear, descrever e interpretar essas infâncias, considerando a pluralidade territorial e dos mais variados grupos sociais, que ainda são esquecidos e invisibilizados. Contudo a investigação e reflexão das Infâncias do e

no Campo contemplam esse objetivo.

É perceptível a observação de uma relação sistêmica entre a dimensão humana, biológica e cultural (BRONFENBRENNER, 1996), mas que ainda sim, mesmo com características específicas e singulares, as Infâncias do Campo sofrem atravessamentos comuns provocados por exemplo, pelas novas tecnologias de informação, mídias sociais e TV. Deste modo:

Esses processos atuam também como forças que buscam homogeneizar também as infâncias, interpeladas pelos apelos gerais do consumo, pelas possibilidades de contato e pelas mudanças provocadas nos tempos e espaços permitidas pelas novas tecnologias de comunicação e pelas mídias, pela modalidade de lugar e as trocas sociais que desses fenômenos decorrem, enfim por uma série de elementos que fortalecem a ideia e a percepção de que, muitas vezes, não são nítidas as fronteiras culturais (SILVA, *et al.*, 2012, p. 76).

Podemos pensar que o específico do Campo, não se constitui como algo isolado da realidade; as fronteiras culturais estabelecem relações com as multifacetadas da dimensão humana. É necessário que possamos neste processo que nos unifica e padroniza, estabelecer diferenças que demarcam posição. Segundo os autores:

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação às dos grandes centros urbanos por viverem também mediações próprias dos seus grupos sociais (SILVA, *et al.*, 2012, p. 77).

A compreensão das Infâncias do e no Campo, neste sentido, requer movimentos de aproximação e diferenciação, tanto na direção do acúmulo do capital cultural infantil, quanto na direção dos processos educativos que as populações do campo vivenciam. Sendo necessário afirmar que as Infâncias do e no Campo são múltiplas, pois são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro: crianças assentadas, da reforma agrária, ribeirinhas, quilombolas, crianças indígenas, crianças de Ilhas, os povos do campo vivem suas relações identitárias e de constituição de maneiras distintas e isso nos inquieta na medida em que direcionamos os nossos olhares para múltiplas dimensões que fazem parte da dinâmica socioambiental, cultural, política e de classe. Para (SILVA, *et al.*, 2013, p. 17), “é na dialética,

entre geral e local, campo-cidade, urbano, rural, que caracteriza as infâncias do campo, que necessita ser compreendida por meio de estudos que evidenciam, pela observação e pela escuta das próprias crianças, o seu ser-no-mundo”.

Podemos identificar as singularidades dentro do próprio Campo quais as especificidades da agricultura familiar? No que se diferenciam das comunidades ribeirinhas, ou, que processos de socialização e aprendizagem as famílias travam em relação à terra? Como as crianças estabelecem relações com a natureza? Começamos por pensar o que é geral da categoria social Infâncias perceptível na atualidade? Como dito anteriormente, a criança é concebida como um sujeito social e de direitos, que produz e reproduz cultura através do brincar e da imaginação. Todas as crianças brincam, e imaginam, faz parte do capital cultural da categoria, no entanto, nem todas brincam da mesma forma, ou com os mesmos brinquedos. O brincar no Campo também pode ser perceptível distinto dos centros urbanos. Neste sentido, Eliana da Silva Felipe contribui para pensarmos as crianças assentadas:

Na ausência de maior apelo ao consumo, pode-se dizer que as crianças de assentamento, em particular aquelas situadas nas áreas de criação e plantio, preservam uma relação artesanal com a natureza, isto é constroem seus brinquedos, inventam na ausência de coisas fabricadas, combinação de elementos para produzir objetos de uso. Ao transformar elementos da natureza objeto de uso, elas se inscrevem numa temporalidade que é descontínua em relação à lógica mercantil e a produção em série (FELIPE, 2013, p. 39).

O assentamento é um território marcante para a sociabilidade da criança, o mundo partilhado com os adultos é uma das características que produzem as Infâncias assentadas. No entanto, não podemos ser ingênuos em colocar as Infâncias em enquadramentos funcionais, evidenciar alguns elementos que aparecem na condição histórica das Infâncias significa compartilhar o que elas fazem com os recursos disponíveis nos contextos sociais específicos que se encontram (FELIPE, 2013). Partir do princípio de que as Infâncias do Campo também são multiculturais e multirraciais, significa atribuir sentido a sujeitos que a partir de diferentes contextos sociais afirmam sua identidade. O que queremos dizer com isso? Reconhecer as singularidades do Campo e da construção dessas Infâncias no e do campo. Lembrando quais se caracterizam como Infâncias do Campo no contexto brasileiro: ribeirinhos, quilombolas, pescadoras artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, agricultores familiares,

indígenas e caiçaras.

É necessário afirmar e adjetivar esta categoria, pois reconhecemos que a trajetória destas comunidades são fruto de processos históricos de exploração, exclusão e negação de direitos, que recaem principalmente nas mulheres e crianças.

Nesse sentido, as crianças do campo estão inseridas em uma geografia específica e em uma rede heterogênea, posto que inclusas e partícipes de um contexto que é universal e comum a todas as pessoas: o mundo. Quando pensamos nessas infâncias, há algo que é comum a todas elas: fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos, explorados. Por isso, aparecem no cenário social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Incluídas num processo de exclusão (PELOSO, 2015, p. 54).

As desigualdades entre campo e cidade são perceptíveis, no entanto, não é permitido a romantização destes processos de exclusão e inviabilização de direitos, já que as Infâncias do e no Campo são marcadas pela negação de elementos básicos, como moradia e educação. O compartilhar e teorizar sobre essas culturas infantis significa diminuir os processos históricos de inviabilização e do cerceamento das culturas infantis camponesas. Reconhecer as Infâncias dos coletivos sociais é reconhecer a nossa história.

Metodologia

A metodologia de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo denomina-se Inserção Ecológica. A Inserção Ecológica tem como base teórica a abordagem Bioecológica do desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que auxilia o pesquisador a compreender e se inserir nos contextos bioecológicos e a intervir no processo de maneira sistêmica. Cecconello e Koller (2003) foram as responsáveis pela criação desta metodologia de pesquisa; o objetivo das autoras era desenvolver uma metodologia capaz de evidenciar o caráter sistêmico da teoria de Bronfenbrenner, destacando os elementos, *Pessoa, Processo, Contexto e Tempo*.

Estas dimensões não devem ser consideradas como categorias definidas *a priori*, mas destina-se a delimitar os focos da coleta e da análise dos dados de pesquisa. São, portanto, direções e sentidos para as quais o pesquisador lança o "olhar" sistêmico, buscando estabelecer interações significativas com as pessoas que integram os ambientes a serem

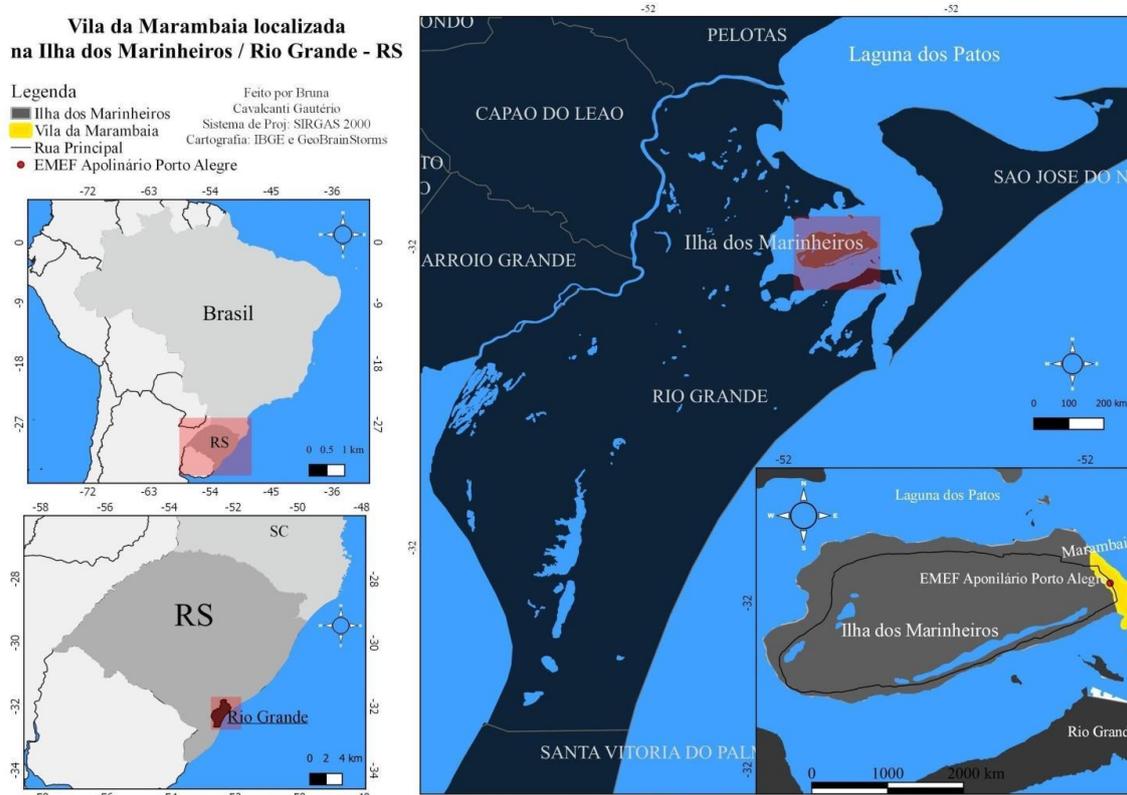
estudados. No entanto, para a compor o corpus da pesquisa foram levadas em consideração: a entrevista semi-estruturada com um (a) professora da escola do campo e a pesquisa com crianças.

O tempo definido nesta investigação configura-se na Inserção Ecológica na escola, no período de março a novembro 2019, com frequência de dois dias da semana. O período pré-definido leva em consideração a importância da construção de uma inserção ecológica que seja efetiva em criar relações proximais e inserir o pesquisador no contexto pesquisado.

A pesquisa contou com a participação de 15 crianças, sendo estes sete meninos e oito meninas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de Nove anos, com idades de quatro a quatorze anos. As crianças em sua maioria residem na Marambaia (localidade na Ilha dos Marinheiros situada na cidade litorânea de Rio Grande no extremo sul do Brasil). Algumas utilizam o transporte escolar, outras os familiares levam até a escola. São filhas e filhos de agricultores e pescadores artesanais. Mesmo que um dos sujeitos do núcleo familiar não exerça essa função, o provento continua predominantemente sendo exclusivo da pesca e da agricultura.

Considerando o número significativo de escolas e a capacidade limitada desta pesquisa, é importante destacar que pelos limites de organização e tempo, optamos por realizar a pesquisa em uma das quatro instituições formais de educação presentes na Ilha dos Marinheiros. A escola está localizada na comunidade da Marambaia na Ilha dos Marinheiros-Rio Grande/RS. Veja mapa da localização da comunidade da Marambaia:

Figura 1: Vila da Marambaia



Fonte: Elaborado por Bruna Cavalcanti Gautério

A localização e identificação do espaço geográfico auxiliam na compreensão da geografia do lugar, sobre onde a escola está situada possibilitando assim um entendimento mais específico e aproximado do lugar de investigação.

A utilização do diário de campo qualificou o período de investigação. O diário de campo configura-se em um processo de documentação cotidiana. Este instrumento de registro serviu como aporte empírico para registrar o desenvolvimento/processo de Inserção Ecológica da pesquisadora. Essa forma de registro foi utilizada, pois acreditamos que o diário de campo funciona como ponte de articulação/reflexão que se constitui a partir do contexto de pesquisa com a prática do pesquisador. De acordo com a pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa:

O diário de campo, este instrumento importado da antropologia, pode ser considerado como caderno de registro do professor no qual ele poderá não apenas registrar dados objetivos, mas principalmente seus sentimentos sobre o que vê ou ouve, isto é suas interpretações (BARBOSA, 2008, p. 104).

Como a autora mencionou, a utilização do diário de campo é uma prática recorrente nas escolas, auxiliando o (a) professor (a), no registro de sua prática pedagógica, ao registrar e refletir sobre ela. O registro se constitui uma ferramenta qualificada para significar e ressignificar a prática docente na instituição escolar. Sendo assim a escolha pela documentação pedagógica em formato de diário de campo na Inserção Ecológica, configura-se em uma das múltiplas possibilidades para registrar o que é mais pertinente a partir do processo de investigação no espaço escolar.

Para análise dos dados foram utilizados os princípios da Teoria Fundamentada nos dados (Grounded Theory). A teoria fundamentada nos dados refere-se a uma abordagem qualitativa, do ponto de vista dissertativo, possui o objetivo de construir categorias analíticas a partir dos dados, caracterizando-se como um método geral de análise comparativa que estabelece um conjunto de procedimentos a fim de pensar e refletir sobre a realidade social. Para Tarozzi (2011) a teoria fundamentada nos dados tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, um canal sólido e enraizado na experiência dos fatos a partir de processos sociais e psicológicos. Sendo assim, é importante evidenciar que a amostra de dados não se constitui a priori do processo de investigação, mas no desenvolvimento da pesquisa.

Infâncias de ilha: percepções das crianças que residem em territórios litorâneos

Existe um potencial de estudo a ser explorado sobre as Infâncias em contextos geográficos invisibilizados⁵. Com isso queremos refletir em outras possibilidades de compreender as infâncias que vivenciam experiências em uma localidade no sul do Brasil, especialmente infâncias de uma escola do campo em uma ilha no litoral sul-riograndense.

Pensar em *Infâncias de Ilha*, enquanto uma nova estrutura conceitual ainda a ser explorada nesse texto, significa construir uma compreensão simbólica sobre a infância em um determinado lugar, uma espécie de “nascimento” ou emersão de um ser que é real, mas ainda não se encontra visibilizado no mundo social e acadêmico, são crianças no seu (re) nascer. Neste sentido, a partir da pesquisa realizada emergiram duas categorias de análise que

⁵ São considerados contextos geográficos inviabilizados, aqueles que pouco pesquisados e abordados na literatura acadêmica, como os espaços rurais, litorâneos, florestais ou territórios indígenas, quilombolas, caiçara, dentre outros.

qualificam este debate: a) Lugar - Ilha na perspectiva das crianças e b) Culturas infantis – Infâncias na Ilha.

A primeira categoria faz referência ao “lugar” na perspectiva das crianças: “Esse lugar aqui é a Ilha, é a Marambaia”. Estudos com enfoque na dimensão espacial das crianças no Brasil, apontam para a compreensão do espaço geográfico. Neste sentido o campo da Geografia da Infância parte da premissa que o espaço geográfico é a materialidade que produz e expressa a identidade (LOPES, 2016). Enquanto sujeitos de cultura, construímos e modificamos o espaço geográfico na relação transformar e ser transformada (o).

As crianças por estarem inseridas em diferentes lugares identificam elementos que estruturam e caracterizam o contexto espacial. Em uma escola que recebia crianças da zona rural e urbana, era comum que elas a partir de suas relações identificassem elementos que são próprios do contexto espacial dos colegas e da própria comunidade, “*a mãe dela não virá a reunião de pais, pois está plantando tomates*” ou, *a reunião deve ser remarcada pois sábado os moradores da Ilha fazem feira*” (Professora Apolinário), as duas frases dizem respeito a existência em um lugar, a existência por sua vez é carregada de elementos significantes, relações de trabalho, adaptação do currículo escolar de acordo com a realidade da comunidade, readaptação e etc. Esse espaço geográfico presente nas frases constrói modos de ser criança singulares que se diferem das crianças de outros contextos por exemplo.

Através de registros no diário de campo ao longo do processo de Inserção Ecológica foi possível presenciar inúmeras situações de vivências espaciais das crianças na Marambaia, vivências que se ampliava para além da escola, mas no seu entorno fora do período diário de aula. Algumas crianças moram perto da escola, outras utilizam transporte escolar, então nos intervalos, ou no período inverso de aula, observava as crianças nos seus fazeres. Registros retirados do diário podem auxiliar na reflexão acerca dessas vivências espaciais das crianças no lugar:

Enquanto todos se organizavam na fila com suas mochilas Renan caminhava na estrada em direção a escola, e as crianças diziam: “olha professora lá vem o Renan, ele estava pescando”. Renan um pouco tímido cumprimenta as crianças, e segue o caminho. Nas mãos dele continha um carretel de nylon e no cesto, peixe embrulhado na sacola. (Diário de Campo, quinta-feira, 21 de março de 2019)

A experiência das crianças é reveladora, pois imprime saberes territoriais únicos. No

revelar-se elas comunicam o que sabem e o que querem que os adultos identifiquem que sabem, o diálogo por sua vez foi fundamental, pois a relação pesquisadora e crianças naquele contexto se deu na maior parte de investigação e aprendizado.

Entretanto, gostaríamos de retomar a ideia do espaço geográfico enquanto produtor de identidades humanas (LOPES, 2016), com o objetivo de compreender como as crianças percebem a Ilha, ao comunicar para outros sujeitos e como essa vivência espacial é essencial para significar Infâncias de Ilha. Logo na primeira semana de inserção realizamos uma saída de campo, na segunda parte da tarde a pesquisadora, as professoras e o grupo de crianças dirigiam-se ao trapiche⁶, o grupo atravessou a estrada, passou por alguns quintais, ao lado das dunas, acenou para os outros moradores, chegou ao trapiche. Entretanto logo no começo da saída uma das meninas começa a orientar o passeio, ela dizia: “*é um caminho danada, é um caminho da Ilha*” (*Diário de campo, Larissa, 10 anos, 19 de março de 2019*), a pesquisadora questiona o motivo, ela responde: “*é muito grande, tem que caminhar um bocado*”.

Na saída de campo foram visitados dois trapiches, notamos que um dos meninos insistia para pular na água, a distância que separava a criança de estar dentro da água foi o instante que a professora interrompeu. A familiaridade com a lagoa e o dia quente provoca nas crianças e especialmente nele desejos de se refrescar na tentativa de ruptura da lógica adulta. No caminho para o segundo trapiche a ser visitado uma das meninas disse: “*esse trapiche que vamos conhecer, é maior que o outro, se você cair aí pode morrer, mas não fica com medo tá?*” (*Diário de Campo, Larissa, 10 anos, 19 de março de 2019*). Os caminhos narrativos que as crianças encontram para compartilhar seus saberes sobre o território são uma mistura de anúncio e alerta, para o desconhecido.

Os enunciados sobre o significado do território na Infância a partir Lopes (2016) fortalecem as posturas das crianças frente aos desafios e rupturas que necessitam provocar, para ele:

Por território compreende-se os lugares no espaço em que há relação e divisão de poder-ação e divisão de poder. Logo, as crianças constroem e delimitam por meio da vivência o espaço enquanto território da infância. Assim é comum perceber as crianças delimitando e lutando por seus territórios, quando impedem que outros (crianças ou adultos) entrem na brincadeira ou ocupem o espaço de

⁶ Ponte de madeira que adentra o estuário para que barcos e navios possam se aproximar.

que se apropriaram (LOPES, 2016, p. 22).

Compreende-se por território da infância a ligação entre os lugares associados a relações de poder existentes, nesta lógica as crianças utilizam-se de artifícios para garantir seus desejos, o exemplo das brincadeiras pode ser comparado a tentativa de Renan em pular na lagoa, durante o horário da aula, não queremos fazer julgamento da professora ou de sua intervenção, ao invés disso, ao narrar esses acontecimentos estamos tentando pensar pela lógica das crianças, mesmo que isso configure-se em um desafio.

A partir da análise das narrativas das crianças participantes da pesquisa podemos encontrar outros elementos que caracterizam o espaço geográfico da Ilha dos Marinheiros, as falas das crianças demonstram a identificação dos sujeitos que habitam no lugar, da paisagem, das festas religiosas e das próprias relações de trabalho. As crianças ao identificarem as pessoas que moram na Ilha dizem que: *“as pessoas que moram aqui, são as duas coisas, pescam e plantam”*, *“o meu pai é só pescador e trabalha na cidade, é auxiliar de mecânico”*, *“as pessoas que moram aqui são, agricultores, lavradores, pecuaristas e mergulhadores”*, *“as pessoas que moram aqui, pescam, plantam”*.

Para Brandão (2005) nascemos em um dia e um lugar, somos alguém, e a partir daí nós existimos. Nascer em um dia e um lugar, implica perceber elementos físicos, culturais, ambientais e até mesmo sensoriais, as crianças no cotidiano, ao participarem das relações sociais identificam os elementos que integram a estrutura social, identificar que as pessoas que moram na ilha e a própria família pescam e plantam, são agricultores e lavradores necessita de uma compreensão sistêmica da vida, pois pescar e plantar por exemplo carregam saberes da própria existência dessas gerações.

As maneiras de trabalhar são oriundas da própria cultura do campo, ao identificar essas especificidades podemos pensar em uma postura crítica frente aos problemas dessas populações do campo, visto que possuem formas de se relacionar com a comunidade, com o ambiente e com o tempo distintas das áreas urbanas.

Quando nos mobilizamos em pensar *Infâncias de Ilha*, ou seja, a tentativa de encontrar e compartilhar grupos sociais historicamente invisibilizados, não estamos apenas demarcando um conceito, mas sim uma nova possibilidade de compreensão daquilo que desconhecemos. *Infâncias de Ilha* não apenas evoca novos sentidos para as crianças e para os adultos, como

também a possibilidade de ampliar nossos olhares para os modos de vida das populações do campo brasileiro. Quando defendemos o papel da escola no compromisso de formar sujeitos críticos e contestadores da realidade, compromissados pela sua transformação, estamos também falando das crianças. Para Claro e Pereira (2013):

A partir desta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia em comunhão, de forma a trocar saberes e fazeres, a fim de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória (CLARO e PEREIRA, 2013, p. 184).

As crianças que narram essas histórias, compartilham de um mesmo elemento que as une, o lugar, Ilha dos Marinheiros, neste lugar elas se reconhecem enquanto seres de especificidades, além do reconhecimento do eu, elas compartilham de percepções do outro, que favorecem o nosso entendimento acerca das características das pessoas que moram no lugar, os estudos da Geografia da Infância (LOPES, 2019) vem de maneira significativa colocando no centro do debate as crianças no espaço geográfico.

A segunda categoria faz referência às “culturas infantis” expressas a partir da compreensão das Infâncias na Ilha: “Eu tomo banho de praia, ando de bicicleta, planto semente, um monte de fruta”. O debate sobre as culturas infantis aponta que o modo de vida das crianças tem sofrido significativas mudanças na contemporaneidade. Sociólogos da Infância como Sarmento, por exemplo, imprimem na história da pesquisa da infância achados que servem como sustentação do debate atual. Em “As culturas da infância na encruzilhada da 2º modernidade”, Sarmento (2004) defende que a história da infância ocupa um lugar socialmente construído, mas que é renovado pela ação coletiva das crianças.

As inquietações surgem da necessidade de refletirmos sobre o tema. Para Sarmento:

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nas *mass-media* e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com

novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2004, p.1).

A pluralização dos contextos sociais, dos grupos familiares, do espaço-tempo que as crianças estão inseridas, têm apontado para variação dos modos de ser criança e sua reflexão, no que compete a investigação sobre as culturas infantis, implica tudo aquilo que as crianças habitam e propagam sobre si e sobre o outro no mundo social, ou seja, o repertório cultural que perpassa o desenvolvimento das crianças na sua participação, mas que principalmente demarca uma temporalidade na vida das crianças, enquanto uma primeira etapa de produção do mundo e das coisas.

Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade como um todo nas suas contradições e complexidade (SARMENTO, 2004, p.1), por este motivo este texto integra a complexidade de elementos que buscam ressignificar a complexidade das culturas infantis das Infâncias de Ilha, a categoria expressa as relações das culturas, e o brincar das crianças enquanto atividade existencial e simbólica. A infância na Ilha faz parte da revelação da sociedade que ainda desconhece costumes, saberes e valores fundamentais de seu povo, sendo assim vamos propor uma imersão naquilo que as crianças vivenciam na Ilha e como produzem sua existência através do brincar, na relação com a natureza e etc.

O que é ser criança na Ilha dos Marinheiros? Para elas: a) “Ser criança na ilha é bom, pesco, vejo muita Tv, de vez em quando vou na casa do Gabriel e só” (Roger, 12 anos), b) “Ser criança na Ilha é muito bom, nós brinca, nós se diverte, nós sai.” (Gabriela, 8 anos). c) “Ser criança na Ilha é muito bom, dá de brincar nas estradas, é muito tranquilo.” (Elena, 11 anos), d) “A gente sai, a gente se diverte, vamos pra gruta, a gente *faz* passeio de bote.” (Melissa, 10 anos), e) “A gente pode andar sozinho porque não tem perigo, pode ir na gruta, andar de bicicleta”. f) “A gente toma banho de praia, anda de bicicleta, passeia pela cidade”. (Larissa, 10 anos)

Neste primeiro momento destacamos algumas frases das crianças que refletem as culturas infantis presentes na Ilha, no entanto queremos dar atenção para análise e reflexão dos termos em **negrito** pois são estes que irão tornar as Infâncias da Ilha únicas e significativas para o espaço-tempo que estamos propondo.

Nota-se que nas primeiras frases as crianças compartilhavam do mesmo discurso, afirmando um sentimento de aproximação e identificação com o lugar, “bom” e “muito bom”

são expressões de experiências topofílicas, a aparência desses adjetivos é oriunda de contestação internas que as crianças realizam sobre o lugar onde moram.

Dentre as atividades possíveis estão: pescar, brincar nas estradas, tomar banho de praia, ir na gruta, tomar banho de praia e andar de bicicleta. Expressões da vida cotidiana que nos mostram o quanto ainda precisamos avançar na compreensão dos fazeres das crianças. Logo, podemos afirmar que compreender Infâncias de Ilha pelo viés das culturas está intimamente relacionado a um tempo-espaço formador de subjetividades e experiências com a natureza na sua totalidade. De acordo com Tiriba:

Apasionadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que dá origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza. Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (TIRIBA, 2018, p. 4).

As narrativas encontradas aqui representam em contrapartida elementos das culturas infantis que exprimem através da natureza condição natural do humano, visto que somos orgânicos e pertencemos a este universo. A relação indissociável das crianças com a natureza através do brincar, do andar de barco e etc, podem possibilitar aprendizagens e sensibilidades específicas. No entanto, estamos narrando e construindo saberes sobre um determinado grupo social, que embora específico ainda sim é influenciado por fatores externos. Diferente do contato direto com o mundo físico dados apontam para a reflexão dos modos de vida dos dias atuais, diante disso:

É necessário refletir sobre o modo de vida e de desenvolvimento que estamos adotando nas cidades, tendo em vista que a urbanização é um processo crescente no país e no mundo. No Brasil, a concentração da população em cidades cresceu de 75,6% em 19913, para 84,7%, em 20154. Portanto, faz sentido pensar sobre a forma como o mundo atual, sobretudo urbano, está acolhendo as novas gerações. Há diversas conquistas e avanços relacionados à infância em nosso país, como o aumento da escolaridade, a redução da mortalidade e o combate à exploração do trabalho infantil. Mas não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados,

criando um cenário que cobra um preço muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças (BARROS, 2018, p. 18).

O sentimento de distanciamento da natureza nas áreas urbanas é um enfrentamento que devemos estar dispostos a defender, e que inclusive deve inspira-se nas vivências dos contextos rurais. O debate sobre relação entre natureza e culturas infantis aqui defendido sugere a criança como sujeito da natureza e a indissociabilidade entre natureza e cultura. Para as infâncias na ilha a natureza representa culturalmente um espaço de acolhimento, pois oferece às crianças, momentos de exploração, esconderijos e descobertas. Colhem folhas, sobem em árvores, pulam na chuva, acolhem os novos animais que ali chegam, nela relação íntima as crianças compreendem que o fazer parte da natureza é a própria totalidade da vida.

Na totalidade da vida das Infâncias de Ilha que a dimensão humana é intrínseca à dimensão ambiental, porque acontecem simultaneamente, a produção das culturas e o brincar são propulsoras existências e se apresentam nos fazeres das crianças: a) “E também quando a gente vai pra cidade, pesca e às vezes pode até construir brinquedos também”. (Larissa, 10 anos). b) “Com material assim reciclado, e também com a natureza, tipo meu avô quando ele era pequeno, eles pegavam uma graminha tipo uma folha e fizeram uma gaita, e fazia o barulhinho direitinho, igual uma gaita muito legal”. (Larissa, 10 anos).

As crianças ao contarem esses acontecimentos compartilham com a pesquisadora os lugares em que transitam e que carregam significados, Ilha e cidade. Já na construção de brinquedos podemos perceber a ação ativa e criadora das crianças a partir de materiais não estruturados.

No decorrer do diálogo com as crianças, elas começaram a pontuar opiniões sobre a cidade, e os elementos que tanto a difere da Ilha dos Marinheiros, de acordo com Vinicius, 7 anos, *“também lá na cidade tem menos árvores, aqui tem mais, lá não tem mato, não tem árvore, tem muitos carros, aqui não tem mais lixo no chão. E lá também tem bandido que rouba o teu telefone.”*

A observação pontuada por Vinicius demonstra a percepção da cidade enquanto um espaço com pouca oferta de árvores, muitos carros e lixo, além da violência. Seria a cidade um espaço acolhedor para as crianças e para os adultos diante da problemática evidenciada por Vinicius? Que significados, que aprendizagens possibilitam essas interações com o

mundo social e natural que circunda os espaços onde a vida, cotidianamente, transcorre? (TIRIBA, 2018, p. 73). Que oportunidade de observar o balanço das folhas, o canto dos pássaros, o cheiro das flores, teriam aquelas crianças que residem na cidade? A anunciação de Vinícius mostra que a cidade enquanto espaço-tempo diferente da Ilha, se constitui a partir de outros elementos, com muitos carros, com muita buzina, plástico, poucas políticas de transporte público ecologicamente sustentáveis, a denúncia sobre o lixo também reflete, o descarte inadequado, falta de conscientização da população, e políticas de coleta seletiva por vezes ineficazes ou inexistentes.

Para Roger (12 anos) morar na cidade impossibilita que *“as crianças não pode brincar na rua, ainda mais de noite”*. Na percepção do menino, na Ilha, ao contrário da cidade, possibilita a ele e outras crianças brincar nas estradas, andar de bicicleta, a inexistência de perigo está intimamente ligado à capacidade das crianças em serem livres, e fazerem do lugar onde moram o palco para a autonomia, protagonismo e liberdade. Exemplos como esse, de modos de vida, quase que desconhecidos refletem a produção do espaço geográfico enquanto processo de formação das pessoas. A escuta das crianças, e sua significação é essencial para que seja desvelado a capacidade a nossa capacidade de humanização.

As experiências no lugar podem funcionar como exemplo, como possibilidades de experimentação, indicar caminhos e campos de intervenção que vão possibilitando o desmonte de ideias, filosofias e ideologias que norteiam as práticas sociais atuais e a produção de outra cultura. (TIRIBA, 2018, p. 185). Pensar os modos de vida das crianças na Ilha dos Marinheiros foi um processo de experimentação que mobilizou novos fazeres, saberes e percepções sobre os olhares das crianças e a produção do espaço geográfico.

Muito aprendemos com as crianças e, na possibilidade que essa pesquisa surge, mas afinal o que são Infâncias de Ilha? Entendemos que as *Infâncias de Ilha* podem ser percebidas como um grupo social de crianças que constroem suas relações sociais, culturais, históricas e geográficas em uma Ilha no contexto litorâneo, a partir de um espaço-tempo atravessado por territorialidades, mas que, nas suas minúcias possuem relações intrínsecas com a natureza e fazem dela o ponto nodal da existência e do devir. Sendo assim, é impossível pensar, escrever e narrar sobre as Infâncias de Ilha sem dar a devida atenção às formas de brincar e de existir

das crianças, e das suas culturas.

Ao contrário, para as crianças, as Infâncias de Ilha podem significar um compartilhar sobre as suas vivências e convivências em um território-lugar, um contar sobre as suas culturas, de um jeito mais simples; pescar, morar na Marambaia, andar de barco ou até mesmo construir brinquedos reciclados. E, quando sobrar um tempinho, depois de um dia longo caminhando, andando de bicicleta na estrada, assistir televisão até adormecer.

Considerações finais

Diante das percepções e olhares das crianças participantes da pesquisa, foi possível compreender as relações de pertencimento dessas crianças ao lugar, caracterizando uma nova categoria estrutural para a infância que intitulamos “Infâncias de ilha”, que redimensiona e particulariza o que inicialmente se considerava como “infâncias do campo”. Entendemos que existe uma condição específica de experiência e constituição das culturas infantis narradas pelas crianças que residem em uma ilha, no interior de um município no território litorâneo do sul do país.

As categorias “Pertencimento” e “Lugar”, que compreendemos como constituintes do campo da Educação Ambiental, foram identificadas nos resultados que emergiram dos discursos das crianças se caracterizando enquanto ponto nodal entre as culturas infantis nas possíveis relações com a natureza. As crianças que residem a Ilha dos Marinheiros narram sobre liberdade de brincar e de experimentar as relações espaço-tempo mediatizadas pela natureza. O pertencimento ao lugar é fortalecido através da Educação Ambiental pela promoção da informação e da cultura da Ilha, enquanto lugar que necessita ser preservado na memória, nos costumes e nas crenças e valorizado não apenas pelos ilhéus, mas também pela escola situada nesse lugar e pelo poder público.

Infâncias de Ilha, enquanto categorial cultural dos estudos sobre as infâncias no lugar, surge enquanto nova possibilidade de reflexão sobre os modos de vida das crianças e suas produções no espaço geográfico, gerando novos olhares para as culturas infantis, o brincar e as relações com a natureza enquanto indissociáveis da formação biopsicossocial das crianças.

Referências

ARROYO, Miguel G. VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. SILVA, Roberto da. (orgs). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser crianças: haverá espaço na agenda pedagógica?** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**: tradução: Dora Flaksman. 2. ed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância, a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf Acesso em: dez. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2 ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPRA, Fritjof. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas e sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014. - (Coleção polêmica).

CECCONELLO, Alessandra Marques. KOLLER, Sílvia Helena. **Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 515-524. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>. Acesso em: Mar. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância: onde encontramos as crianças?**. *ACTA Geográfica*, Boa Vista. Edição Especial 2017. pp. 101-118. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4774/2417>. Acesso em: dez. 2019.

MARCHI, R.C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo da sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese de doutorado, 2007.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no Campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais.** EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, out, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18271_7657.pdf Acesso em: dez. 2019.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf> Acesso em: dez. 2019.

SARMENTO, Manuel. **O trabalho das crianças é na escola, debates e controvérsias sobre o trabalho infantil e a educação como trabalho.** In: ARROYO, Miguel G VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. SILVA, Roberto da. (orgs). *Trabalho infancia: exercícios tensos de ser crianças: haverá espaço na agenda pedagógica? .* - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da. SILVA, Juliana Bezzon da. PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do Campo.**- 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil / coordenação Selma Garrido Pimenta).

TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias.* - 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2018.

Submissão em: 18/12/2023

Aceito em: 10/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



O ESTUDO DO MEIO COMO ESPAÇO DE IMPLICAÇÃO SOCIAL E AMBIENTAL: prospecções e propostas curriculares, organizacionais e políticas em Portugal

Pedro Duarte¹
Ana Isabel Moreira²

Resumo: Segundo Arendt (1961), o compromisso com a educação resultade uma relação de *amor* com o mundo, porque decorre de uma efetiva responsabilização face ao mesmo. Talvez por esse motivo, como esclarecem Misiaszeke colaboradores (2022), o pensamento pedagógico emerge preocupado com um conjunto de domínios que não podem ser desconsiderados, como a diversidade cultural, as desigualdades sociais, as relações humanas ou os efeitos da globalização nos diversos contextos ambientais. O Estudo do Meio, do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, devido às suas características interdisciplinares tenderá a estabelecer-se como fundamental, numa formação comprometida com a cidadania da infância, possibilitando a articulação entre os desafios humanos, sociais e ecológicos. Pretendemos refletir sobre o modo como tal componente surge, ou não, como um espaço educativo de implicação social e ambiental, pelo qual a realidade contemporânea não é ocultada e se potencia uma consciencialização mais abrangente e ecológica, associada às características do meio ambiente, às injustiças na sociedade, à diversidade humana. Assumindo essa finalidade, o estudo avança com um mapeamento das orientações curriculares nacionais para aquela componente curricular. Conseguimos compreender que, apesar da menção a aspetos como os direitos humanos, a justiça ou os problemas ambientais e comunitários, o currículo nacional parece não privilegiar uma análise desocultadora e humanizante dos desafios sociais e ambientais mais atuais. Assim, propomos um conjunto de opções curriculares, organizacionais e políticas que melhor poderão convergir para uma pedagogia assente no olhar atento e na atuação crítica, como condição necessária para a afirmação da cidadania democrática das crianças.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; Estudo do Meio; Gestão pedagógica da escola

THE STUDY OF THE ENVIRONMENT AS A SPACE OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL IMPLICATION: prospects and proposals for curriculum, organizational and policy changes in Portugal

Abstract: According to Arendt (1961), a commitment to education arises from a loving relationship with the world, as it stems from a sense of responsibility towards it. Perhaps for this reason, as Misiaszek and colleagues (2022) explain, pedagogical thought emerges concerned with a range of domains that cannot be disregarded, such as cultural diversity, social inequalities, human relationships, or the effects of globalization in various environmental contexts. Environmental Studies, in the 1st Cycle of Portuguese Basic Education, due to its interdisciplinary characteristics, tends to establish itself as fundamental in a formation committed to the citizenship of childhood, enabling the articulation between human, social, and ecological challenges. We intend to reflect on how this component arises, or not, as a space for social and environmental involvement, through which contemporary reality is not hidden and a broader and more ecological awareness is promoted, associated with the characteristics of the environment, human diversity, and injustices in society.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto. E-mail de contato: pedropereira@ese.ipp.pt

² Doutorada em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Docente no Colégio Externato Imaculada Conceição (Maia, Portugal). E-mail de contato: ana_m0reira@hotmail.com

Assuming this purpose, the study proceeds with a mapping of national curricular guidelines for that curricular component. We were able to understand that, despite mentioning aspects such as human rights, justice, or environmental and community problems, the national curriculum does not seem to privilege an unmasking and humanizing analysis of the most current social and environmental challenges. Thus, we propose a set of curricular, organizational, and policy options that can best converge towards a pedagogy based on attentive observation and critical action, as a necessary condition for the affirmation of children's democratic citizenship.

Keywords: Curriculum; Basic Education; Environmental Studies; School Pedagogical Management

EL ESTUDIO DEL MEDIO AMBIENTE COMO ESPACIO DE IMPLICACIÓN SOCIAL Y AMBIENTAL: perspectivas y propuestas curriculares, organizativas y políticas en Portugal

Resumen: Según Arendt (1961), el compromiso con la educación surge de una relación de amor con el mundo, ya que deriva de una efectiva responsabilización frente al mismo. Quizás por esa razón, como aclara Misiaszek y colaboradores (2022), el pensamiento pedagógico emerge preocupado por un conjunto de dominios que no pueden ser desconsiderados, como la diversidad cultural, las desigualdades sociales, las relaciones humanas o los efectos de la globalización en diversos contextos ambientales. El Estudio del Medio, del 1.er Ciclo de la Enseñanza Básica portuguesa, debido a sus características interdisciplinarias, tiende a establecerse como fundamental en una formación comprometida con la ciudadanía de la infancia, posibilitando la articulación entre los desafíos humanos, sociales y ecológicos. Pretendemos reflexionar sobre el modo en que dicha componente surge, o no, como un espacio educativo de implicación social y ambiental, a través del cual la realidad contemporánea no es ocultada y se potencia una concienciación más amplia y ecológica, asociada a las características del medio ambiente, a las injusticias en la sociedad, a la diversidad humana. Asumiendo esa finalidad, el estudio avanza con un mapeo de las orientaciones curriculares nacionales para dicha componente curricular. Conseguimos comprender que, a pesar de la mención de aspectos como los derechos humanos, la justicia o los problemas ambientales y comunitarios, el currículo nacional parece no privilegiar un análisis desocultador y humanizante de los desafíos sociales y ambientales más actuales. Por lo tanto, proponemos un conjunto de opciones curriculares, organizativas y políticas que podrían converger mejor hacia una pedagogía fundamentada en la mirada atenta y la actuación crítica, como condición necesaria para la afirmación de la ciudadanía democrática de los niños.

Palabras clave: Currículo; Educación Básica; Estudio del Medio; Gestión pedagógica de la escuela

Introdução³

Como nos tem explicado Biesta (2022), a relação entre a educação, mais concretamente os sistemas educativos, e a sociedade, em sentido lato, corresponde a um domínio de reflexão fundamental na investigação e problematização educativa. O mesmo, entre outros eixos, pressupõe interrogações estruturais que vão acompanhando os estudos curriculares, como: *quais as finalidades da escola? Que conhecimentos a escola tem de*

³ Texto escrito em português de Portugal.

preservar e promover? Que valores devem marcar as experiências curriculares? Que justificáveis há para escolher os conhecimentos a integrar no (a excluir do) percurso escolar de cada estudante? Como organizar o conhecimento escolar e as experiências curriculares? (GIMENO SACRISTÁN, 2015).

Por esse motivo, a teorização e investigação em currículo não pode dissociar-se de posicionamentos ligados a dimensões várias como os valores (solidariedade, coragem cívica, pluralidade e hibridismo cultural, ...), a justiça (social, ambiental, económica), a natureza humana, a participação política, a cidadania, a identidade individual e coletiva, entre outros (GIMENO SACRISTÁN, 2011). Desta forma, pensa-se o currículo – a sua conceptualização, investigação e prática – como um aspeto transversal à realidade escolar, que não pode, portanto, reduzir-se a um entendimento meramente técnico-instrumental do fenómeno educativo, nem a uma discussão curricular hermeticamente afastada das distintas práticas formativas. Num outro sentido, este entendimento amplo do currículo implica concebê-lo de forma articulada, integrando diferentes aspetos dos sistemas educativos como as opções pedagógicas, as estratégias avaliativas, os diferentes recursos e infraestruturas através das quais se enquadram, desenvolvem e avaliam as experiências escolares (PRIESTLEY; XENOFONTOS, 2021).

Decorrente do identificado anteriormente, tomamos, para o presente texto, a definição proposta por Duarte (2021, p. 41), que nos permite entender o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares». Assim se reconhece a dimensão processual do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2015), sem desconsiderar os domínios políticos, sociológicos, epistemológicos e ecológicos mais abrangentes que permitem perceber aquele campo como uma *ágora pública* que pressupõe um comprometimento comunitário e político (PARASKEVA, 2016). Ao entendermos esta responsabilidade comum, melhor conseguimos compreender a perspectiva de Arendt (1961), quando a filósofa nos esclarece que pensar a educação envolve *amor* para com a sociedade. Este amor requer que os diferentes agentes curriculares (decisores políticos, investigadores, professores, estudantes, grupos de influência, etc.) se impliquem numa reflexão preocupada com a sociedade, as suas particularidades e os seus desafios.

Tomando em consideração o que até então apresentamos, optamos por, através de um olhar emergente dos estudos curriculares – mas dialógico com outras áreas de investigação, como a pedagogia, a educação histórica ou a educação geográfica –, focalizar a nossa pesquisa na componente curricular de Estudo do Meio. De forma mais detalhada, com este artigo pretendemos avançar com uma análise sobre o modo como o Estudo do Meio surge, ou não, como um espaço educativo de implicação social e ambiental, pelo qual a realidade contemporânea, na sua complexidade, não é ocultada, antes mobilizada para se promover uma consciencialização mais abrangente e ecológica, associada às características do meio ambiente, às injustiças presentes na sociedade, à diversidade humana, não se reduzindo tais domínios a uma abordagem meramente temática.

Nesse sentido, o trabalho surge organizado em quatro secções distintas. Na primeira – *1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português: características pedagógico-curriculares* –, enquadra-se aquele nível de ensino e apresentam-se algumas das suas particularidades curriculares, organizacionais e pedagógicas. Na secção seguinte, discutimos a componente curricular de Estudo do Meio, refletindo sobre o seu eventual lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua (possível) relação com práticas de educação cidadã social e ambientalmente comprometida. Na terceira secção, esclarecemos as opções metodológicas consideradas e prosseguimos, depois, com a análise dos dados recolhidos. O artigo finaliza com uma discussão dos resultados e com a apresentação de algumas propostas curriculares, organizacionais e políticas que, no nosso ponto de vista, poderão enriquecer a componente curricular de Estudo do Meio.

1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português: características pedagógico-curriculares

Para melhor compreendermos o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), temos de o contextualizar no sistema educativo português e, de forma complementar, devemos atentar nas suas características curriculares, organizacionais e histórico-simbólicas (FORMOSINHO; MACHADO, 2018).

No que concerne o primeiro domínio, o 1.º CEB corresponde ao primeiro nível de educação formal das crianças portuguesas, que iniciam o seu percurso escolar, por volta dos 6

anos. Por esse motivo, podemos associá-lo àquilo que internacionalmente se denomina por ensino ou educação primária – que, em diferentes contextos geográficos, adquire o nome de ensino ou educação elementar. Aliás, como explicam Formosinho e Machado (2018), em Portugal, até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴, em 1986, o «nível de ensino correspondente aos primeiros anos da educação escolar chamava-se ensino primário» (p. 6). Atualmente, a legislação supracitada esclarece que este nível de ensino é um dos níveis constitutivos do Ensino Básico, identificando-se que «o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos» (n.º 1 do artigo 8.º)⁵.

Contudo, salienta-se que tal caracterização é insuficiente para uma compreensão mais abrangente do 1.º CEB. Considerando a dimensão simbólica, é fundamental recordar que o mesmo – ou o seu equivalente histórico, *ensino primário* – durante muitos anos correspondeu ao único nível de ensino ao qual a maioria da população portuguesa podia aceder (MOREIRA; DUARTE, 2019). Aliás, durante o século XX, em particular na sua primeira metade, o professor primário era um dos poucos funcionários públicos nas zonas geográficas mais periféricas, o que fazia com que estes profissionais assumissem, quase que implicitamente, uma certa função de representação do Estado (FORMOSINHO; MACHADO, 2018) e de particular relevância nas comunidades locais (NÓVOA, 2005). Por esse motivo, este nível de ensino adquiriu, em Portugal, uma dimensão simbólica assinalável, compondo um certo imaginário comum que marcou a história de vida dos diferentes portugueses.

Assinala-se, porém, que a simbologia não se circunscreve a esta experiência comum. Existem características organizacionais e curriculares idiossincráticas que reforçam o carácter específico do 1.º CEB, distinguindo-o dos restantes contextos formativos, tanto do Ensino Básico como do Ensino Secundário. Recuperando o trabalho de Formosinho e Machado (2018), constatamos que o ensino, neste nível formativo, era, geralmente, «proporcionado num estabelecimento, unidade autónoma situada perto das populações e inserida numa rede dispersa». Por outras palavras, para o contexto português, o 1.º CEB, tradicionalmente, frequentava-se numa escola própria, distinta e autónoma dos restantes estabelecimentos.

⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

⁵ Como tal, em Portugal, as crianças ingressam na escolaridade aos 6 anos, integrando o Ensino Básico que contempla 3 ciclos: 1.º CEB – 1.º ao 4.º ano; 2.º CEB – 5.º e 6.º anos; 3.º CEB – 7.º ao 9.º ano.

Apesar dessa característica histórica, a realidade contemporânea tem sido marcada por diferentes tensões organizacionais e curriculares. Num recente trabalho de Lima e Torres (2020), conseguimos compreender como certas políticas nacionais possibilitaram uma reconfiguração da rede de estabelecimentos (públicos) de ensino, o que conduziu a uma redução drástica do número de unidades orgânicas, optando-se pela generalização, quase universal, de agrupamentos verticais de escolas. Na sequência de tal opção política, «milhares de escolas do 1.º ciclo do ensino básico foram extintas» (LIMA; TORRES, 2020, p. 751), e muitas outras foram reorganizadas em unidades orgânicas, integradas em estruturas mais amplas com estabelecimentos focados noutros níveis de ensino. Como identificam Formosinho e Machado (2018, p. 13), estes agrupamentos correspondem a «um modelo de funcionamento em rede piramidal em que o centro de decisão está nos órgãos sediados na escola-sede, relativamente ao qual se afiliam as escolas singulares».

Um outro aspeto organizacional remete para as características particulares dos seus docentes. No 1.º CEB – à semelhança de outros níveis iniciais de ensino em diferentes países (HAYES, 2010; NÓVOA, 2005; PALMÉR, 2016) – privilegia-se a ideia de professor generalista, que assume a responsabilidade pela (quase) totalidade de componentes curriculares.

Uma postura convergente com o que se encontra normativamente definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): «é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas» (alínea a, do n.º 1, do artigo 8.º). O mais recente texto jurídico reforça essa dimensão, ao identificar que:

no 1.º ciclo, [há] as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 13.º, número 1, alínea a).

Assim, de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 55/2018), o docente do 1.º CEB leciona as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologia de Informação e Comunicação, estas duas últimas de forma transversal. Essa opção dialoga com

perspetivas conceptuais internacionais que defendem que, para os níveis iniciais de ensino, torna-se mais adequado um currículo que se afaste de lógicas de fragmentação disciplinar (HAYES, 2010), aproximando-se, por oposição, de estruturas formativas assentes num currículo integrado (MOREIRA; DUARTE, 2019). Estruturas essas que, de acordo com Duarte (2021), evidenciam um conjunto diversificado de posicionamentos pedagógicos, dos quais destacamos três: (i) o desenho de experiências pedagógico-curriculares que visam diminuir a segmentação disciplinar; (ii) a centralidade de aprendizagens comprometidas com a atuação esclarecida dos estudantes na realidade, às escalas locais, nacionais e globais; (iii) uma profunda relação do currículo com a identidade dos diferentes agentes, assumindo o compromisso de uma educação integrada, isto é, uma educação implicada nos diferentes domínios, como os valores, as atitudes, as competências, os conhecimentos de conteúdos, entre outros.

Por esse motivo, é fundamental não se circunscrever este contexto formativo a aprendizagens entendidas como superficiais ou básicas (no sentido pejorativo do termos). Por um lado, importa reconhecer que o currículo do 1.º CEB prevê a aprendizagem de saberes estruturantes, a partir dos quais se alicerçam os conhecimentos subsequentes; por isso, longe de serem simples, são, sobretudo, fundacionais (MOREIRA; DUARTE, 2019). Por outro lado, pela sua tradicional maior proximidade com a comunidade e pelo seu foco num ensino globalizante e integrado, convém não negligenciar a relevância de, neste contexto formativo, se proporcionarem experiências pedagógicas comprometidas com a educação ética e cidadã das crianças (COLTMAN; ROLLS, 2021).

Mais ainda, pela abrangência das finalidades curriculares, que tanto pressupõem a promoção de aprendizagens científicas, como os conhecimentos, valores e competências necessárias para a afirmação e vivência de uma cidadania consciente, reconhecemos a importância do 1.º CEB na formação integral das crianças. Para o presente estudo, e tomando como referência a perspetiva de Mateus (2001), salientamos a centralidade da componente curricular de Estudo do Meio, como uma área de confluência destas preocupações pedagógicas.

O estudo do meio e a educação cidadã social e ambientalmente comprometida

Como defendem Misiaszek e colaboradores (2022), os desafios da sociedade contemporânea, nas suas múltiplas facetas – como as dificuldades da democracia, as desigualdades sociais, a destruição ambiental, entre outros – tornam (ainda mais) premente uma educação cidadã no contexto escolar, implicada nos múltiplos domínios como os aspetos políticos, cívicos, ecológicos, entre outros. Para Coltman e Rolls (2021), tal compromisso curricular deverá ser transversal e principiar logo nos mais iniciais níveis de ensino.

Estas preocupações não são novas, nem estão apartadas daqueles que são os documentos jurídicos estruturantes do sistema educativo português. A este propósito, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) destaca «o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, (...), formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva». Depois, para o 1.º CEB, a mais recente alteração curricular nacional destaca o carácter transversal da formação cidadã ao identificar que, neste nível de ensino, a componente de ‘Cidadania e Desenvolvimento’ deverá ser entendida «como componente de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino» (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 13.º, n.º 3).

Neste domínio, convém destacar, aliás como já referimos sucintamente, que a componente de Estudo do Meio tem sido entendida, habitualmente, como uma área fundamental, no âmbito da educação cidadã, no 1.º CEB. De acordo com Campino e Dias (2021), o Estudo do Meio articula, internamente, diferentes áreas disciplinares – em particular, aquelas que se ligam às Ciências Sociais e Humanas e às Ciências Físicas e Naturais –, mas também pode contribuir para processos de maior integração curricular, favorecendo o diálogo com outros âmbitos e saberes, como o Português ou a Matemática, e auxiliando as crianças no desenvolvimento de «competências que permitamos alunos ler e interpretar a realidade que os cerca, para nelas intervirem como cidadãos ativos e conscientes» (p. 111). Na sequência deste pensamento, Mateus (2001) defende que os potenciais formativos do Estudo do Meio estão relacionados, precisamente, com a interação entre as diferentes componentes científicas em diálogo com o seu contexto de vida, com o meio local – nos seus eixos sociais e ambientais. Através desta ligação, as crianças têm a possibilidade

de articular o conhecimento escolar com o conhecimento do cotidiano, num comprometimento com o seu desenvolvimento integral, ou seja, com a formação da sua identidade individual e coletiva para uma postura de participação social mais consciente e, ainda, com a essencial educação ética e moral de cada um. A este propósito, recuperamos a perspectiva de Arce (2015), que esclarece que a identidade da infância se relaciona com um conjunto de aspetos, nomeadamente o sentido de pertença, a consciência de se relacionar num coletivo, de reconhecimento de singularidades particulares, entre outros.

Sobre esta interação entre os processos de escolarização e a comunidade, salientamos o modo como a ligação ao meio local se estabelece como um processo estruturante na educação democrática das crianças (DUARTE, 2021). Retomando os contributos de Mateus (2001), é notório que o Estudo do Meio potencia um olhar particular face à comunidade, integrando dimensões sociais – como as tradições, os valores, as dinâmicas económicas – e dimensões ambientais – como as características físicas do meio ou observações da/natureza. Este mesmo olhar emerge como um ponto de partida para uma discussão e compreensão mais consciente do mundo, a uma escala mais abrangente. Assim, destacamos a perspectiva de Biesta (2021, p. 5), para quem «o trabalho dos educadores não é ocultar o mundo da criança, mas criar uma “esfera” a partir da qual o mundo possa ser encontrado». Já na sequência do pensamento de Meirieu (2022), assumimos que esta consciência planetária se assume como condição necessária, ainda que insuficiente, para uma formação (cidadã) que permite às crianças protagonizarem modos de participação e análise da realidade que as rodeia menos egocêntricos e individualistas, portanto conducentes com maior harmonia no (saber) estar e maior responsabilidade e comprometimento em relação à humanidade e aos diferentes ecossistemas.

Por conseguinte, tais preocupações necessitam de ser evidenciadas, simultaneamente, pelos conhecimentos selecionados e pelas práticas pedagógicas escolhidas (MATEUS, 2001). Efetivamente, como partilham Coltman e Rolls (2021), a educação cidadã nos primeiros anos de escolaridade não poderá circunscrever-se a uma aprendizagem de conteúdos, pelo que pressupõe uma reflexão mais abrangente e sistemática sobre os processos educativos. Considerando também o ponto de vista de diferentes autores (CAMPINO; DIAS, 2021; COLTMAN; ROLLS, 2021; MATEUS, 2001), cremos que o Estudo do Meio, no sentido de

ser uma componente realmente implicada na educação cidadã, precisa de promover diferentes experiências que contribuam para o fortalecimento da agência das crianças e jovens, para a vivência de dinâmicas e valores democráticos e, ainda, para a percepção do eventual propósito ou interesse comum, com relevância social ou comunitária, subjacente àquelas práticas, sem assumirem uma postura de dependência ou de participação superficial (ARCE, 2015). Não quer isto dizer que a intenção maior é a de uma espécie de preparação das crianças para melhor se adaptarem à sua comunidade; de outra forma, trata-se de «auxiliar as crianças e os jovens a encontrarem a sua posição na sociedade» (BIESTA, 2022, p. 5).

De modo sumário, e assumindo a relação implícita entre as áreas científicas já identificadas, o Estudo do Meio, no contexto português, evidencia-se como uma componente curricular promotora da integração curricular e da ligação entre a vida das crianças e as aprendizagens escolares. Dado o foco deste número, igualmente salientamos a possibilidade de, em Estudo do Meio, se estabelecer uma relação mais sistemática entre a vida das crianças e aspetos ambientais, como as alterações climáticas, a exploração e destruição de ecossistemas, entre outros. É, portanto, uma componente de interface, capaz de ocasionar olhares mais esclarecidos e interessados perante a análise do mundo e de facilitar uma atitude social e ambientalmente comprometida. Deste modo, o Estudo do Meio pode assumir-se como esteio para «desempenhar o papel da educação [ao] efetivar mudanças transformadoras ativas para um mundo melhor e um planeta mais sustentável» (MISIASZEK; POPOFF; ABDI, 2022, p. 3).

Design metodológico

Como identificamos nos parágrafos introdutórios do presente texto, com este estudo pretendemos compreender o modo como o Estudo do Meio surge, ou não, como um espaço educativo de implicação social e ambiental. Para alcançarmos uma resposta, focamos o nosso olhar nos documentos curriculares nacionais – *Aprendizagens Essenciais* – específicos daquela componente curricular. Como tem sido discutido por diferentes autores (DUARTE, 2021, GIMENO SACRISTÁN, 2015), pese embora o currículo não se circunscreva aos aspetos formais e burocráticos, estes documentos de características institucionais são elementos chave para se compreender as dinâmicas pedagógicas das diferentes organizações

escolares, porque, ainda que não definam completamente as opções a tomar, condicionam-nas de facto.

Face ao apresentado, destacamos dois aspetos metodológicos caracterizadores da pesquisa desenvolvida. Em primeiro, realçamos que o trabalho se inscreve numa investigação de natureza predominantemente qualitativa (COHEN; MANION; MORRISON, 2018; FLICK, 2018), pela qual procuramos discutir as conceções, pressupostos e propósitos presentes nos textos oficiais analisados, por vezes de forma implícita ou sinuosa. Nesta linha de pensamento, concretizamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) do material empírico recolhido, procedendo à definição de quatro categorias emergentes, devidamente organizadas no anexo 1.

Como segundo aspeto, e conforme se induz pelo parágrafo introdutório desta secção, a investigação alicerçou-se na análise documental (COHEN; MANION; MORRISON, 2018). Nesse sentido, definimos como *corpus* os quatro documentos referentes à componente curricular de Estudo do Meio. Nestas *Aprendizagens Essenciais* (definidas para cada um dos quatro anos do 1.º CEB), analisamos as indicações referentes ao que se encontra definido como “Conhecimentos, Capacidades e Atitudes” e, de forma complementar, às opções associadas às “Ações Estratégicas de Ensino”. Este duplo olhar permite-nos, por um lado, discutir as decisões inerentes ao património cultural que se pretende ensinar e, por outro, escrutinar aquelas estratégias pedagógico-curriculares que tendem a ser privilegiadas pelo poder central. Pelo cruzamento destas duas dimensões dos documentos, totalizamos 351 indicações curriculares analisadas.

Nas linhas que se seguem, apresentamos a leitura interpretativa dos dados coligidos.

Análise dos dados

Como identificamos anteriormente, após leitura dos documentos conseguimos estabelecer quatro categorias distintas, que adquiriram a seguinte distribuição:

Quadro 1 – Frequência absoluta das indicações analisadas

Categorias emergentes	Frequência absoluta
1. <i>Sem relação com a temática em estudo</i>	266
2. <i>Consciencialização e práticas sociais</i>	36
2.1. Direitos humanos e direitos da criança	3

2.2. Relação da sociedade com a tecnologia	6
2.3. Diversidade social	7
2.4. Atitudes sociais das crianças	16
2.5. Situações de emergência	1
2.6. Fluxos migratórios	1
2.7. Referência à ideia de bem-comum	2
3. Conscientização e práticas ecológicas	15
3.1. Características do funcionamento dos ecossistemas	6
3.2. Relação do ambiente com as atividades humanas	6
3.3. Problemas ambientais	3
4. Relação com problemas	34
4.1. Desenvolvimento de capacidades de análise da realidade	16
4.2. Procura de soluções para problemas	8
4.3. Envolvimento na resolução de problemas	10
Total	351

Fonte: autores

Como se constata no quadro 1, a maioria das indicações curriculares nacionais para Estudo do Meio não apresentam uma efetiva relação com a temática analisada. Explicando por outras palavras, 240 indicações (o que corresponde a $\approx 75\%$ dos documentos analisados) não evidenciam uma real ligação a tópicos como implicação e problematização social e ambiental ou uma postura crítica em relação às vicissitudes ecológicas e sociais. Apesar dessa ausência de menções com transparente envolvimento nas problemáticas contemporâneas, importa assinalar que existe uma pluralidade de orientações que se enquadram neste domínio. Destacamos três. Em primeiro, referimos um conjunto indicações variadas que, podendo contribuir para um conhecimento científico sustentado sobre a realidade social ou ambiental, não tendem a problematizar essas mesmas realidades – «conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado» [AEE1]⁶ ou «reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos» [CCA4]. Como segundo conjunto, emergem as orientações que, perfilhando preocupações no domínio da educação cidadã e da diversidade de perspectivas, não interagem explicitamente para uma análise mais comprometida com os processos ecológicos e/ou humanos – «realização de assembleias de turma para discussão, entre outros assuntos, de aspetos da cidadania» [AEE1,2,3,4] ou «exposição de diferentes

⁶ Para identificar as indicações analisadas, consideramos o seguinte código AEE – correspondente a ‘Ações Estratégicas de Ensino’ – e CCA – correspondente a ‘Conhecimentos, Capacidades e Atitudes’. O algarismo identifica o ano de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º ou 4.º).

pontos de vista, como resposta a questões polêmicas colocadas pelo professor ou aluno(s)» [AEE1,2,3,4]. Como último conjunto emergem as orientações curriculares que procuram vincular a experiência curricular aos aspetos comunitários e/ou ao sentido de pertença «conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio» [CCA1] ou «relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendashistóricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal)» [CCA3].

No que concerne aos aspetos sociais ($\approx 10,2\%$) – na categoria “*Consciencialização e práticas sociais*” – é relevante assinalar dois eixos complementares, ainda que distintos. Por um lado, há as opções curriculares que se orientam para um conhecimento mais sustentado da realidade social. Neste âmbito, assinalamos aquelas que, por exemplo, visam facilitar uma compreensão mais abrangente sobre o modo como as tecnologias se relacionam com a vida dos estudantes, como «*reconhecer a importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade*» [CCA4], ou facilitam a utilização das «*tecnologias de informação e comunicação com segurança, respeito e responsabilidade, tomando consciência de que o seu uso abusivo gera dependência*» [CCA4]. Neste sentido, apesar de as *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio não apresentarem uma perspetiva eufórica no que concerne às tecnologias, identificando alguns dos seus riscos, também não aprofundam as suas (potenciais) repercussões prejudiciais, como os impactos ambientais, a perda de privacidade individual ou a sua instrumentalização para mecanismos de controlo opacos e/ou antidemocráticos (CHOMSKY; WATERSTONE, 2021).

Mais ainda, assinalamos as indicações nacionais comprometidas com os direitos humanos [CCA4] e com os direitos da criança [CC2], destacando particularmente a preocupação no «*reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança*» [CCA3], salvaguardando, pelos menos em parte, o papel da tutela na promoção de uma educação em direitos humanos (OSLER; SOLHAUG, 2018). Por fim, mencionamos as orientações focadas no reconhecimento e valorização da diversidade – por exemplo, «*reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade*» [CCA3] ou «*reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade*» [CCA3], assim como conhecer

«fluxos migratórios, temporários ou de longa duração» [CCA4].

Continuando a análise sobre os aspetos sociais, é fundamental destacar a referência às situações de emergência – «saber atuar em situações de emergência, recorrendo ao número europeu de emergência médica (112) [CC1] – e à identificação de aspetos que remetem para o bem-comum [CCA2] ou o bem-estar das populações [CCA2]. Ambos concorrem para a promoção de determinadas atitudes sociais, como «ações solidárias que concorram para o bem-estar de outros» [AEE1,2,3,4], a «colaboração interpares» [AEE1,2,3,4] ou «manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos» [CCA1]. Nota-se, pois, uma postura curricular que, pelo menos de forma implícita, direciona-se para a promoção de atitudes socialmente implicadas, assentes em valores como a solidariedade ou a colaboração.

No que concerne à categoria coincidente com as preocupações ambientais ($\approx 4,2\%$) – *Consciencialização e práticas ecológicas* –, sublinhamos duas ideias complementares. A primeira prende-se com o funcionamento, em sentido estrito, dos processos ambientais, na sua vertente ecológica, que visa facilitar a consciência da ligação entre «as características dos seres vivos (animais e plantas) com o seu habitat» [CCA2] e a compreensão de «que os seres vivos dependem uns dos outros (...)» [CCA3]. Tais orientações estabelecem-se, então, como aprendizagens necessárias para entender o funcionamento do sistema ambiental, num processo de relação ecológica. Esta compreensão não se distancia do segundo eixo, associado à interação entre o ambiente e a atividade humana, numa lógica positiva ou negativa. De facto, «a educação necessita de assumir o papel de transformação ativa para um mundo melhor e para a sustentabilidade do planeta» (MISIASZEK; POPOFF; ABDI, 2022, p. 3). Através destas indicações pretende-se, por exemplo, facilitar o reconhecimento «das implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano» [CCA1], perceber a «interferência do oceano na vida humana» [CCA3] e como os seres humanos têm responsabilidades nas «alterações nas zonas costeiras e rios» [CCA4], na «destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies etc.» [CCA4], alertando, conseqüentemente, para «a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza» [CCA2]. Por conseguinte, pese embora não seja uma prioridade nas *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio, há uma certa atenção para que as crianças que frequentam o 1.º CEB nutram

certas preocupações ambientais, reconhecendo a interatividade entre a ação humana e os problemas ecológicos.

Relativamente à *Relação com problemas*, as indicações curriculares de Estudo do Meio mostram-no. Sintetizando, há três domínios interdependentes. O primeiro remete para a capacidade de análise da realidade como forma de detetar problemas, a partir de competências como «saber colocar questões sobre problemas ambientais» [CCA2], «saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências (...)» [AEE1,2,3,4] ou do confronto de «ideias sobre abordagem de um dado problema» [AEE1,2,3,4]. Estas orientações conduzem a educação, neste nível de ensino, para a assunção de saberes que permitem às crianças melhor identificar, analisar e discutir problemas (em diferentes âmbitos). Estas competências dialogam com os outros dois pontos: i) a busca de soluções para os problemas identificados, através da «formulação de hipótese com a vista a da resposta a um problema» [AEE1,2,3,4] ou da discussão de «ideias sobre a abordagem de um problema e/ou maneira de o resolver» [AEE1,2,3,4]; ii) o envolvimento das crianças na resolução de problemas, através de «atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo» [CCA1], do «apadrinhamento de causas» [AEE1,2,3,4] e do «desenvolvimento de ações solidárias, como resposta a situações-problema» [AEE1,2,3,4]. Por esse motivo, apesar de uma expressão curricular relativamente reduzida ($\approx 9,6\%$), as *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio visam orientar o trabalho pedagógico para experiências que possibilitem às crianças identificar e analisar problemas, levantar e confrontar hipóteses de solução e envolverem-se (mesmo que parcialmente) na resolução desses problemas.

Como última nota, destacamos o currículo ausente (DUARTE, 2021). Dos documentos analisados, são nulas as referências curriculares a aspetos como a desigualdade, a injustiça, o aquecimento global, a sustentabilidade, a emergência climática, entre outras. Mais acrescentamos aquelas referências que são apenas mencionadas uma vez, como o desrespeito pelos direitos humanos (especificamente, os direitos da criança) ou a pobreza.

Ideias finais para pensar o futuro

De acordo com o discutido nas páginas anteriores, podemos sintetizar que o Estudo do Meio, em Portugal, apresenta uma certa preocupação com a implicação social e ambiental das

crianças. Contudo, tal parece estabelecer-se como uma preocupação de margens. Aqueles que são os problemas contemporâneos estruturantes – como a pobreza, a desigualdade social, a injustiça climática, a exploração econômica, o racismo, entre outros (CHOMSKY; WATERSTONE, 2021) –, até podem ser mencionados, mas não surgem como eixos curriculares destacados, dada a frequência relativa identificada. Tal, inevitavelmente, dificultará uma educação que auxilie as crianças a estarem no mundo e a participarem nele de forma consciente, com uma efetiva agência cidadã e com um comprometimento com princípios e propósitos que ultrapassam perspectivas egocêntricas ou interesses privados (BIESTA, 2022).

Por conseguinte, avançamos com cinco propostas que entendemos relevantes para que o Estudo do Meio se estabeleça como um espaço educativo de implicação social e ambiental:

1. ampliar o *corpus* de aprendizagem para que, de forma explícita, as crianças possam ligar a aprendizagem escolar aos conhecimentos de que necessitam para intervir no seu cotidiano; estas aprendizagens possibilitam, então, uma consciência social, cultural, política, histórica, geográfica, antropológica, científica, ecológica, entre outras, conducente com uma cidadania democrática e pluralista, que requer intervenção (GIMENO SACRISTÁN, 2015). Tal traduz-se na necessidade de uma maior importância relativa destas temáticas, com a integração de orientações que, desde logo, assumam a multiperspetiva como: *conhecer e valorizar o património local, reconhecendo e distinguindo as heranças culturais das diferentes comunidades presentes ou passadas; tomar consciência das alterações climáticas: causas e consequências nas/para as diferentes comunidades; ou, ainda, conhecer opções democraticamente estabelecidas que visam a mitigação dos problemas ecológicos e a diminuição dos seus efeitos nas várias comunidades.*
2. garantir que o estudo do meio local propicia um olhar atento e crítico face às particularidades das comunidades, não ignorando aqueles que são os desafios ou problemas sociais e ambientais, a diversidade cultural, a pluralidade de heranças e circunstâncias de vida, entre outros (HAYES, 2010). Por outras palavras, garantir uma relação autêntica com a realidade (DUARTE, 2021), sem escamotear ou branquear quaisquer características entendidas como menos positivas ou entendidas como potencialmente de difícil compreensão. Esta postura permite uma leitura

sustentada do mundo, que não desconsidera aspectos como as injustiças culturais e ambientais ou ignora as características e desafios dos diferentes grupos sociais, como as minorias (MISIASZEK; POPOFF; ABDI, 2022);

3. entender o contexto local como território de estudo e intervenção, ao serviço da agência dos estudantes, assumindo a escola o efetivo compromisso de educar «cidadãos do presente e do futuro» (COLTMAN; ROLLS, 2021, p. 29): solidários, coletiva e politicamente comprometidos, envolvidos numa intervenção consciente e humanista. Nesta sequência, o Estudo do Meio não pode, então, ficar reduzido a uma análise assética ou descontextualizada da comunidade, antes pressupõe um envolvimento com e para essa comunidade (MATEUS, 2001).
4. perceber o estudo do contexto local à luz das suas relações ecológicas (DUARTE, 2021), isto é, em constante interação com os contextos nacionais, europeus e globais. Nesta linha de pensamento, a componente curricular de Estudo do Meio deverá contribuir para que as crianças desenvolvam competências de análise da realidade, reconhecendo a interdependência e a recursividade como características inerentes aos fenómenos sociais e ambientais. Por esse motivo, aspectos como a *emergência climática* ou a desigualdade económica, por exemplo, surgirão neste diálogo entre o local e o global (CHOMSKY; WATERSTONE, 2021);
5. como nos explicam Coltman e Rolls (2021, p. 27), o ensino, nos primeiros anos de escolaridade, precisa de «cultivar seres humanos de coração quente». Assim, o Estudo do Meio terá de facilitar a subjetificação das diferentes crianças (BIESTA, 2022), a partir de processos pelos quais cada um se encontra e posiciona no mundo. Por isso, o Estudo do Meio necessita de valorizar as diferentes subjetividades que marcam a experiência curricular a caracterizam cada comunidade, como forma de promover o amor, a esperança e a confiança mútua (MISIASZEK; POPOFF; ABDI, 2022). O Estudo do Meio não pode circunscrever-se a uma discussão sobre os problemas ambientais e sociais como se afetassem pessoas longínquas, sem rosto ou história, precisando de contribuir para «uma maior implicação intelectual, afetiva e cidadã de todos os educandos» (DUARTE, 2021, p. 62).

Referências

- ARCE, M. C. Maturing Children's Rights Theory. **The International Journal of Children's Rights**, v. 23, n. 2, p. 283-331, 9 jun. 2015.
- ARENDRT, H. **Between past and future: six exercises in political thought**. New York: The Viking Press, 1961.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIESTA, G. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-7, 12 mar. 2021.
- BIESTA, G. School-as-Institution or School-as-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. **Educational Theory**, v. 72, n. 3, p. 1-13, 28 nov. 2022.
- CAMPINO, D.; DIAS, A. G. Estudo do Meio e práticas de integração no 1.º CEB. Em: DIAS, A. G. et al. (Eds.). **TempuSpacium - Didática das Ciências Sociais, Estudos II**. Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, 2021. p. 103-131.
- CHOMSKY, N.; WATERSTONE, M. **As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência**. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2021.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. Oxon: Routledge, 2018.
- COLTMAN, P.; ROLLS, L. Nurturing compassionate citizens of the future: weaving together pedagogy and curriculum. Em: BIDDULPH, J.; FLUTTER, J. (Eds.). **Inspiring primary curriculum design**. Oxon: Routledge, 2021. p. 27-43.
- DUARTE, P. **Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino**. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021.
- FLICK, U. Doing Qualitative Data Collection: charting the routes. Em: FLICK, U. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection**. London: SAGE, 2018. p. 3-16.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). **Mediações – Revista OnLine**, v. 6, n. 1, p. 5-29, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía**. 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El currículo como estudio del contenido de la enseñanza. Em: **Ensayos sobre el currículo: teoría y práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 29-62.
- HAYES, D. **Encyclopedia of primary education**. Oxon: Routledge, 2010.
- LIMA, L. C.; TORRES, L. T. Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. **Análise Social**, v. 237, p. 748-774, 2020.

MATEUS, M. O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º Ciclo do Ensino Básico. **Cadernos de Geografia**, n.º Especial, p. 71-75, 2001.

MEIRIEU, P. **Pedagogía: el deber de resistir. 10 añosdespués**. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2022.

MISIASZEK, G. W.; POPOFF, J. M.; ABDI, A. A. Critical Theories of Education: An Introduction. Em: **The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education**. Cham: Springer, 2022. p. 3-20.

MOREIRA, A. I.; DUARTE, P. “As professores escrevem muito!”: representações de estudantes do 1.º Ciclo sobre a docência. Em: DUARTE, P. et al. (Eds.). **O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?** Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2019. p. 11–27.

NÓVOA, A. **Evidentemente: histórias da educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

OSLER, A.; SOLHAUG, T. Children’s human rights and diversity in schools: Framing and measuring. **Research in Comparative and International Education**, v. 13, n. 2, p. 276-298, 28 jun. 2018.

PALMÉR, H. Professional primary school teacher identity development: a pursuit in line with an unexpressed image. **Teacher Development**, v. 20, n. 5, p. 682-700, 19 out. 2016.

PARASKEVA, J. M. Opening up curriculum canon to democratize democracy. Em: PARASKEVA, J. M.; STEINBERG, S. R. (Eds.). New York: Peter Lang, 2016. p. 3-38.

PRIESTLEY, M.; XENOFONTOS, C. Curriculum Making: Key Concepts and Practices. Em: BIDDULPH, J.; FLUTTER, J. (Eds.). **Inspiring Primary Curriculum Design**. Oxon: Routledge, 2021. p. 1-13.

Submissão em: 17/12/2022

Aceito em: 13/03/2022

Citações e referências
conforme normas da:



Anexo 1

Quadro 1 – Frequência absoluta das indicações analisadas

Categorias emergentes	Frequência absoluta	Excertos exemplificativos
1. <i>Sem relação com a temática em estudo</i>	266	<i>apresentação de comunicações orais, por iniciativa própria ou por sugestão do professor, com recurso às TIC[AEE3]</i>
2. <i>Consciencialização e práticas sociais</i>	36	-
2.1. Direitos humanos e direitos da criança	3	<i>Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que poderecorrer ao apoio de um adulto. [CCA3]</i>
2.2. Relação da sociedade com a tecnologia	6	<i>Reconhecer a importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade, relacionando objetos, equipamentos e soluções tecnológicas com diferentes necessidades e problemas do quotidiano (previsão/mitigação da ocorrência de catástrofes naturais e tecnológicas, saúde, telecomunicações, transportes, etc.). [CCA4]</i>
2.3. Diversidade social	7	<i>Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. [CCA3]</i>
2.4. Atitudes sociais das crianças	16	<i>manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos. [CCA1]</i>
2.5. Situações de emergência	1	<i>Saber atuar em situações de emergência, recorrendo ao número europeu de emergência médica (112). [CCA1]</i>
2.6. Fluxos migratórios	1	<i>Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos. [CCA4]</i>
2.6. Referência à ideia de bem-comum	2	<i>Reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação. [CCA2]</i>
3. <i>Consciencialização e práticas ecológicas</i>	15	-
3.1. Características do funcionamento dos ecossistemas	6	<i>Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento. [CCA1]</i>
3.2. Relação do ambiente com as atividades humanas	6	<i>Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas. [CCA4]</i>

Categorias emergentes	Frequência absoluta	Excertos exemplificativos
3.3. Problemas ambientais	3	<i>Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.</i> [CCA3]
4. Relação com problemas	34	-
4.1. Desenvolvimento de capacidades de análise da realidade	16	<i>Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</i> [CCA1]
4.2. Procura de soluções para problemas	8	<i>formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno.</i> [CCA1]
4.3. Envolvimento na resolução de problemas	10	<i>Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”.</i> [CCA1]
Total	351	-

Fonte: autores

CIDADE, CRIANÇAS E ANIMAIS: Azar é não amar gatinhos pretos!

Vânia Alves Martins Chaigar¹
Andriara Nunes Nunes²

Resumo: O artigo apresenta considerações sobre temas que são caros às autoras e que dizem respeito à cidade, às crianças e aos animais. Traz recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em que a professora pesquisadora investiga práticas pedagógicas antiespecistas desenvolvidas com crianças em duas escolas públicas, na cidade do Rio Grande, RS. Aponta que o especismo e a desumanização são duas faces da mesma moeda e servem à manutenção de um sistema exímio em explorar todas as formas de vida, segundo suas conveniências. Avalia a escola pública como uma instituição muito importante para ações antiespecistas e ratifica que a luta contra a barbárie deva ser o objetivo principal da educação. As autoras trazem para o centro do debate o caso específico do gato preto estigmatizado por crenças antigas que o colocam como vítima sistemática de violências que incluem a sua morte. Fazem a defesa da sua vida e de um viver digno, como um direito a ser defendido por quem se autoriza (auto)denominar-se humano. Um dos trabalhos desenvolvidos pela professora pesquisadora na escola problematiza, mediante o diálogo com crianças pequenas, razões para amar gatos pretos e de todas as outras cores também. Os resultados são animadores, pois denotam mudança nas concepções e atitudes de crianças frente ao tema do antiespecismo.

Palavras chave: Antiespecismo. Gato Preto. Cidade. Crianças. Escola Pública.

CITY, CHILDREN AND ANIMALS: Bad luck is not loving black kittens!

Abstract: The article presents considerations about expensive thematic to the authors and that concern the city, children and animals. It brings an excerpt from research carried out in the Graduate Program in Education, at the Federal University of Rio Grande - FURG, in which the researcher professor investigates anti-speciesist pedagogical practices developed with children in two public schools, in the city of Rio Grande, RS. It points out that speciesism and dehumanization are two sides of the same coin and serve to maintain a system that excels in exploiting all forms of life, according to its conveniences. The article also considered the public school as a very important institution for anti-speciesist actions and confirms that the fight against barbarism should be the main objective of education. The authors bring to the center of the debate the specific case of the black cat stigmatized by ancient beliefs that place it as a systematic victim of violence that includes its death. They defend their lives and dignified living, as a right to be defended by those who are authorized to call themselves human. One of the works developed by the researcher teacher at the school problematizes, through dialogue with young children, reasons to love black cats and cats of all other colors as well. The results are impellers, as they denote a change in children's conceptions and attitudes towards the issue of anti-speciesism.

Keywords: Anti-speciesism. Black Cats. City. Children. Public school.

¹Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). É professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail de contato: vchaigar@gmail.com

² Mestre em Educação (2021) e graduada em Pedagogia (2010), pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal e dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Ensino no município do Rio Grande/RS. Integrante do grupo de Pesquisa e Extensão Redes de cultura, estética e formação na/da cidade - Recidade (FURG/CNPq). Protetora, ativista e multiplicadora dos Direitos Animais nas práticas educativas por uma Pedagogia Antiespecista. E-mail de contato: andriaranunes@gmail.com

CIUDAD, NIÑOS Y ANIMALES: ¡mala suerte es no amar a los gatitos negros!

Resumen: El artículo presenta consideraciones sobre temas queridos por las autoras y que conciernen a la ciudad, los niños y los animales. Trae un extracto de una investigación realizada en el Programa de Posgrado en Educación, en la Universidad Federal de Río Grande - FURG, en la que la profesora investigadora investiga prácticas pedagógicas antiespecistas desarrolladas con niños en dos escuelas públicas, en la ciudad de Río Grande, Río Grande del Sur. Señala que el especismo y la deshumanización son dos caras de una misma moneda y sirven para mantener un sistema que sobresale en la explotación de todas las formas de vida, según sus conveniencias. Valora a la escuela pública como una institución muy importante para las acciones antiespecistas y afirma que la lucha contra la barbarie debe ser el principal objetivo de la educación. Las autoras traen al centro del debate el caso específico del gato negro estigmatizado por antiguas creencias que lo sitúan como víctima sistemática de una violencia que incluye su muerte. Defienden su vida y vivir dignamente, como un derecho a ser defendido por quienes están autorizados a llamarse humanos. Uno de los trabajos desarrollados por la profesora investigadora de la escuela problematiza, a través del diálogo con niños pequeños, razones para amar a los gatos negros y también a los gatos de todos los colores. Los resultados son alentadores, pues denotan un cambio en las concepciones y actitudes de los niños hacia el tema del antiespecismo.

Palabras clave: Antiespecismo. Gatos negros. Ciudad. Niños. Escuela pública.

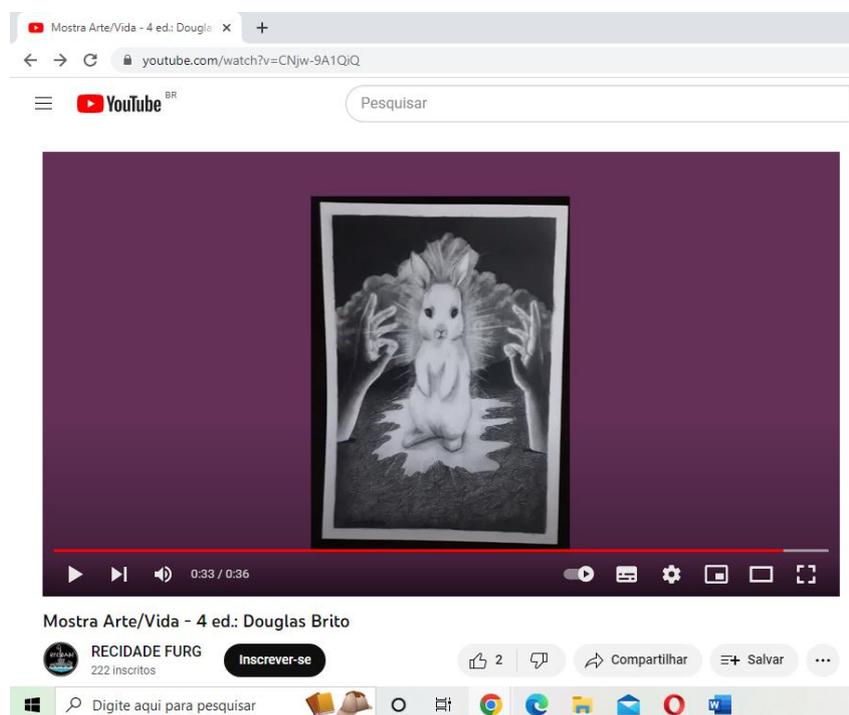
Introdução

Este artigo, elaborado a quatro mãos, escrito por duas colegas professoras, reúne diálogos com alguns autores que são caros às autoras e recortes de uma pesquisa sobre as crianças e os animais na relação com o antiespecismo na/da cidade. Embora estejamos nos referindo aos animais de estimação e aos gatos pretos em especial, buscamos dar uma dimensão maior ao tema, pois consideramos que a tradicional divisão humano *versus* animais, que prevaleceu na modernidade, deva ser ultrapassada, seja porque já temos conhecimentos produzidos pela ciência sobre o tema, seja pelas relações sociais estabelecidas, nas últimas décadas, entre pessoas e animais no âmbito do afetivo.

Na Mostra Arte Vida: Redes de Resistências 4^a edição³, o artista Douglas Brito apresenta a obra “A luz dos racionais”. Trata-se de um desenho feito a lápis cuja figura central é um coelho que emana luz a mãos humanas. O artista explicou que a obra foi realizada durante a pandemia, em um dos momentos de isolamento social, e representou a importância dos animais na resistência de pessoas à dureza existencial do momento (figura 1).

³ BRITO, Douglas. Obra da Coleção “Isolado na Própria Mente”. **Mostra Arte Vida: Redes de Resistências** – 4. ed.; Canal Recidade no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNjw-9A1QiQ>

Figura 1 – Obra A luz dos racionais



Fonte: Mostra Arte Vida: Redes de Resistências 4. ed., 2022.

O exemplo, sob a lente da arte, pode ser revelador de novas mentalidades que se aproximam de um paradigma antiespecista e de formas mais *arejadas* de nos conectarmos com a vida de todos os tipos e espécies. Manoel de Barros, através de sua linguagem poética, trata de subverter razões mecanicistas que nos afastaram de nós mesmos, de nossas infâncias brincalhonas e totalizantes. Sobre sua poética permeada por uma *visão oblíqua*, ele diz: “Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores” (BARROS, 2008, p. 11). Recuperamos fatias de nós, os/as humanos/as, quando nos reaproximamos dessas infâncias, quando nos permitimos ser “transfusão” e “comunhão”, ao invés de nos distinguir pelo especismo.

Na perspectiva da filosofia, Walter Kohan ressalta que a infância é vital, posto não significar ou se reportar apenas a um estágio geracional, mas à própria sensibilidade perante o mundo e os outros, bem como à arte de reportar-se às coisas de forma aberta, disposta a acolher o não saber como essencial ao pensar. “Antes não significa necessariamente aqui,

anterior na linha cronológica, significa um tempo primeiro, inicial, inaugural, uma condição” (KOHAN, 2015, p. 225). Não há, portanto, um único tempo cronológico – o de ser criança - para a existência das infâncias; elas persistem como possibilidade de inventar, subverter, resistir, cuidar, integrar-se, amar a vida inteira.

Embora o movimento antiespecista seja crescente, não podemos fechar os olhos para paradoxos existentes, no seio da sociedade, como os revelados em grupos que submetem animais a todo tipo de violência, através da sua exploração como “recurso” (perspectiva utilitarista) a serviço de humanos⁴ ou, ainda, da sua eliminação pura e simples, quer para alimentação da nossa espécie, atividades de lazer (como a caça) ou sacrifícios. Nesse sentido, o gato preto tem sofrido preconceitos que o relacionam à magia, azar etc., seu corpo de pelagem negra é associado a crenças muito antigas que o tornam maldito a olhos contemporâneos. É objeto de estigmas revelados por desprezo, medo, covardia e, talvez, como no conto *O Gato Preto*, de Edgar Allan Poe⁵, também servido a expiação de culpas e frustrações que são inerentes à sociedade dos humanos. Estão presentes na literatura, cinema, nas artes visuais e são objetos de amor e ódio. *Sites* de literatura popular compilam inúmeros poemas, adágios e frases em alusão a esses sentimentos, como estes:

Mia no telhado
Salta pelos muros
Rouba um pedaço de carne
Foge dos cães e dos loucos
Gato preto, amaldiçoado
Pelos hipócritas
Espanta estes demônios
Afugenta suas intrigas
Leva consigo o poder da magia⁶

[...]
Gato preto fica esperto,
Não fica perto, perto de quem come...
Longe de quem trabalha, não atrapalha,

⁴ Utilizamos esse vocábulo, mas, também, o problematizamos, posto que o conceito humano não abarcou toda a espécie e deixou de fora boa parte concebida como resíduo, subalternizada, *cuspidada* para fora de um sistema que não comporta todos.

⁵ POE, Edgar Allan. **O gato preto.** Disponível em: https://www.fantasticacultural.com.br/artigo/33/o_gato_preto_-_edgar_allan_poe_conto_completo Acesso em: 02 de dez. 2022.

⁶ VIOLETTA. **Gato preto.** Disponível em: https://www.blocosonline.com.br/sites_pessoais/sites/lm/leg/leilgp109.htm Acesso em: 04 de dez. 2022.

Tá chegando o carnaval,
Não vai virar tamborim...⁷

Em momentos em que a história *flerta* com a barbárie, lembramos de Theodor Adorno e de suas reflexões sobre a importância de ultrapassarmos um determinado tipo de cultura vulgar, que banaliza violências. No prefácio da obra *Educação e Emancipação*, o professor Gerd Kadelbach diz, sob as *lentes* de Adorno, “quem defende a manutenção da cultura radicalmente culpada e medíocre, converte-se em cúmplice, enquanto aquele que recusa a cultura, promove imediatamente a barbárie que a cultura revelou ser” (KADELBACH, 2000, p. 8). Tempos bárbaros nos acoçam, nos obrigam a conviver com brutalidades e “ódios primitivos” (ADORNO, 2000) escondidos sob capas de racionalidades hipócritas, produzidas para manter, na ordem do dia, um sistema altamente excludor.

Através de diálogo com Hellmut Becker, em programas radiofônicos nos anos 1960, a barbárie é assim explicada por Adorno:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas, também, por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2000, p. 155).

Levando em conta este conceito de barbárie, concordamos com o autor no sentido de que deva haver um grande esforço da educação em barrar a (auto)destruição promovida por uma “agressividade primitiva”, mas, também, destacar que ela por si só não garante nada, pois necessita focar na autonomia, isto é, no “poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação”(ADORNO, 2000, p. 125). Cabe lembrar novamente que engrossamos as fileiras dos que problematizam o conceito de humano tal como foi ratificado na modernidade, posto ter sido descartada a ideia de uma humanidade (em) comum. Segundo Ailton Krenak (2020, p. 09), “somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante”. Para a liderança indígena,

⁷ TADEUMEMÓRIA. Sem título. Disponível em: https://www.pensador.com/gato_preto/ Acesso em: 04 de dez. 2022.

o conceito humano foi uma construção histórica dada a partir de um padrão, e tudo que nele não se encaixa é considerado “subumanidade”.

Nurit Bensusan, por exemplo, bióloga e ambientalista, se define como ex-humana, pois sente que os humanos têm mais sorte que juízo em suas relações com a vida. Em sua obra *Cartas ao Morcego*, escrita na pandemia, confirma que “há um desconforto crescente para muitos organismos pertencentes a minha espécie em se reconhecerem sob a égide do termo “humano”. Isso porque o que poderia ser apenas uma designação geral de uma espécie biológica adquiriu uma enorme carga” (BENSUSAN, 2021, p. 28).

A autora pondera que o termo sempre esteve designado a determinados grupos e, se em certo contexto histórico *homo sapiens* passou a ajustar-se com humano, isso foi feito como “favor, concedido a contragosto” e, por outro lado, mais contemporaneamente, “os outros não-tão-bem-vindos a esse clube não querem mais se identificar com ele” (BENSUSAN, 2021, p. 29), por considerá-lo responsável pela crise planetária. É o que demonstra a alcunha de “ameba gigante”, atribuída por Krenak aos humanos, em função de as populações originárias terem sido profundamente impactadas pelo processo colonizador implantado no Brasil por pessoas brancas. Genocídios sistemáticos ocorreram e continuam a ocorrer, mediante a política genocida desencadeada inclusive pelo Estado, sob o recente governo de extrema direita, sonhando vacinas, estimulando o garimpo e a criação de gado, destruindo florestas, ignorando direitos e legislações de proteção aos povos indígenas e a suas terras.

Essa parcela, (auto)denominada humana, também foi responsável pela escravização de povos africanos e pelo racismo estrutural que está na base da estratificação social e econômica do país, e justifica estigmatizações e explorações de naturezas diversas há séculos. É um processo amplo e atinge tantos quanto forem necessários para que o sistema se perpetue. “Nós desumanizamos ou animalizamos todos os grupos que a gente quer controlar. [...] qualquer projeto que seja anti-dominância ou anti-opressão não estará completo se não combater o especismo” (GUIMARÃES In: WEISSHEIMER, 2020, n.p.).

Consideramos que o especismo pode ser creditado a um tipo parecido de “clube”, pois coloca os humanos em uma posição privilegiada em relação aos demais animais, decidindo o destino dos mesmos. Compreendemos, portanto, que é uma necessidade do processo de humanização abandonar o padrão especista como parte da superação da barbárie que tanto nos

aflige, ultrapassar modelos baseados no aniquilamento do outro, seja um humano ou um animal. Defendemos que qualquer projeto de desbarbarização deva incluir o antiespecismo, da mesma forma que o combate a outras formas de discriminação e exploração de humanos.

Avaliado esse tripé, brevemente apresentado, que envolve o nosso afastamento da natureza como totalidade na formação, o reforço da dimensão especista nesse processo constituidor do conceito de humano e o recuo à barbárie ou, talvez, quem sabe (?), da presença da barbárie ao largo da constituição da civilização ocidental, temos prospectado a relevância de apostarmos em uma ação formativa que considere a cidade⁸ como espaço educativo, o qual não cessa de educar e educar-se (FREIRE, 2005).

Paulo Freire, pelo conceito de cidade educativa, trouxe-nos a perspectiva que, independente de nossa vontade, a cidade sempre está a educar.

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. (FREIRE, 2005, p. 13).

A cidade, portanto, para além de edificações, ruas, espaços comuns etc., que caracterizam aspectos físicos é, também, espaço de relações sociais que, no caso da cidade capitalista, expõe hierarquias, desigualdades, apartações típicas de uma sociedade de classes. Sob o viés educativo, "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (FREIRE, 1996, p. 45), daí nossa defesa de ampliar, para além da escola, a tarefa de formar/educar, de extrapolar os muros institucionais e questionar, por exemplo, por que determinados locais recebem mais atenção do poder público do que outros. Por que escolas públicas, em especial as periféricas, auferem tratamentos tão desiguais, têm suas estruturas sucateadas, faltam espaços decentes para atividades culturais e professores formados para atuação em suas respectivas áreas, entre outras questões?

A cidade educa e é educada, influenciada pelas nossas posições, pela “maneira como

⁸ Aqui não advogamos a cidade em oposição ao campo, mas levamos em conta que nossa sociedade é urbana e os valores difundidos hegemonicamente são os produzidos pelo espaço da urbanidade.

exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer” (FREIRE, 2005, p. 13).

A pedagogicidade do espaço citadino também se evidencia na maneira como tratamos os animais que coabitam conosco a cidade. Animais abandonados à própria sorte, maltratados e/ou estigmatizados, sintetizam a olhares infantis as marcas de um tipo de civilidade que deixa à deriva não apenas sujeitos da própria espécie, mas, também, de outras tantas e ensinam sobre a indiferença e o desamor. A violência é banalizada como um traço “normal” da civilidade/cidade contemporânea. No entanto, pesquisa realizada com crianças, em algumas cidades da região metropolitana de Porto Alegre, RS, no início da década passada, apontou olhares sensíveis em relação aos animais:

É enfatizada em todas as idades a preocupação com as mazelas sociais que envolvem animais doentes, maltratados, abandonados ou aprisionados, pessoas sem teto, tiroteios, corte de árvores, praças pichadas, crianças com fome e outros problemas considerados típicos do mundo adulto. As crianças os vivenciam, têm opiniões e são sensíveis às implicações na qualidade de vida na cidade. (CHAIGAR; REDIN, 2018, p. 208).

Esse é um dado importante: as crianças apontam relações sociais – inclusive com animais – como indicadores da qualidade da vida na cidade. Nesse sentido, destacamos a importância da escola, essa cidade em pequena escala, abraçar a causa antiespecista e a defesa dos animais. Conforme anteriormente mencionamos, almejamos por uma defesa mais ampla, e não apenas a que se refere a animais de estimação, aqueles que estão colocados em um espaço ambíguo entre os humanos e não humanos e existe certo consenso de que não devem servir de refeição a nossa espécie. A antropóloga Andrea Osório apoia-se em Leach (1983) para dizer que “os animais de estimação são uma categoria ambígua na interseção entre o humano e o animal. Na verdade, seriam ambos ao mesmo tempo” (OSÓRIO, 2010, p. 243).

É Osório (2011) também que, em pesquisa sobre uma comunidade virtual de “protetores” e “resgatadores” de gatos, na cidade de Niterói, RJ, observou que os animais são antropomorfizados por esse grupo de pessoas cuidadoras, a começar pela necessidade de encontrar um “lar” para eles, e ratifica que:

Ao mesmo tempo em que a oposição humano/animal é minimizada, ela é

reafirmada. Se os gatos são sujeitos, mas não são humanos e sim humanizados, não se subtraindo totalmente sua animalidade, ainda assim se pode considerar que as relações entre humanos e gatos, neste contexto são relações sociais. Observe-se que o mesmo não ocorre com outros animais, portanto a subjetivação e a humanização ocorrem com os gatos, não como todas e quaisquer espécies animais. (OSÓRIO, 2011, p. 15).

Reconhecemos ações diferenciadas que, muitas vezes, mesmo entre ativistas pró animais, não são estendidas a outras espécies como bovinos, suínos, aves etc., vítimas em larga escala de hábitos alimentares (e do modelo econômico que os estimulam) que extermina sistematicamente milhões de seres de forma violenta. “A sacralização, a humanização e a subjetivação existem para o contexto felino, o que não significa que não possam ser atendidos a certas espécies [...]” (OSÓRIO, 2011, p. 16).

É o que demonstra pesquisa realizada pela arte educadora Tatiane Zuccketti (2022) ao tratar de relações sociais bastante semelhantes (às que ocorrem com gatos) desenvolvidas entre um grupo de vacas, um bezerro e a investigadora, na cidade do Rio Grande, RS. O trabalho apresenta uma empiria baseada em observações de cunho autobiográfico, em que confiança, reconhecimento, aceitação, por exemplo, foram desenvolvidas entre a pesquisadora e o grupo de bovinos, mediante aproximações que respeitaram o tempo espaço dos animais e permitiram à humana uma série de reflexões e atitudes decorrentes dessa relação. O reforço do antiespecismo, do vegetarianismo e da defesa pela vida de todos os animais são algumas delas. Zuccketti (2022) denomina as vacas de mestras, pois reconhece que grandes aprendizagens foram produzidas.

[...] me tornei vegetariana e iniciei essa pesquisa junto ao meu orientador, Cláudio. Devo a elas tentar um mundo mais consciente para que, em algum futuro melhor, os seus descendentes possam viver em harmonia, livres e cheios de amor. [...] De ali em diante, todas as minhas produções artísticas passaram a ser motivadas pelas vacas. Em quase todas as minhas criações elas aparecem de alguma forma, seja por meio de fotografia, vídeo, desenho ou pintura. Acredito que elas sempre aparecerão nos meus trabalhos, afinal, todos eles partem de um mesmo lugar: o sonho de poder mostrar às pessoas os seres incríveis e amáveis que esses animais são. (ZUCCKETTI, 2022, p. 29-30).

Em outras palavras, inferimos que, quando somos permeáveis aos animais e prestamos atenção em seus modos de ser, podemos alterar, também, nossa relação conosco, com os

outros e nos afirmarmos perante a vida de maneira menos violenta. Não apenas pragmaticamente, mas enriquecendo racionalidades sensíveis que favoreçam compreensões para as quais a razão mecanicista, predominante na nossa formação, não nos auxiliou propugnar. Reivindicamos como algo possível, mesmo que reconhecamos os limites dados por um processo formativo utilitarista. Miramos aberturas paradigmáticas e o acolhimento às nossas infâncias afetuosas, como as que mantiveram a poética de Manoel de Barros intacta.

Na sequência, trazemos excertos de pesquisa⁹ que dialoga com o paradigma antiespecista, realizada a partir de experiências da professora pesquisadora¹⁰ junto a crianças pequenas, em escolas públicas da cidade do Rio Grande, RS. Um dos destaques é o trabalho que aborda e defende a vida de gatos pretos, mediante abordagens antiespecistas, baseadas na problematização, amorosidade e no diálogo.

Preconceitos, abandonos, superstições: O gato preto e as crianças

Não há lares para todos, castração é a solução. Você já deve ter lido esta frase em muitas campanhas que visam a diminuição da população de animais abandonados e *errantes* (por errante é designado “o animal notadamente abandonado, sem vínculos com seres humanos”)¹¹. E, sim, essa, talvez, ainda seja a forma mais assertiva para a conscientização do controle populacional de animais como os cães e os gatos. Pelo menos têm sido uma entre outras políticas públicas em muitas cidades, inclusive brasileiras, seguidas de adoção com termo de responsabilidade, micro chipagem e banco de dados dos tutores.

Dentro dessas sequências de ações, muitos gatos e cachorros são expostos à adoção, seja em feirinhas, em redes sociais, eventos em prol da causa animal etc., no entanto alguns dados ainda chamam a atenção quanto às preferências humanas aos não-humanos. Cães filhotes de pequeno porte, se possível de raça ou mestiços, são os mais procurados. Cães adultos, idosos, com deficiência, sequelas permanentes ou os grandes estão na lista dos menos

⁹ NUNES, Andriara Nunes. **Por uma Pedagogia Antiespecista**: Experiências em prol de relações biocêntricas entre crianças e animais em escolas do Rio Grande/RS. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, 2021.

¹⁰ Nas próximas duas seções o pronomes pessoal prevalecerá na primeira pessoa do singular, pois trata-se da pesquisa desenvolvida pela professora Andriara Nunes junto a crianças em escolas públicas rio-grandinas.

¹¹ RIO GRANDE, RS. **Lein° 7581** de 1º de abril de 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/lei-ordinaria/2014/758/7581/lei-ordinaria-n-7581-2014-cria-a-coordenadoria-municipal-de-defesa-dos-direitos-animais-cria-o-fundo-municipal-dos-direitos-animais-e-institui-o-programa-permanente-de-controle-populacional-de-animais-domesticos-de-pequeno-porte-e-da-outras-providencias>

adotáveis, assim como os gatos, principalmente os de pelagem preta. Das ninhadas que recebem um lar, gatinhos pretos vão ficando por último, muitas vezes sequer são adotados. Nessas situações, é reproduzido um modelo semelhante ao que padroniza tipos humanos e estigmatiza boa parte deles como, por exemplo, nas adoções a preferência por bebês em detrimento de crianças com mais idade ou perante o etarismo e a intolerância com os mais velhos, promotora de abandonos e discriminações ou até descartes.

Isso resulta de um preconceito que coloca o animal como responsável pelas mazelas sofridas pelos animais ditos humanos, ao transferirem suas responsabilidades, crenças, culpas e infortúnios ao gato preto, fazendo-o carregar a pecha de dar azar a quem por ele passar ou tê-lo por perto. Estigma bem reproduzido e repassado por gerações, reforçado por mídias como as digitais, visuais e literárias, fazendo com que, ainda hoje, crianças, desde bem pequenas, acreditem que o gato preto dê azar, quando na verdade ele é quem sofre com a discriminação, sendo alvo da superstição e ignorância humana, por vezes, mesmo diante do conhecimento.

Superstição que se exacerba em datas como sexta-feira 13, *halloween* ou finados, a ponto de se criar campanhas de não adoção de gatos pretos durante esses períodos, trazendo à tona a preocupação de não os deixar soltos, sequer circulando em pátios, por correrem risco de sofrerem em mãos humanas carregadas de crueldade, em ritos malévolos. Contudo, com a expansão do diálogo sobre os direitos animais, aos poucos, tradições vêm sendo quebradas, colocando em pauta discussões que garantam o respeito e o cuidado com o gato preto.

Reféns do especismo, muitas pessoas, ao afirmarem não gostar de felinos, ainda buscam justificar que esses seriam traiçoeiros, ladrões, dentre outras características humanas, novamente transferindo ao animal não humano o que não é dele, pois são adjetivos propugnados por valorações culturais e históricas nossas.

Diante de inverdades como essas, devemos lembrar aos que defendem tais narrativas, que não corroboramos com as mesmas, que nunca vimos um gato trair, mentir, enganar, roubar, no entanto, certas pessoas são capazes de muitas coisas, a começar pelo julgar e maltratar. A frase “eu não gosto, mas não maltrato” segue sendo dita como se sua condição adversativa necessariamente fosse sequencial ao fato de não gostar. Pois bem, posso não gostar, mas devo respeitar. E respeitar exige que eu enxergue aquele outro como um outro ser

que, assim como eu, existe/sente no mundo e busca (sobre)viver.

De forma alguma estamos dizendo que, para se respeitar um gato, precisamos ter algum tutelado, o que afirmamos é que sua vida deve ser preservada tanto quanto a nossa. Sabemos o perigo de inverdades disseminadas, não queremos para humanos, não queremos para não humanos que ainda dependem de nós para que seus direitos sejam reconhecidos e respeitados. Para nós educadores, é questão epistemológica, pedagógica e dialógica! E, sim, começemos pelas escolas, com as crianças, mas não deixemos de continuar essa reflexão crítica com os adultos, afinal, são eles que continuam propagando *fake news*!

Em um tempo não tão distante, fazíamos rodas nas escolas, nas ruas, festas de aniversário cantando uma cantiga infantil, recorrente no imaginário popular, que abertamente banalizava a violência contra um gato. Lembram?

Atirei o pau no gato tô
Mas o gato tô
Não morreu, reu
Dona Chica ca
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu:
MIAUU!!!!

Que terrível letra, não?

A *troco* de que se machuca um animal e ainda se admira de seu grito de dor?

Será que não se prestava atenção na letra da cantiga ou seguíamos banalizando o sofrimento do bichinho? É difícil avaliar, posto vivermos um tempo em que o direito dos animais vigora, ao menos no campo da legislação.

Essa situação lembra um dos tantos diálogos sobre os animais, no qual uma das crianças de um primeiro ano do Ensino Fundamental relatou que a mãe costumava lançar mão de um pedaço de pau e tentava acertar um gato que, por vezes, rasgava o lixo. O menino explicou que ficava torcendo pelo gato, para que o bichano não aparecesse e viesse a sofrer a violência. Conversando sobre o porquê dessa *necessidade* de rasgar o lixo, as crianças compadeceram-se com o gatinho que, provavelmente esfomeado, buscava alimentar-se nos restos de lixo correndo perigo iminente de agressões. Os pequenos levantaram, então, alternativas para ajudar tanto o gato, quanto à mãe do menino.

Ao compreender que tal atitude configurava maus-tratos, o menino conversou com a

mãe que, prontamente, veio conversar comigo justificando-se, envergonhada pela atitude, reproduzindo a frase “eu não gosto, mas não machuco”.

Essa história, no entanto, teve um bom desfecho: A mãe passou a colocar água e um pouco de comida no muro e no telhado da casa e o gato, ao que tudo indicou, não mais rasgou os sacos de lixo. Menino e gato “salvos” de certa maneira. A mãe, repensando suas atitudes. E nós, seguimos a luta, ainda, a cantar outra cantiga, que foi composta a fim de reparar o erro disseminado pela antiga canção. Trata-se de uma versão disseminada na *web*:

Não atire o pau no gato, to
Porque isso, so
Não se faz, faz, faz
O gatinho, nho
É nosso amigo, go
Não devemos maltratar os animais
Jamais!

Jamais, mesmo! Sigamos desfazendo os *nós* do antropocentrismo especista que herdamos! E essas discussões precisam estar no nosso planejamento diário, presentes, inclusive, em cada brecha que encontrarmos no currículo escolar. Neste recorte, acabamos focando em um animal específico, mas nossa luta é por todos.

Desses debates dialógicos com as crianças em sala de aula, o livro “Professora Andriara em: Gato Preto”¹² ganhou vida, originada de alguns desdobramentos de certo mês de outubro, em meio às comemorações do dia dos animais, das crianças e das bruxas, em que o gato preto foi citado como o animal da feiticeira e que dava azar. Quem disse?

Não sei, dizem...

Será mesmo?

Vejamos a tirinha (figura 2) do Armandinho¹³ que corrobora com nossa escrita:

¹² NUNES, Andriara Nunes. **Professora Andriara em: Gato Preto**. Ilustrações: Alexsander Mattos. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2020.

¹³ Armandinho é um personagem criado por Alexandre Beck e publicado em tirinhas na internet e obras impressas.

Figura 2 – Tirinha Armandinho e o Gato Preto



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho Cinco. Florianópolis, 2015. p. 07. (autorizada pelo autor)

Armandinho é um menino esperto e amoroso que desafia crianças e adultos a pensar sobre outras lógicas menos antropocêntricas e utilitaristas de conceber a vida.

Assim como a abordagem da *tirinha*, tantos outros artefatos culturais, como filmes, músicas, jornais, livros etc., foram e podem ser trabalhados, pois ampliam a possibilidade de discussões que vão desenredando os *nós* de uma cultura que coloca o gato preto (e outros animais, a natureza em suas diferentes expressões) à beira da incompreensão humana e na urgência de novas e diferentes abordagens. Como, por exemplo, a que construí em aula com as crianças, pesquisando, ouvindo, conversando, refletindo criticamente sobre os direitos animais, o feminismo, o racismo, o respeito, enfim, sobre a vida! Esse conjunto de atividades culminou em um livro de literatura infantil sobre o gato preto (remetido anteriormente), que convida ao respeito pelo animal.

As experiências desenvolvidas em sala de aula, relativas a preconceitos e estereótipos sobre gatos pretos e bruxas, constituíram parte da pesquisa a que se refere este artigo e parte do seu processo será apresentado na próxima seção. A investigação ocorreu a partir de análises de materiais didáticos e pedagógicos da professora investigadora, como seus diários de classe, cartazes, fotografias, legislações, além de memórias registradas sobre falas e questões levantadas por crianças, em suas respectivas turmas, no período compreendido entre os anos letivos de 2017 e 2019, em duas escolas públicas na cidade do Rio Grande, RS.

O gato preto e a bruxa: uma abordagem antiespecista

Nossas discussões se estenderam por todo o mês de outubro. Nesse mês, é comum as crianças quererem realizar atividades e organizar festividades referentes ao dia das bruxas, usar fantasias, criar personagens, brincar! Muitas festividades têm um forte apelo midiático, capitalista e faz-se necessário dialogar e buscar junto com as crianças, com as famílias e com as escolas refletir criticamente sobre a intenção e influência dessas datas comemorativas que atravessam a vida de todos nós. Ao adentrarmos às pesquisas por trás da origem das comemorações do dia das bruxas, muitos outros assuntos foram sendo incorporados a essa abordagem. Questionamentos foram introduzidos, como: “Quem ou o que são bruxas?”, “Como são vistas pela sociedade?” “Quando e com quem são usados a nomenclatura bruxa?”

A partir dessas problematizações realizamos estudos sobre a historicidade de como mulheres independentes que tinham saberes e uma forte ligação com a natureza, em determinados períodos da história, foram vistas como bruxas pela sociedade, sofrendo preconceitos, injustiças, sendo, muitas vezes, julgadas e condenadas à morte, enforcadas ou queimadas em fogueiras. Ressaltamos, entre os pequenos, os significados e a importância da luta feminista. As crianças produziam desdobramentos a cada nova discussão, comparando e buscando compreender as representações de bruxas “más e boas” que nos são apresentadas por muitos artefatos culturais, desde pequenos.

Dessas comparações, veio à tona a repercussão dos bruxos da série de filmes Harry Potter¹⁴, a relação de ensino da escola de bruxos em que as crianças eram inseridas desde pequenas para aprender magia, adquirindo saberes e realizando experimentações em busca de fazer “o bem”. Refletimos, ainda, sobre o quanto estamos inseridos nessa dicotomia bom e mau, em nossas relações, em nossas vidas e o que configura essa dualidade. Depois de muitos diálogos, as crianças da turma da qual eu era regente, quiseram criar um caldeirão representado em cartaz, a exemplo de outros pregados nas portas das demais turmas da escola alusivos ao Dia das Bruxas e, com isso, fazer parte da comemoração de *Halloween*.

Ao decidirem participar da festa, as crianças chegaram a algumas constatações:

Se vamos fazer um caldeirão, precisamos de uma bruxa, essa bruxa precisa

¹⁴ Harry Potter corresponde a uma série de livros escritos pela escritora inglesa J. K. Rowling. Adaptados para o cinema entre 2001 e 2011, foram sucessos de bilheteria. Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/especiais/especial-harry-potter/>

ser a nossa professora!”, “E a nossa professora vai ser uma bruxa boa!”, “Sim, até porque toda bruxa tem gato e a profe temmmuuuuitos gatos!.

Aproveitando essas constatações/decisões/reflexões, questionei sobre a relação da bruxa com o gato, o que sabiam, como conheciam. As crianças foram enfáticas em dizer que: *“A bruxa tem gato preto! É! Ai, ele dá azar!”* Confesso, que aguardava por essas falas e assim exploramos falácias, fomos desmistificando a cultura do gato preto como responsável por situações ruins enfrentadas pelos humanos, dialogando e discutindo sobre o preconceito e discriminação sofrida pelos gatos simplesmente por serem de pelagem preta e, com isso, os pequenos estabeleceram conexões com o racismo sofrido por pessoas negras.

Como podem perceber, ao abordar o tema animais, realizamos diversos atravessamentos com diferentes áreas que compõem o currículo educacional, de forma transversal, sem ficarmos fechadas em *caixinhas* que determinam e engessam conteúdos escolares e planejamentos docentes. Debater o antiespecismo requer conhecimentos em biologia, história, geografia, filosofia, antropologia, direito, enfim, a imersão em áreas que nos auxiliem a reconhecer que ensinar/aprender a vida é ação complexa. É exercício para ser realizado, no entanto, o mais cedo possível na escola, pois os pequenos, conforme pesquisas, como as aqui citadas (CHAIGAR; REDIN, 2018; NUNES, 2021), demonstram abertura ao tema e reflexões pertinentes.

A educação é viva, é vida!

A fim de registrar nossas aprendizagens, sugeri que criássemos um texto sobre valorizar e respeitar a vida do gato preto, ajudando a desconstruir o preconceito sofrido por ele e que pudesse chegar a outras pessoas. As crianças prontamente acolheram a ideia proposta e definiram quais palavras chave esse texto deveria ter, entre elas, “cuidado, respeito, amor, amigo, sem preconceito”. Sugeriram fazermos um cartaz, desenhar gatos nele e fixá-lo em uma das paredes da escola, para que todos pudessem apreciá-lo.

Fui para casa com a missão de transformar nossas falas, ideias e palavras chave em um texto, para apresentar às crianças no outro dia e assim o fiz. Ao chegar em aula, no dia posterior, as crianças aguardavam pelo texto, que, ao ser lido, recebeu palmas. Emocionadas, correram para me abraçar, ganhei muitos parabéns pelos quais agradei imensamente, ressaltando que a construção fora coletiva, a partir dos nossos movimentos em sala de aula.

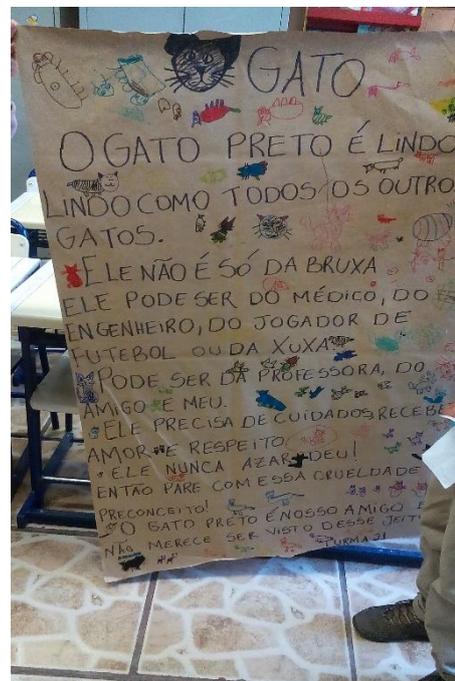
As figuras (3 e 4) apresentam duas das etapas desse trabalho e do envolvimento da turma.

Figura 3 – Ilustrando cartaz: O gato preto



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

Figura 4 – Cartaz: O gato preto



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

Faltava ainda elaborar o cartaz do nosso caldeirão e lá fomos nós para uma pergunta importante: - Quais ingredientes vão no caldeirão da bruxa?

As crianças começaram a pensar e, para ajudá-las na tarefa, pedi que procurassem na sala de aula livros de histórias infantis sobre bruxas e pesquisassem que ingredientes haviam em seus caldeirões. Depois de observarem alguns livros, as crianças chegaram a conclusão de que as bruxas daquelas histórias e de outras que conheciam usavam *bichos*, segundo suas palavras, ou partes deles como ingredientes e produziram mais algumas reflexões:

Aí sôra, tem perna, pata, cola de bicho nisso!, *“É sôra, se tu vai ser nossa bruxa, nosso caldeirão não pode ter bicho!”*. *“Verdade, a sôra é a nossa bruxa boa, ela protege os animais!”*, *“E nós também,né?!”*

Novamente, partindo das reflexões das crianças, chegamos a um consenso de que, o

nosso caldeirão não teria nada de origem animal como ingrediente e passamos a pensar o que ele poderia conter. Partimos para mais uma pesquisa, ancorada em materiais disponíveis na escola, e construímos um caldeirão muito divertido, sem ingredientes de origem animal e com muitos vegetais na receita. A alegria das crianças transbordava em cada risada, pulo, palma e grito, sim, inclusive muitos gritos e lágrimas que deduzissem de felicidade. Pareciam realizados com a conquista de concretizar algo novo para eles. O cartaz foi para a porta da sala e as crianças convidaram outras turmas da escola para prestigiarem nossos trabalhos.

A figura (5) a seguir registra o cartaz elaborado.

Figura 5 – Cartaz: Caldeirão da Bruxa



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

O trabalho realizado com e a partir das crianças transforma a maneira como elas enxergam o ensino, a aprendizagem, as relações, estabelecendo vínculos afetivos que auxiliam em seu constante processo de desenvolvimento. Dessa forma, as crianças, não se sentem meras receptoras de saberes, mas produtoras dos mesmos, percebem-se sujeitos históricos, sociais e protagonistas “com competências históricas e geográficas, cognitivas e

emocionais, que diferem das dos adultos, apresentando culturas singulares que se estabelecem nas redes dos demais setores da sociedade” (LOPES; COSTA, 2017, p. 103).

Essas experiências, entrelaçadas nos cotidianos e vivências infantis, alimentaram o desejo das crianças de aprofundar cada nova descoberta frente a cultura especista a qual estamos ainda aprisionados. Animam, no entanto, pelo envolvimento e pelas mudanças percebidas que há um grande campo de possibilidades para o desenvolvimento de relações mais amistosas e respeitosas com os animais, inclusive com gatinhos pretos.

Azar é não amar os gatinhos pretos!

Nestas linhas conclusivas, expressamos algumas inferências estabelecidas a partir de reflexões produzidas por diálogos com autores de diferentes áreas do conhecimento, da arte e da literatura e as experiências realizadas em duas escolas públicas com crianças. Afirmamos nosso amor aos animais, não apenas os de estimação que convivem mais à miúdo conosco, mas por tantos outros, boa parte ainda estigmatizados sob a égide utilitarista do especismo que banaliza violências, bem como as próprias relações intra espécie, desenvolvidas por nós, os (auto) denominados humanos – esse “clube” tão seletivo. Sob essa lente, o que não se enquadra nas intenções da manutenção do sistema hegemônico – capitalista/patriarcal/especista - é passível de exploração e/ou sujeição.

No entanto, a vida na cidade é sempre uma possibilidade de educar-se e educar. E a escola é uma escala muito importante da cidade, pois ao acolher, desde cedo, crianças de todas as camadas sociais, suas culturas, preconceitos, percepções etc., favorece que debates possam ser realizados a partir de tensionamentos entre formas de ser/agir incorporadas às vivências e conhecimentos sistematizados e/ou ressignificados por novos paradigmas, como, por exemplo, o antiespecista. Algumas atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora com crianças pequenas evidenciaram enraizamentos e naturalizações constituídas por repetições presentes inclusive em brincadeiras e canções populares infantis. Inocentemente, crianças incorporam e banalizam violências contra outros seres, desenvolvem preconceitos ou ratificam exclusões contra pares também.

A boa notícia é que posturas especistas, uma vez problematizadas e mediadas pelo diálogo amoroso, são passíveis de mudança. Pelo menos é o que deduzimos das ações da

docente em parceria com crianças que se mostraram abertas e instigadas a saber mais. O caso dos gatos pretos é singular, posto, através de aprendizagens escolares, terem ultrapassado sentimentos que os identificavam como malditos e azarentos e a consequentes maus tratos, justificados em função de antigas crenças e histórias mal contadas pelo senso comum, reforçadas por artefatos midiáticos, como filmes, canções e livros infantis. Essa, no entanto, é tarefa contínua, persistente, paciente, afinal trata-se de debater-se com poderosas construções das quais a própria educação, por vezes, é refém. Desbarbarizar a sociedade inclui descolonizar o coração de crianças e adultos, apontar outras possibilidades de convívios e apostar na força do amor e de conhecimentos que podem nos libertar de grilhões.

Para nós, azar é não amar gatinhos pretos!

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.

BECK, Alexandre. **Armandinho Cinco**. Florianópolis, 2015. (edição do autor).

BENSUSAN, Nurit. **Cartas ao Morcego**. Ilustrações: Raísa Curty. Brasília, DF: Mil Folhas, 2021.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; REDIN, Marita Martins. A cidade, as crianças e os animais: geografias enunciadas por olhares infantis. In: CHAIGAR, Vânia Alves Martins; AZEVEDO, Cláudio Tarouco de; LOPES, Ivana Maria Nicola. (orgs.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: Appris, 2018. p. 195-211.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KADELBACH, Gerd. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 5-9.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p.

216-226, jul-dez 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e Organização: Rita Carelli. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 101-118, 2017.

NUNES, Andriara Nunes. **Por uma Pedagogia Antiespecista**: Experiências em prol de relações biocêntricas entre crianças e animais em escolas do Rio Grande/RS. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, 2021.

OSÓRIO, Andréa. Alguns aspectos simbólicos acerca do gato. **Ilha**, v. 12, n. 2, p. 232-259, 2010.

OSÓRIO, Andrea Barbosa. “Não se compra um amigo”: afeto e emoções nas relações com os animais de estimação. **XVIII Congresso Internacional da ALAS**, Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

WEISSHEIMER, Marco. Entrevista: Sandra Guimarães - A mesa é um território de disputa. Precisamos tirar o colonizador do estômago. **Sul21**. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/entrevistas/2022/12/a-mesa-e-um-territorio-de-disputa-precisamos-tirar-o-colonizador-do-estomago/> Acesso em: 04 de dez. 2022.

ZUCCKETTI, Tatiane Carijio. **Arteveg**: proposições educativas para uma arte de reverência pela vida. 122p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2022.

Submissão em: 28/12/2022

Aceito em: 09/02/2023

Citações e referências
conforme normas da:



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: brinquedos e materiais para bebês e crianças bem pequenas

Carolina Machado Castelli¹
Ana Cristina Coll Delgado²

Resumo: Neste texto, discute-se a proposição de materiais e brinquedos no contexto da creche, considerando preocupações ambientais e a importância de uma maior aproximação entre infância e Educação Infantil com a natureza. O referencial teórico do estudo se sustentou na filosofia de Espinosa, na Psicologia Histórico-Cultural dos estudos de Vygotsky e em autores que discutem a relação entre crianças e natureza. Foi desenvolvida uma pesquisa de campo, inspirada na proposta de investigação com crianças em contexto de Graue e Walsh (2003), também atenta aos princípios da etnografia e da abordagem da pesquisa qualitativa. Evidenciou-se que, além da possibilidade de brincar na e com a natureza cotidianamente, a aproximação entre bebês e crianças bem pequenas com a natureza pode ser materializada de diversas formas no que tange às propostas desenvolvidas. Isso se realizou por meio da escolha e da proposição de brinquedos e de materiais. A partir das análises desenvolvidas, entendeu-se que materiais ou brinquedos não estruturados, da natureza, carregam, além de proximidade com princípios da educação ambiental, uma maior abertura em termos de sua utilização. Ainda, constatou-se que esses brinquedos estimulam a criação de outros brinquedos. Desse modo, a natureza, irrepetível na sua apresentação, nutre as ações das crianças com possibilidades de exploração e de criação.

Palavras-chave: Criança da Primeira Infância. Educação da Primeira Infância. Prática de Educação Ambiental.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION: toys and materials for babies and very young children

Abstract: In this text, the proposition of materials and toys in the context of day care is discussed, considering environmental concerns and the importance of a closer relationship between childhood and Early Childhood Education and nature. The theoretical framework of the study was based on Espinosa's philosophy, on the Historical-Cultural Psychology of Vygotsky's studies and on authors who discuss the relationship between children and nature. A field research was developed, inspired by the research proposal with children in the context of Graue and Walsh (2003), also attentive to the principles of ethnography and qualitative research approach. It was evident that, in addition to the possibility of playing in and with nature on a daily basis, the approximation between babies and very young children with nature can be materialized in different ways in terms of the developed proposals. This was done through the choice and proposition of toys and materials. From the developed analyses, it was understood that unstructured materials or toys, from nature, carry, in addition to proximity to the principles of environmental education, a greater openness in terms of their use. Still, it was found

¹ Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Graduada em Pedagogia Licenciatura (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Integra o Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias e Culturas. E-mail de contato: m.carolinacastelli@gmail.com.

² Doutora em Educação (2003) pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Graduada em Pedagogia (1986) pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e Professora Aposentada da UFPel. Coordena o Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias e Culturas. E-mail de contato: anacoll@uol.com.br.

that these toys stimulate the creation of other toys. In this way, nature, unrepeatably in its presentation, nourishes the children's actions with possibilities of exploration and creation.

Keywords: Early Childhood Child. Early Childhood Education. Environmental Education Practice.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL: juguetes y materiales para bebés y niños muy pequeños

Resumen: En este texto, se discute la proposición de materiales y juguetes en el contexto de la guardería habida cuenta de preocupaciones ambientales y de la importancia de un mayor acercamiento entre niñez y Educación Inicial con la naturaleza. El marco teórico del estudio se asentó en la filosofía de Spinoza, en la Psicología Histórico-Cultural de los estudios de Vygotsky y en autores que discuten la relación entre niños y naturaleza. Se llevó a cabo una investigación de campo inspirada en la propuesta de investigación con niños en contexto de Graue y Walsh (2003), también atenta a los principios de la etnografía y del abordaje de investigación cualitativa. Se puso de manifiesto que, además de la posibilidad de jugar en y con la naturaleza cotidianamente, el acercamiento entre bebés y niños muy pequeños con la naturaleza se puede materializar de diversas formas en lo que atañe a las propuestas desarrolladas. La práctica se realizó por medio de la elección y de la proposición de juguetes y de materiales. A partir de los análisis desarrollados, se entendió que materiales o juguetes no estructurados, de la naturaleza, además de estar sintonizados con principios de la educación ambiental, permiten una mayor apertura en términos de su utilización. También se constató que esos juguetes estimulan la creación de otros juguetes. De esa forma, la naturaleza, irrepetible en su presentación, nutre las acciones de los niños con posibilidades de exploración y de creación.

Palabras clave: Niño de la Primera Infancia. Educación de la Primera Infancia. Práctica de Educación Ambiental.

Introdução

Já dizia Manoel de Barros “que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (2008, p. 59). Com sua sensibilidade, o poeta nos provoca a rememorarmos as relações e experiências mais significativas de nossas infâncias. Para nós, professoras e professores, é também um convite para refletirmos se possibilitamos que as crianças estabeleçam esse tipo de relação nas escolas.

Como argumenta Léa Tiriba (2005), somente é possível amar aquilo que conhecemos e com o que nos relacionamos concretamente, ou seja, aquilo com o que estabelecemos uma relação de intimidade. Refletindo sobre a conjuntura atual, a pesquisadora e educadora ambiental contribui para questionarmos o afastamento vivido por nós, seres humanos, desde a infância do contato com a natureza. É nítido o fato de que estamos sendo levados a viver

distantes dessa relação com a natureza (a nossa própria e a do nosso entorno).

Tiriba (2005) analisa que o modelo de desenvolvimento que se estabeleceu nos últimos tempos, capitalista, urbano, industrial e patriarcal, centra-se na produção e no consumo de bens, orientando-se para gerar lucro – pouco se preocupando, portanto, com o bem-estar e a felicidade dos povos e das espécies, nem com a situação do planeta. Nas palavras de Boff (2014), essa ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação afeta a Terra, as relações entre os povos, as interações entre capital e trabalho, a espiritualidade e o sentido de pertença a um destino comum, sendo necessário reconstruir nossa forma de viver na Terra para que ocorra de forma mais sustentável, possibilitando que todos nela possam viver bem.

O caminho é longo e cheio de desafios, mas muito já foi trilhado e é preciso seguir em frente. Nesse processo, a Educação Infantil não pode se manter inerte. As questões ambientais não ficam da porta para fora e, mesmo bem pequenas, as crianças já estão aprendendo muito sobre o mundo. Apresentaremos, neste texto, parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado (CASTELLI, 2019)³, a qual teve, como objetivo principal, compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na Educação Infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. Destacaremos uma das possibilidades de promoção desse contato, discutindo a proposição de materiais e brinquedos no contexto da creche.

Pretendemos, nessa escrita, apresentar esses resultados em um diálogo com pontos relacionados à educação ambiental. Para tanto, iniciaremos o artigo com uma breve retomada da constituição da Educação Infantil e da educação ambiental no contexto brasileiro. Em seguida, apresentaremos o campo no qual foi desenvolvida a pesquisa. E, a partir dos dados gerados na investigação, compartilharemos reflexões sobre a proposição de brinquedos e materiais para bebês e crianças bem pequenas na creche, considerando preocupações ambientais e a importância de uma maior aproximação entre infância e Educação Infantil com a natureza.

³ Durante parte do doutorado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel, a pesquisadora contou com o apoio de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Educação ambiental e Educação Infantil: o encontro de dois caminhos

Com o avançar da compreensão sobre as questões ambientais, no século passado, as reflexões e proposições foram se ampliando e ganhando espaço nas legislações. No âmbito educacional brasileiro, merece destaque a Constituição Federal de 1988, que dispõe um capítulo a respeito do meio ambiente e da responsabiliza o poder público pela promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Nessa normativa, também é pontuada a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Foi também com a Constituição Federal de 1988 que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis – atualmente cinco – anos de idade passou a ser incorporado ao âmbito educacional, como dever do Estado. Antes disso, como analisou Kuhlmann Júnior (1998), as práticas das creches e pré-escolas, embora também educassem, tinham princípios e objetivos distintos, quer sejam: aos mais favorecidos economicamente valorizava-se o aspecto pedagógico que a denominação jardim de infância carregava, já aos menos favorecidos economicamente, a intenção era disciplinar e moralizar. Isso, por sua vez, começava com as crianças até penetrar no seio familiar.

Tratava-se de um complexo processo, em que as creches eram vistas como um mal necessário, um depósito de crianças para que suas mães pudessem trabalhar – o que nem sempre era bem visto. Paralelamente, a pré-escola assumia, cada vez mais, aspectos compensatórios, pautados por marcos desenvolvimentistas voltados à preparação para a etapa seguinte. Essas concepções ocasionaram o desenvolvimento de atividades sem sentido, fragmentadas e associadas mais à busca pelos resultados do que aos interesses das crianças.

Somava-se a isso a falta de formação profissional de um campo em construção, em uma época em que se acreditava que bastava ser mulher para saber cuidar de (e educar) crianças pequenas. Além da visão da maternidade, prevalecia uma perspectiva curricular tecnicista, cabendo à professora apenas o papel de aplicadora. Nesse contexto, críticas ambientais ou experiências mais significativas, na natureza, não faziam parte da agenda política, o que levava à falta de preocupações pedagógicas a seu respeito. Todo esse cenário influenciou as concepções sobre as instituições educacionais para bebês e crianças bem pequenas, deixando marcas até hoje. Contudo, a partir de lutas e de avanços no campo educacional, outras propostas têm sido defendidas e desenvolvidas em escolas.

No final do século passado, ficou instituída, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sem o objetivo de promoção para etapas seguintes. Essa modificação abriu caminho para outras políticas e práticas. Entretanto, a educação ambiental, ou mesmo preocupações ambientais, não são explicitadas na referida legislação (BRASIL, 2012a). Desse modo, Educação Infantil e educação ambiental continuam ignoradas e, em muitos casos, são abordadas com pouca aproximação.

Poucos anos depois, foi instituída, no Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), que ditou que a educação ambiental deveria estar presente em todos em todos os níveis e modalidades do processo educativo, bem como nos currículos de formação docente. Assim, ela deveria passar a fazer parte tanto dos princípios e práticas da Educação Infantil, como da formação de professoras e professores de creches e pré-escolas. Tal Política defendia, como um dos princípios da educação ambiental, a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, vinculando ética, educação, trabalho e práticas sociais locais, regionais, nacionais e globais. Com isso, objetivava-se desenvolver a participação individual e coletiva, além de uma consciência crítica sobre as problemáticas ambiental e social (BRASIL, 1999).

Com base nessa ideia, são coerentes, por exemplo, currículos de Educação Infantil organizados por datas comemorativas e espaços decorados com personagens e figuras de Espuma Vinílica Acetinada (E.V.A.)? Parece-nos que não. E quais são os brinquedos e materiais mais presentes – aqueles de plástico e de folhas A4, respectivamente? Será que isso vai ao encontro dos princípios da educação ambiental? Acreditamos que não. Logo, entendemos que as escolas infantis se restringirem a esses brinquedos e materiais tampouco condiz com os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, dispostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas prezam pelo respeito ao meio ambiente e às diferentes culturas, o que necessita ser exercício da criticidade, sensibilidade, criatividade e expressão por meio de diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

É preciso destacar que tais Diretrizes apontam contribuições no desenvolvimento de

práticas ambientais. Inclusive, a já citada educadora ambiental Léa Tiriba foi autora de um documento com orientações curriculares acerca disso, intitulado “Crianças da natureza” (TIRIBA, 2010). Ele foi elaborado para contribuir com a implementação dessas Diretrizes. A partir dos eixos propostos de práticas voltadas às interações e à brincadeira, as Diretrizes indicam a necessidade de garantia de experiências direcionadas ao encantamento, à exploração e ao questionamento com relação à natureza. Ainda, prevêem a promoção de interações, do cuidado e do conhecimento e preservação da biodiversidade, promovendo sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Há dez anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reforçam a necessidade da presença da educação ambiental na Educação Infantil (BRASIL, 2012b). Entretanto, apesar dos avanços, é um longo caminho a ser percorrido, o qual requer constante reflexividade e discussão, pois existem muitos desafios para a implementação de práticas em educação ambiental (da formação docente às propostas desenvolvidas nas escolas).

Saheb e Rodrigues (2019) avaliam que há uma escassez de pesquisas, sobre educação ambiental, na Educação Infantil, o que fragiliza a área. A limitada preocupação científica reflete, igualmente, a reduzida preocupação social com relação à problemática. Há um jogo de forças do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação capitalista, urbano, industrial e patriarcal, como apontado por Tiriba (2005) e Boff (2014). Esse tipo de pensamento minimiza os olhares para as questões socioambientais em nossa sociedade – o que reaparece em legislações mais recentes, como na Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

Analisando as suas versões preliminares, Tiriba e Flores (2016) não encontraram contemplada uma perspectiva ecológica e ambientalmente sustentável, a qual contribuísse para a consolidação da perspectiva apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Silva e Loureiro (2019) também observaram um esvaziamento da educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil - Ensino Fundamental).

Mais recentemente, ainda refletimos acerca de um dos efeitos potencializados pela pandemia de Covid-19: o emparedamento das crianças (CASTELLI, DELGADO, 2021). Tiriba já vem, há alguns anos, contribuindo com o questionamento da lógica que ocasiona o que ela nomeia de um emparedamento das crianças, o que vai na contramão dos princípios em

educação ambiental, pois as crianças vêm sendo mantidas, na maior parte do tempo, em espaços fechados, sem contato com a natureza.

Além disso, quando estão em espaços abertos, predominam cimento e brita, sendo que as rotinas dessas crianças não contemplam suas necessidades ou seus desejos, os quais envolvem se movimentarem. Nesse contexto, a razão e os processos de ensino e aprendizagens tradicionais são supervalorizados em contraposição às emoções, aos afetos, à arte (TIRIBA, 2005). Ainda, os espaços verdes das escolas são diminuídos para a criação de mais salas (TIRIBA, 2010), ao invés de se pensar em escolas que possam contar com esses espaços no seu interior e no seu exterior, criando, inclusive um laço com a comunidade, muito importante em termos ambientais.

Ampliar o contato das crianças com a natureza é, portanto, um princípio fundamental da educação ambiental em se pensando na Educação Infantil. É preciso superar: as tradicionais e já ultrapassadas atividades descontextualizadas em datas comemorativas; a utilização de canções decoradas e repetidas, que não promovam, de fato, reflexão sobre o lixo; a reutilização apenas pontual de sucata, sem se pensar acerca do consumo de plástico e materiais artificiais nas escolas; o estudo dos animais tradicionalmente abordado sob um olhar de utilidade; entre outras práticas que se dizem preocupadas com o meio ambiente, mas que não alteram profundamente as relações humanas com o mundo, nem consideram outras dimensões da educação ambiental.

É importante, ainda, considerar as especificidades das crianças, desemparedá-las, ouvir suas curiosidades e hipóteses, observá-las nas relações com a natureza para que sejam propostas práticas coerentes, as quais promovam desenvolvimento afetivo, aprendizagem, consciência ambiental e outras relações com o mundo. Dessa forma, tratar dessas questões é uma compreensão muito mais abrangente, complexa e rica. Por isso, como pontuam Saheb e Rodrigues (2019), para que a educação ambiental faça parte das propostas de Educação Infantil, é preciso que seja contemplada na formação docente inicial e continuada, de modo que possibilite acesso ao conhecimento científico e ampliação da compreensão da realidade.

Esperamos que este texto possa contribuir com esse necessário movimento de formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, sobretudo, considerando o retorno presencial às escolas após o isolamento e, em muitos casos,

acirramento do emparedamento decorrente da pandemia de Covid-19 iniciada em 2020.

No entanto, antes das nossas análises, destacaremos, na sequência, o contexto que acolheu a investigação e a forma como ela foi desenvolvida.

O contexto investigativo e o traçado metodológico adotado

O referencial teórico do estudo se sustentou na filosofia de Espinosa, nos escritos de Vigotski e em pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, além de autores que discutem a relação entre crianças e natureza, como Tiriba (2005) e Louv (2016). Do mesmo modo, amparamo-nos em referenciais da Psicologia, da Arquitetura e da Pedagogia. A pesquisa de campo foi desenvolvida no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, escola de educação infantil e unidade de ensino, pesquisa e extensão, pertencente ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC (NDI, 2014). Trata-se de uma instituição pública, que integra o sistema federal de ensino, caracterizando-se como um colégio de aplicação e que tem, como finalidade, o desenvolvimento indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão que tenham foco em inovações pedagógicas e formação docente (BRASIL, 2013). Além do aporte legal nacional para a educação infantil, contribuíram para as bases do trabalho na instituição os resultados de pesquisas relacionadas à Teoria Histórico-Cultural, tendo, como principal autor, Vigotski, e Leontiev e Elkonin como seguidores (NDI, 2014).

A proposta de realização da pesquisa, nesse contexto, deu-se pelo fato de ser uma escola de Educação Infantil com presença de espaços e relações com a natureza. Nessa instituição, inclusive, é desenvolvido um projeto de educação ambiental. Atualmente, ele é materializado na forma de extensão universitária, voltado à preservação da natureza e educação estética com relação ao meio ambiente⁴. Outra razão para o desenvolvimento da pesquisa, no NDI, foi o interesse da pesquisadora doutoranda, a qual passou a trabalhar na instituição, em conhecer melhor os seus fundamentos teóricos e as práticas adotadas a partir da inserção enquanto pesquisadora em três grupos de crianças junto às suas respectivas professoras.

⁴ Dados disponíveis em: <http://ndi.ufsc.br/projetos-em-andamento-2/educacao-ambiental-no-nucleo-de-desenvolvimento-infantil-ndicedufsc/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

A metodologia da pesquisa se inspirou na proposta de investigação com crianças em contexto de Graue e Walsh (2003), atentando-se aos princípios da etnografia e da pesquisa qualitativa como um todo. O estudo de campo foi desenvolvido de junho a dezembro de 2018. Durante ele, acompanhamos 19 crianças bem pequenas e bebês (sete meninas e 12 meninos) dos grupos aqui denominados G1, G2 e G3⁵ e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas suas professoras.

Na concepção de Graue e Walsh (2003), as três estratégias básicas da investigação, em contexto são a observação, a entrevista e a recolha de dados/artefatos, as quais foram adotadas nesse estudo. A observação (participante) dos grupos de crianças foi registrada por meio de notas escritas, fotografias e vídeos. Já as entrevistas foram realizadas com as três docentes participantes e foi consultada a documentação institucional elaborada por elas, na qual constavam os princípios teóricos que sustentavam suas práticas pedagógicas, possibilitando uma triangulação entre diferentes pontos de vista.

Com a pesquisa, buscamos atender a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que foi aprovada pelos Comitês de Ética, que a analisaram via Plataforma Brasil⁶. Solicitamos a autorização formal, para a participação no estudo, mediante consentimento escrito por parte das professoras e dos responsáveis pelas crianças, e, quanto a essas, atentamos ao seu assentimento (FERREIRA, 2010). Assim, consideramos o desejo de participação (ou não) por meio das linguagens que utilizavam (choros, sorrisos, abraços, expressões faciais, etc.). Os nomes de adultos e das crianças participantes da pesquisa foram substituídos para publicação.

Foram realizadas 51 observações, durante as quais foi notada a possibilidade de as crianças estarem na natureza e em contato com ela, o que podia ser viabilizado pelas condições presentes no NDI, no qual havia grama, areia, pedras, árvores, árvores frutíferas, sementes, horta galhos, troncos, flores, folhas, entre outros elementos naturais. Todavia,

⁵ A faixa etária possível, no NDI, para ingresso no G1, em 2018, era de três a 11 meses de idade; no G2, de um ano a um ano e 11 meses de idade e, no G3, de dois anos a dois anos e 11 meses de idade, completos, nos três casos, até 31 de março. A matrícula das crianças se dava em turno parcial, e as 19 crianças participantes eram brancas e oriundas de diferentes localidades, desde bairros próximos à escola, até outros mais distantes localizados na ilha ou na região continental e da Grande Florianópolis.

⁶ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel (por ser o Comitê responsável na instituição em que o doutorado foi realizado): CAAE: 83694017.4.0000.5316; Número do Parecer: 2.588.041. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (por ser a instituição onde se localiza o campo investigado): CAAE: 83694017.4.3001.0121; Número do Parecer: 2.675.935.

apenas a presença da natureza não garante que, de fato, as crianças tenham direito de acessá-la. Desse modo, a intencionalidade pedagógica docente foi destacada como um ponto chave na promoção de oportunidades de aproximação entre crianças e natureza. Além disso, com a pesquisa, demonstramos que, além da possibilidade de brincar na e com a natureza cotidianamente, essa relação pode ser materializada de diversas formas no que tange às propostas pedagógicas desenvolvidas.

A seguir, esses pontos serão elaborados considerando, também, a importância de desenvolver educação ambiental, nas escolas, a partir das práticas realizadas com os bebês e as crianças bem pequenas.

Repensando materiais e brinquedos na Educação Infantil para promover mais encontros entre crianças e natureza

Tanto a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012b) defendem como um dos princípios da educação ambiental o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Contudo, em se tratando de Educação Infantil, especialmente de bebês e crianças bem pequenas, é preciso considerar suas especificidades.

Sauvé (2005) realizou um mapeamento das 15 principais correntes adotadas em educação ambiental. Saheb e Rodrigues (2019) analisam que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, identificadas com a corrente naturalista apontada por Sauvé (2005), são importantes em função de proporcionarem contato com elementos naturais, encantamento, exploração das sensações, estabelecimento de vínculos afetivos entre crianças e natureza. Isso tudo favoreceria, segundo as autoras, “a compreensão futura de interdependência com o meio ambiente e a sensibilidade durante a tomada de decisões no cotidiano, alicerçadas em valores éticos e solidários em relação ao outro e ao planeta” (2019, p. 65).

Embora Saheb e Rodrigues (2019) reconheçam que adotar apenas a abordagem naturalista possa levar ao risco de compreender somente o ambiente como a natureza, é um ponto de partida importante com bebês e crianças bem pequenas. A corrente naturalista é centrada, de acordo com Sauvé (2005), na relação com a natureza. E o enfoque educativo, segue a autora, “pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial

(viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza)” (SAUVÉ, 2005, p. 18-19).

É, dessa maneira, uma abordagem, que agrega importantes contribuições para o trabalho pedagógico com crianças pequenas e bebês, em decorrência dos modos como se relacionam com o mundo e aprendem sobre ele – e a partir da qual se torna possível apresentar outras perspectivas, como a corrente crítica (SAUVÉ, 2005). Com isso, estar na natureza, em contato com ela, é primordial. Mas o que mais pode ser feito? Como as escolas podem, com a sua intencionalidade pedagógica, potencializar essa conexão? Acreditamos, nesse sentido, que o princípio da educação ambiental, na Educação Infantil, também deve permear as escolhas e proposições de brinquedos e materiais.

Se, conforme Tonucci, “por ‘materiais’ queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água à terra, desde as pedras aos animais, desde o corpo às palavras...” (2008, p. 11, tradução nossa). Desse modo, a preocupação ambiental e a defesa que fazemos no sentido de que os bebês e as crianças bem pequenas tenham mais contato com a natureza, na escola, ultrapassam a ocupação de espaços onde ela esteja presente: destacamos, também, a preocupação com uma variedade de materiais e brinquedos que vá além da visão de materiais e brinquedos tradicionalmente considerados pedagógicos e com o excessivo consumo daqueles industrializados, sobretudo, os produzidos com plásticos e seus derivados.

Benjamin (2009) e Manoel de Barros (2008; 2010) sugerem que precisamos desconfiar da lógica contemporânea de produção e circulação de brinquedos para a infância. A partir das reflexões de Meira (2003) sobre o brincar e a infância contemporâneos com base em Benjamin, podemos compreender que brinquedos produzidos de forma fragmentada e homogênea, em constante associação com a mídia e que resultam em um excesso de estímulos – e objetos, muitas vezes até desinteressantes para as crianças, ou que pouco as convidam para a movimentação (como no caso de muitos videogames), são algumas das características dessa lógica.

Além disso, Meira observa que “a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis” (2003, p. 81). Em função disso,

também se difundem brinquedos homogêneos ou eletrônicos, bastante diferentes da variedade sensorial e de movimentos possibilitados pela natureza. Dada a presença (muitas vezes precoce) da tecnologia na infância, não somente as crianças são afastadas da natureza pelo tempo em que permanecem conectadas à televisão, a celulares e/ou a outros possíveis eletrônicos, como também os brinquedos e materiais direcionados à infância têm fortemente correspondido à linguagem midiática e a seus personagens.

Nesse sentido, as crianças são menos convidadas a construir seus próprios brinquedos e mais estimuladas a se portarem como consumidoras de objetos produzidos em massa. Esse movimento, uma espécie de “plastificação” dos brinquedos (MEIRA, 2003, p. 75), pode acarretar prejuízo às crianças e ao planeta. Trata-se de um material artificial e que não admite diferentes modelagens após a sua produção, não permitindo uma necessária variedade quanto a aspectos como elasticidade e textura, interessantes de serem conhecidos e manipulados pelas crianças. Do mesmo modo, muitos plásticos representam perigo caso o material ou o brinquedo seja quebrado, em decorrência de poderem resultarem partes pontiagudas. Ademais, muitos brinquedos ligados às atividades domésticas são frequentemente encontrados em tons rosas e roxos, demarcando um estereótipo de gênero, uma vez que essas cores são socialmente associadas a meninas.

Também precisamos mencionar outros possíveis danos causados pela exploração da natureza para a fabricação de diferentes produtos em massa, devido ao uso cada vez mais frequente do plástico. Ocorre, conforme Silva, Santos e Silva (2013), um consequente aumento do descarte desse material no meio ambiente, o que gera sérios problemas para o planeta e para os seres que nele habitam. Preocupa-nos o fato de que o mesmo ocorra também com as decorações de E.V.A, pois há pouca problematização nas escolas sobre o abusivo uso desses materiais – bastante associados a imagens estereotipadas e comerciais – em contraposição ao tímido aproveitamento de materiais naturais.

Entrevistando professoras de uma escola Waldorf, em que o plástico é questionado e evitado, Oliveira (2006) procurou esclarecer porque ele não é bem-aceito nessa Pedagogia, na qual são priorizados os materiais que conservam suas propriedades naturais. Uma das docentes entrevistadas por ela esclareceu que o importante é que o material ou objeto possa conservar suas características, possibilitando identificar sua origem e o papel que assume no

ciclo vital (OLIVEIRA, 2006, p. 102). Essa ideia está em consonância com o que Benjamin (2009) já anunciava na década de 1930: o que a criança deseja saber é como os brinquedos são feitos, o que lhes permite estabelecer uma relação viva com eles.

Conforme duas professoras entrevistadas por Oliveira, ao compararem o plástico com o vidro, por exemplo, o primeiro não seria natural [ou seria menos natural], em função do processo que o envolve, o qual requer interferência do homem em nível molecular e, ao mesmo tempo, em larga escala; enquanto que o segundo, além de ser originado da areia, tem uma característica de produção mais artesanal (OLIVEIRA, 2006)⁷, portanto, estaria mais próximo ao que Benjamin (2009) chama de mundo da criança. Além disso, o vidro pode ser totalmente reciclado, diferentemente de alguns tipos de plástico, os quais seguem se acumulando sobre o planeta.

Piorski (2013) compartilha desse mesmo posicionamento, ou seja, de que é importante que a criança reconheça a origem dos seus brinquedos e materiais, o que é mais viável com aqueles que são naturais que com os artificiais. O autor, então, ao observar as crianças brincando com elementos da natureza, constatou potência nesses materiais, os quais nomeia de “restos” – assim como Manoel de Barros, que se traduz como um “apanhador de desperdícios”, alguém que não é da informática, mas da “invençãoática” (BARROS, 2008, p. 45). Nesse mesmo sentido, o olhar de Benjamin já havia sugerido que as crianças são capazes de fazer história a partir do que é considerado lixo da história⁸ (BOLLE, 1984). O trabalho desenvolvido pela parceria estabelecida entre os grupos G2/G3 caminhou nessa direção: como narra Natália, professora do G2:

ela [a perspectiva de relação com a natureza que propõe no seu trabalho] vai se dar mesmo bem benjaminiana, com os restos, com aquilo que é desprezado na natureza, com o que já está seco, com o que já está morto, com a natureza que vai ser jogada fora, com esses restos. E a gente vai pensar os restos com tudo, pra tudo, pra todos os materiais (Professora G2, entrevista). (CASTELLI, 2019, p. 183, grifos do original).

⁷ Certamente, o vidro é um material que requer atenção por parte dos adultos até que as crianças aprendam a manejá-lo. Mas não é pela possibilidade de quebrar ao cair que as crianças não possam ter contato com ele. Afinal, para que compreendam essa sua particularidade, é preciso que elas possam manuseá-lo, com orientação dos adultos.

⁸ Benjamin também emprega os termos “detritos” e “produtos residuais” (2009, p. 104) para falar a respeito do que desperta a atenção das crianças, não desconsiderando elementos da natureza.

Desse modo, alguns materiais que faziam parte das propostas desenvolvidas com as crianças foram folhas de árvores, galhos, pedras e sementes (coletados, geralmente, junto com as crianças) – além de garrafas, tubos, tampas, potes, entre outros. Essa forma de atuação, além de representar uma preocupação ecológica, confere às crianças papel ativo, desde a coleta e manipulação desses materiais naturais até a sua transformação. Seguem imagens de alguns elementos coletados pelas crianças e com as crianças:

Figura 1 – Fotografia de uma das crianças coletando elementos naturais pelo caminho, em uma saída da escola ao campus.



Fonte: A autora.

Figura 2 – Fotografia das folhas coletadas por uma das crianças do G2/G3 na escola.



Fonte: A autora.

Figura 3 – Fotografia de folhas e pinhas coletadas pelo G2/G3.



Fonte: A autora.

Manoel de Barros (2010) preocupa-se por não saber se os jovens de hoje conseguirão escapar do consumismo que já está dentro deles – portanto, se conseguirão resistir às tendências do mercado e à publicidade, de modo a notarem os problemas causados ao ambiente pelo consumismo e todos os excessos a ele ligados. Esse poeta, que valoriza o ser sobre o ter, afirma que “catar coisas inúteis garante a soberania do Ser. Garante a soberania do Ser mais do que Ter” (2010, p. 410). Para Manoel, igualmente, as miudezas da natureza são

retratadas como o que ele chama de coisas inúteis, ou inutensílios, descoisas, ou coisas desúteis (BARROS, 2010). Contudo, ao desenvolver um olhar para baixo, como ele denomina, é possível se gostar dessas coisinhas do chão (BARROS, 2010), da natureza propriamente dita, a qual é convidativa e portadora de grande sensibilidade.

Nesse sentido, pensando na variedade e na qualidade de possibilidades que admitem, alguns materiais são mais potentes do que outros. Julia Saló e Santiago Barbuy defendem que

O material didático não deve ser buscado nas bibliotecas, no comércio ou nas fábricas. O melhor material didático se encontra nos resíduos. Pena que seja lixo sujo.

O melhor material didático se encontra na matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada; antes que tenha a forma da vontade humana e depois do uso que desgastou, porque pode ser tomada pela criança, livre do uso que o adulto obriga a dar-lhe (1977, p. 38).

A natureza, ainda que não necessariamente seja suja, é desprezada pela cultura ocidental, assim como o lixo. Porém, tanto para as brincadeiras, como em propostas mais dirigidas coletivamente ou para os projetos a serem desenvolvidos, os elementos que advêm da natureza fornecem inúmeras possibilidades para as crianças brincarem e aprenderem. De acordo com Louv, “qualquer espaço natural contém uma reserva infinita de informações, portanto, um potencial para inesgotáveis descobertas novas” (2016, p. 89) e uma potência para o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas.

Da matéria – no caso, em nosso estudo, da matéria da natureza – emanam diferentes mensagens sensoriais. Essas são destacadas por Saló e Barbuy (1977): peso, maleabilidade, densidade, textura, calor, sonoridade, coesão, conductibilidade, permeabilidade, transparência, elasticidade, sobre as quais a criança vai aprendendo ao ter a possibilidade de manipulá-las. Dessas, também emanam diferentes possibilidades de transformação a partir da ação da criança e da mediação docente. A título de exemplo, na pesquisa que realizamos, notamos que a areia permite ser moldada; que gravetos podem compor esculturas; que folhas podem ser picotadas ou pintadas; que pedras podem provocar sons ao serem batidas ou cheiros ao serem esfregadas; que terras podem colorir, sementes podem ornar, dentre outras possibilidades.

No entanto, conforme analisam Guerra Zuccoli (2014), atualmente, é necessário garantir o contato das crianças com a natureza e seus elementos intencionalmente, pois se, no passado, essa experiência fazia parte do cotidiano da maioria das crianças, hoje, para algumas

delas, esse contato é novo e não habitual, o que deve perpassar também a proposição de brinquedos e materiais. Com base as proposições dessas autoras, existem diferentes tipos de materiais, em geral, utilizados na Educação Infantil⁹. Além dos materiais/brinquedos estruturados, objetos e instrumentos, há outros materiais, os quais já apresentam uma constituição menos fechada e são chamados, pelas autoras, de materiais não estruturados. Pelas características que apresentam, nosso enfoque será dedicado a eles.

Educação ambiental e Educação Infantil: o encontro de dois caminhos

Para Guerra e Zuccoli (2014), os materiais não estruturados não têm, necessariamente, propósitos educacionais fechados, permitindo, assim, combinações mais abertas, flexíveis e compostas, o que pode facilitar o desenvolvimento de um pensamento mais criativo. Tonucci (2008), ao se referir à argila, à madeira e à cor (tinta), argumenta que são materiais que, em si, não são nada, não tendo significados próprios e esperando que, quem os utiliza, atribua-lhes forma e significado.

Nessa perspectiva, Guerra (2017b) identifica dois tipos de materiais não estruturados quanto à sua origem: os naturais (aquilo que pode ser encontrado na natureza) e os artificiais (aquilo que é resultado da produção humana, geralmente industrial). Essa autora propõe, como materiais naturais, tudo aquilo que advém do mundo animal, vegetal ou mineral, e que, em grande parte, já se constituiu como seres vivos (GUERRA, 2017b). Destaca, ainda, que são elementos em que se identificam contínuas trocas de energia, informação e matéria com o ambiente. Ainda, eles se constituem processualmente, não tendo, necessariamente, um fim no seu percurso de vida¹⁰ (GUERRA, 2017b).

As professoras do G2/G3 comentaram, a respeito da presença de materiais naturais, no seu trabalho pedagógico:

*A gente vai pensando ainda mais esse ano essa experimentação de tudo que é resto, de tudo que é descartável, e tentando constituir uma aproximação (Professora G2, entrevista).
Acho que esse trabalho no espaço da rua possibilita também esse contato*

⁹ Priorizamos o uso do termo material por ser o termo que vem sendo empregado pelas autoras. Entretanto, ao longo do texto, será possível aproximar o seu significado à ideia de brinquedo devido ao uso dado pelas crianças e professoras.

¹⁰ Essa definição foi construída pela autora a partir de Bornancin e Moulary (1989).

diário das crianças com as coisas da natureza. Então, essas folhas secas elas são brinquedo, essas folhas secas vêm pras nossas... pras criações das crianças, vêm pra experimentação, elas se transformam em materiais pedagógicos (Professora G3, entrevista). (CASTELLI, 2019, p. 192, grifos do original).

Suas falas rompem com a ideia de que materiais pedagógicos precisam ser somente aqueles vendidos pelo mercado. Essas docentes trabalham com elementos naturais, que vêm e voltam para a natureza e podem ser selecionados pelas próprias crianças. A ideia dos materiais não estruturados artificiais também se apresenta sob a forma de materiais que, nesse momento do seu ciclo de produção, igualmente, não precisam ser comprados.

Guerra (2017b) formula os conceitos de materiais recicláveis e materiais advindos de descarte industrial. Os recicláveis têm, como característica, o fato de já terem atingido o término do seu ciclo vital, isto é, de que foram projetados e utilizados para uma determinada função, que se mantém presente mesmo após essa utilização (GUERRA, ZUCCOLI, 2014; GUERRA, 2017b). Alguns materiais recicláveis, os quais são bastante presentes nas escolas, são garrafas pet, potes de produtos alimentícios ou de higiene reaproveitados, tampas dessas garrafas e potes, caixas de ovos e caixas de leite.

Já os materiais de descarte industrial são – geralmente e paradoxalmente – novos, resultando de um processo produtivo, que os considerou como inúteis ou supérfluos, seja por serem excedentes, restos da produção de outros objetos ou materiais defeituosos ou com erros (GUERRA, 2017b). Não se trata, assim, de objetos em si ou de materiais completos, mas de partes de materiais – até irreconhecíveis ou não imediatamente definíveis –, que não carregam uma função intrínseca (GUERRA, 2013). Eles diferem-se dos objetos e materiais recicláveis por não carregarem tantas marcas do seu passado e apresentarem múltiplas variações – por exemplo, quanto ao seu formato, matéria-prima, cor, peso, tamanho, textura e som –, sendo mais abertos e flexíveis à interpretação, à polisensorialidade e à polifuncionalidade (GUERRA, 2013).

A utilização desses materiais vem sendo documentada na Itália, onde, desde 1996, passaram a existir Centros de Reciclagem Criativa (Remida), a partir de um projeto entre escolas e prefeitura de *Reggio Emilia*, com a empresa então responsável por serviços relacionados a gás e ao meio ambiente da região (GIACOPINI, 2007). Materiais como pedaços de madeira, metais, plástico, borracha, tecido, cartolinas, vidro, papéis, caixas e

cordas, que seriam descartados, transformam-se em recursos para a área da educação, carregando um valor ético, estético, econômico e ecológico (GIACOPINI, 2007).

Uma característica comum aos materiais não estruturados é uma sustentabilidade que é intrínseca à sua natureza (GUERRA, 2017b), como o fato de que não necessariamente precisam ser comprados, pois advêm da natureza, foram objetos já usados ou são sobras de empresas. Desse modo, o emprego desses contribui para a preservação do planeta ao não requerem o consumo de novos materiais, já que se trata de materiais já existentes, os quais seriam descartados, ou de materiais naturais, que voltam para a natureza.

Holm propõe, no seu livro *Eco-Arte com Crianças*, o trabalho com arte ao ar livre, utilizando energia da própria natureza (vento, chuva, sol) e lançando mão daquilo que está ao nosso redor. Ela pontua que sempre que terminar as atividades artísticas com uma obra física, não corresponde a um pensamento ecológico (2015). Não esperar um resultado único por parte das crianças não significa que não se tenham objetivos no trabalho, mas que se confia às crianças possibilidade de participarem das atividades e, também, de conduzirem o fazer artístico.

A partir do seu contexto, Holm propõe, para o trabalho de arte com crianças, a utilização de materiais usados e descartados, materiais sustentáveis e materiais não convencionais, como ela mesma denomina esses materiais (2015). Todavia, podemos resgatar, do mesmo modo, a estética dos nossos povos indígenas, das tintas naturais, das pinturas corporais, que são tão apreciadas pelas crianças. Por meio dessas vivências, elas podem ir se apropriando dos instrumentos do fazer artístico, fazendo parte dessa atividade, que tem um significado para os seres humanos: sentir o mundo e sentir seus corpos no mundo, desenvolvendo outro olhar a respeito das suas ações na e com o meio ambiente.

Além disso, os materiais não estruturados são materiais democráticos (GUERRA, 2017b), os quais convidam as crianças à participação e expressão, não sugerindo diferenciações quanto ao uso entre sexos ou classes sociais, como ocorre com materiais e brinquedos de diferentes empresas e com cores, personagens ou imagens estereotipadas. Esses materiais não estruturados foram encontrados na escola investigada, em razão da compreensão das professoras:

Partimos da compreensão de que o uso de materiais que ultrapassem o que comumente definimos como brinquedo – tecidos, restos de madeira, folhas,

gravetos, pedras - objetos mais livres em relação ao conteúdo social implícito, assumem diferentes funções em curto espaço de tempo, proporcionando maior liberação da criança do plano imediato (PLANO DE TRABALHO G2/G3, 2018, p. 5). (CASTELLI, 2019, p. 194, grifos do original).

Entretanto, materiais não estruturados não vêm sendo muito explorados nas escolas. Dessa forma, os naturais, embora reconhecidos na literatura, em parte, não estão presentes, nas atividades escolares, devido ao afastamento com relação à natureza (GUERRA, ZUCCOLI, 2014), o que fica mais acentuado com relação a crianças bem pequenas e bebês. Já os materiais de descarte, conforme analisa Guerra (2013), não são muito empregados porque fazem alusão a resultados difíceis de prever, o que não os torna muito desejados. Em muitos casos, esses materiais não foram projetados para fins didáticos e ainda não são enxergados como potenciais para tal – características que também podemos encontrar nos naturais. Esses materiais incomuns nas escolas, que não têm um fim específico, podem ser considerados como aqueles que a autora chama de materiais não convencionais (GUERRA, 2013).

Os materiais naturais e de descarte – lixo da história, na perspectiva benjaminiana (BOLLE, 1984), desperdícios (BARROS, 2008), restos (PIORSKI, 2013) – são identificados pelas características recém discutidas quanto à sua flexibilidade e abertura. Eles também se caracterizam em função de não serem materiais pedagógicos propriamente ditos. Guerra (2017b) observa que, pelas suas características, esses materiais podem ser considerados como *looseparts*, ou partes soltas, a partir da teoria lançada pelo arquiteto Simon Nicholson (1972), a qual propõe que “em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade e criatividade como a possibilidade de descoberta são diretamente proporcionais ao número e ao tipo de variáveis contidas nele” (NICHOLSON, 1972, p. 6, tradução nossa). Tais variáveis são justamente o que ele chama de partes soltas, as quais se contrapõem a ambientes assépticos, estáveis e com estruturas fixas (como as de materiais estruturados), que são características encontradas mesmo em parques infantis.

A natureza, por si só, já é um coletivo de partes soltas e não estruturadas. Inclusive, para Louv, “a natureza, que estimula todos os sentidos, continua sendo a fonte mais rica de partes soltas” (2016, p. 108). Destacamos mais especificamente, por meio de algumas fotografias capturadas a partir das observações, a versatilidade de elementos da natureza que

estiveram presentes nas propostas das professoras participantes do estudo e nas brincadeiras das crianças, além dos já apresentados nas Figuras 1, 2 e 3:

Figura 4 – Fotografia de uma das crianças colocando o pé na poça.



Fonte: A autora.

Figura 5 – Fotografia de um dos bebês explorando a mistura de água com areia.



Fonte: A autora.

Figura 6 – Fotografia de galhinho encontrado e que passou a ser explorado por uma das crianças.



Fonte: A autora.

Figura 7 – Fotografia de uma grande folha encontrada e carregada por várias crianças.



Fonte: A autora.

Os elementos encontrados tornaram-se materiais que alimentaram ações, tanto das professoras, quanto das crianças. E, em alguma medida, podem se tornar, também, recursos que as crianças utilizam em suas brincadeiras, até mesmo adquirindo status de brinquedo (BROUGÈRE, 2000) – tanto naquelas de exploração de bebês e crianças bem pequenas, como nas brincadeiras de papéis sociais (comumente chamadas de faz de conta). Essas atividades

requerem um papel ativo por parte das crianças na exploração e na transformação desses elementos. Isso acontece porque, para as crianças, os objetos não são somente o que valem ou o para que servem, mas se tornam outras coisas ainda (SARMENTO, 2004). Logo, as crianças são capazes de atribuir um valor à natureza para além do que muitos adultos conseguem.

Benjamin tece críticas à forma como os adultos supõem a adequação de brinquedos produzidos por eles às necessidades das crianças. Relacionando suas reflexões às discussões aqui produzidas, podemos constatar que ele atribui um valor importante e peculiar ao brinquedo no universo da criança, mas desacredita na necessidade de que ele seja estruturado. Embora essa visão de brinquedo, enquanto material estruturado, esteja presente na Pedagogia, a fala de Renata, uma das professoras, junto aos registros de entrevistas e observações nessa pesquisa já apresentados demonstram outras possibilidades ao trabalho na Educação Infantil:

Uma coisa que também aparece no nosso trabalho é que a gente usa pouco brinquedo. Então, como a gente não usa os brinquedos estruturados, a gente trabalha muito com material não estruturado e que são transformados pelas crianças em brinquedo e brincadeira. E os elementos da natureza entram também nessa perspectiva. A gente trabalha muito com reutilização de materiais, por exemplo, caixas de papelão são super presentes, os papéis – a reutilização dos papéis de várias formas –, os tecidos. Esses materiais também vão para esse espaço externo e se integram aos elementos da natureza. Então, às vezes tem um tecido que está pendurado numa árvore, uma corda... e um pouco por aí vai (Professora G3, entrevista). (CASTELLI, 2019, p. 200, grifos do original).

Esses materiais têm sua importância enquanto possibilidades de se tornarem brinquedos porque, como filosofa Benjamin: “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar” (2009, p. 93). Assim, consideramos que o caráter histórico e cultural do brinquedo, o entendimento dos elementos da natureza, como possíveis brinquedos, ou não, está relacionado a esse contexto em que nos encontramos – da produção de brinquedos em massa, da “Era do Plástico” (SILVA, SANTOS, SILVA, 2013), do incentivo ao consumo, do avanço da tecnologia, do afastamento da vida em meio à natureza.

Todavia, se nos pusermos a observar as crianças, podemos observar o quanto elas, segundo descreveu Benjamin e como as fotografias da pesquisa demonstram, reconhecem o valor da natureza enquanto brinquedo. Seguem exemplos disso via imagens:

Figura 8 – Fotografia de um graveto que representou um boi em uma brincadeira das crianças.



Fonte: A autora.

Figura 9 – Fotografia de areia representando um bebê dormindo em uma brincadeira das crianças.



Fonte: A autora.

Considerando o papel do adulto como responsável em fornecer brinquedos às crianças (BENJAMIN, 2009), repensar a ideia de brinquedo como somente o objeto produzido e vendido como tal é necessário. Guerra (2017b) indica que a falta de uma funcionalidade única e de uma direção específica desses materiais não estruturados abre a uma polifuncionalidade, a qual permite um uso bastante variado, tanto de transformação em novas formas, como em investimento simbólico e criativo. Logo, materiais ou brinquedos não estruturados, da natureza, carregam, além de proximidade com princípios da educação ambiental, uma maior

abertura em termos de sua utilização e, até mesmo, na criação de outros brinquedos. Assim, a natureza, irrepetível na sua apresentação, nutre as ações das crianças com possibilidades de exploração e criação.

Considerações finais

Ao questionar a ausência de possibilidade de contato das crianças com a natureza na Educação Infantil, foi sendo tecida uma tese dedicada a analisar a importância dessa relação para bebês e crianças bem pequenas, como ela poderia se dar na Educação Infantil e o que fazem os bebês e as crianças bem pequenas quando têm oportunidade de viver essa relação. Os dados e as reflexões gerados, durante esse processo, possibilitaram, também, a aproximação da Educação Infantil com a educação ambiental, o que procuramos evidenciar nessa escrita.

A Educação Infantil ainda precisa abrir as portas para a educação ambiental, desde o cotidiano nos berçários até os momentos de formação continuada dos (as) seus (suas) profissionais. Entendemos que as práticas realizadas, nesses ambientes, precisam ser coerentes com as especificidades das crianças de cada etapa educacional. Desse modo, os (as) docentes necessitam ter um olhar crítico sobre o tema, que provoque transformações, mas também que promova uma maior aproximação entre crianças e natureza.

As observações realizadas por nós revelaram que as crianças desejam esse contato e conseguem desenvolver laços afetivos com a natureza, sentimento que Tuan (1980) denomina de topofilia. As crianças, mesmo bem pequenas, mostraram-se sensíveis em perceber o que a natureza lhes apresenta e as suas modificações, o que não seria possível em espaços (e com materiais e brinquedos) em que ela não estivesse presente, seja no interior ou no exterior da escola. Esses laços afetivos, a partir do contato com a natureza e acompanhados da intencionalidade pedagógica em trabalhar com questões da educação ambiental, podem possibilitar a (re) significação de si enquanto natureza e do seu papel na preservação ambiental.

Dada a pouca presença da educação ambiental e das discussões a respeito de brinquedos e materiais, nos cursos de formação inicial e continuada, acreditamos que nossas análises podem contribuir para que os olhares de professoras e professores se voltem a essa

questão. Da mesma maneira, esperamos que mais pesquisadoras e pesquisadores se dediquem, pelas crianças e pelo planeta, a estudar essa relação.

Referências

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. 6. reimp. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano: compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. *In*: BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=30/09/2013>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 14/2012**. Brasília: MEC, CNE, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTELLI, C. M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos**. Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5586>. Acesso em: 08 mar. 2023.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, 5(2), p. 31-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/77913>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERREIRA, M. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GIACOPINI, E. Entre o encontro de objetos e a busca de sujeitos. **Revista Criança**, Brasília, n. 44, p. 30-33, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRA, M. Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 2. p. 105-120, mar. 2013. Disponível em: <https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/45682/68262/51-195-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

GUERRA, M. Materie. Potenzialità educative dei material non strutturati artificiali e naturali. In: GUERRA, M. **Materie intelligenti**: Il ruolo dei material non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini. Parma: Edizioni Junior, 2017b, p. 23-33.

GUERRA, M.; ZUCCOLI, F. Unusual materials in pre and primary schools: presence and actions. **Procedia** – Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, p. 1988-1992, 2014. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814005254?token=EDE09AEF27E9966D9D52D436FDF9DD8A4140A4451DB72494F3DA81F96C80D4FE4162C76BCA00AAAC52D75C3B69C6C272>. Acesso em: 04 dez. 2018.

HOLM, A. M. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

NDI. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. **Proposta Curricular**. v. 1. Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Crricular-do-NDI.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NICHOLSON, S. The theory of loose parts, an important principle for design methodology. **Studies in Design Education Craft & Technology**, v. 4, n. 2, sep. 1972. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLIVEIRA, F. M. C. **A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf**. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_oliveira.pdf. Acesso em: 17 set. 2015.

PIORSKI, G. **O brinquedo e a imaginação da terra**: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4231>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na Educação Infantil. **Revista Lusófona de Educação**, 43, p. 59-

74, 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6770>. Acesso em: 29 out. 2022.

SALÓ, J.; BARBUY, S. **Terra, Água, Ar, Fogo**: para uma Oficina-Escola Inicial. São Paulo: ECE, 1977.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SILVA, C. O.; SANTOS, G. M.; SILVA, L. N. A degradação ambiental causada pelo descarte inadequado das embalagens plásticas: estudo de caso. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. v. 13, n. 13, p. 2683-2689, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/8248/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, S. do N.; LOUREIRO, C. F. B. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XII – ENPEC, XII, 2019. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2019. p. 1-7. Disponível em: <https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.html>. Acesso em: 29 out. 2022.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 out. 2015.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>. Acesso em: 29 out. 2015.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 31 out. 2017.

TONUCCI, F. **Los Materiales**. Buenos Aires: Losada, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

Submissão em: 04/12/2022

Aceito em: 17/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões no impedimento no ensino de ciências sobre a abordagem da experimentação

Jany Fabia Ferreira¹
Lucilene da Silva Paes²

Resumo: O processo da experimentação no ensino de ciências deve proporcionar o meio de motivação para o aprendizado no dia a dia na escola, de uma maneira que possibilite o professor estimular o desenvolvimento cognitivo do seu aluno, mas para isso é necessário observar a realidade com a qual o docente trabalha e vivencia suas experiências pedagógicas. Neste artigo apresentamos relatos sobre os desafios enfrentados por professores de ciências da educação básica no ensino fundamental anos finais na região norte do Brasil, quanto ao processo de ensino e aprendizagem sobre a prática da experimentação, tendo como base uma pesquisa de forma qualitativa com método exploratório realizado por meio de levantamento de dados com docentes sobre experiências profissionais nas aulas de ciências e de acordo com resultado foi evidenciado impasses no que se refere o processo de aprendizado por meio da atividade prática.

Palavras-chave: Experimentação. Ciências. Desafios. Professor.

BASIC EDUCATION: the impediments in science teaching about the approach of experimentation

Abstract: The process of experimentation in science teaching should provide the means of motivation for learning in everyday life at school, in a way that enables the teacher to stimulate the cognitive development of his student, but for this it is necessary to observe the reality with which the teacher works and lives his pedagogical experiences. In this article we present reports on the challenges faced by science teachers in basic education in the final years of elementary school, regarding the process of teaching and learning about the practice of experimentation, based on qualitative research with exploratory method carried out through a survey of data with teachers on professional experiences in science classes and according to the result was evidenced deadlocks regarding the learning process through practical activity. **Keywords:** Experimentation. Science. Challenges. Teacher, teacher.

Keywords: Experimentation. Sciences. Challenges. Teacher.

EDUCACIÓN BÁSICA: impedimentos en la enseñanza de las ciencias sobre el enfoque de experimentación

Resumen: El proceso de experimentación en la enseñanza de las ciencias debe proporcionar los medios de motivación para el aprendizaje cotidiano en la escuela, de manera que le permita al docente estimular el desarrollo cognitivo de su alumno, pero para ello es necesario observar la realidad con la que el docente trabaja y experimenta sus experiencias pedagógicas. En este artículo presentamos

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – Paraguai. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas - IFAM. E-mail de contato: Jany.praia@gmail.com

² Doutora em Agronomia Tropical pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Ciências Biológicas (Botânica) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA. Graduação em licenciatura em ciências biológicas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professora da Pós-Graduação em Ensino Tecnológico - PPGET do Instituto Federal do Amazonas - IFAM. E-mail de contato: lucilene.paes@ifam.edu.br

relatos sobre los desafíos que enfrentan los profesores de ciencias de la educación básica en los últimos años de la enseñanza primaria, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la práctica de la experimentación, a partir de una investigación cualitativa con método exploratorio realizada a través de levantamiento de datos. con profesores sobre experiencias profesionales en clases de ciencias y, según el resultado, se evidenciaron impasses en cuanto al proceso de aprendizaje a través de la actividad práctica.

Palabras clave: Experimentación. Ciencia. Desafíos. Docente.

Introdução

A abordagem do ensino na qual o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno consente de maneira passiva o seu aprendizado ainda é bastante usual nas escolas públicas, o que nos leva a pensar e buscar soluções para que essa forma de aprendizado possa ser direcionada a outras formas de metodologia da experimentação, e, portanto, neste contexto que o docente está frente aos desafios encontrados na educação básica brasileira.

O ensino por meio da experimentação tem como características o fortalecimento de conteúdo e compreensão de conceitos a partir de determinadas atividades práticas experimentais e contextualizadas, e, portanto, incorporadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno como um importante agregador motivacional para o ensino aprendido.

O uso da experimentação não assegura, por si só, a obtenção dos efeitos esperados no processo de ensino-aprendizagem, são várias os empasses que professor encontra pra desenvolver suas atividades pois segundo Hodson (1990) a maneira pouco reflexiva gera apenas uma aula experimental e para isso são necessários valores científicos e significativos no aprendizado.

Estudiosos da educação como Vygotsky, George Kelly entre outros destacam a relevância da estratégia por meio da experimentação, como uma forma educativa imprescindível em promover o incremento do conhecimento e proporcionar ao aluno o interesse no aprender participativo.

O posicionamento do professor deve ter como base a intenção de promover nos alunos a curiosidade da exploração, desenvolvimento e modificação de seu conhecimento empírico acerca de determinado assuntos e fenômenos, essa escalada vem como promotor do aprendizado fazer fazendo, onde seja capaz de estimular e gerar opiniões, além de incentivar a refletir sobre o potencial de conhecimento e de suas ideias e ter a capacidade de explicar

fenômenos e apontamentos a advindo da observação.

O ofício de professor

O ensino convencional ainda é bem utilizado nas aulas de ciências o que nos leva a perceber que mesmo diante de tantas mudanças sociais, política, tecnológicas e filosófica o processo de ensino aprendizagem ainda se mantém de forma tradicional, onde o professor detém todo o conhecimento e passa ao aluno de forma passiva, sem promover no aluno o lado do protagonismo do seu próprio aprendizado, portanto o ensino convencional ocasiona o desinteresse do aluno na sala de aula, internalizar ou promover seu lado cognitivo, e isso acaba comprometendo o trabalho do professor e gerando frustrações tanto no educador quanto no educando (ANTÓNIO, GIL-PEREZ, *et al*, 2005).

É prescindível que professor procure aperfeiçoar e aprimorar suas práticas pedagógicas, porque são aspectos relevantes e influenciadores para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem do aluno, portanto são necessárias o desapego do ensino tradicional e incorporar na sua vida profissional metodologias diferenciadas aliadas as abordagens da experimentação.

A aprendizagem não está apenas na transmissão de conteúdo, isso é a mais simples da situação, é relacionar os assuntos de ciências de maneira mais construtiva e eficiente como primordiais para um aprendizado significativo do aluno, além disso cabe ao professor o domínio de alguns saberes na sua experiência pedagógica e conforme Perrenoud (2000) estão listados como organização de situações de aprendizagem, evolução na diferenciação, trabalho em equipe, utilização de novas tecnologias, enfrentamento a dilemas da profissão e administrar sua própria formação continuada.

Superar as adversidades que permeiam o processo de ensino aprendizagem na escola são dilemas que estão diaadia na vida do educador, onde é necessário a incrementação de mecanismo pautado em metodologias enriquecedoras na disciplina de ciências para Nascimento (2010) esse estímulo pode ser essencial para o aprimoramento educacional dos alunos na educação científica.

A comunidade científica deve defender a incorporação nos currículos escolares de temas relacionados às transformações sociais e ambientais geradas pelo avanço científico e

tecnológico, considerando que isso poderá revolucionar profunda e positivamente o ensino de ciências, assim cooperando na instrução das atividades escolares e possibilitar o interesse do estudante para seu aprendizado (GIL PÉREZ, 1999).

As contínuas mudanças comportamentais e a intensa produção científica nos faz analisar que todo esse desenvolvimento chega de forma tardia as escolas públicas brasileiras, motivos estes que acabam sendo deixados de ser questionados pela própria comunidade escolar, porque nem sempre recebe o apoio necessário a tais mudanças e tem como resultado uma educação pautada no tradicionalismo segundo cita Nascimento:

As dificuldades dos professores em romper com uma profunda concepção positivista de ciência e com uma concepção conservadora e autoritária de ensino-aprendizagem como acumulação de informações e de produtos da ciência, que seguem influenciando e orientando suas práticas educativas; às suas carências de formação geral, científica e pedagógica; às inadequadas condições objetivas de trabalho que encontram no exercício da profissão e a determinadas políticas educacionais fundamentadas em princípios contraditórios à formação crítica dos cidadãos. (NASCIMENTO, FERNANDES e MENDONÇA, 2010, p. 241).

É preciso ter consciência que as diferenças só começam a florescer seus efeitos após serem dados os primeiros passos na realização por mudanças, onde o ponto de partida irá transcorrer por um longo caminho com diversos empasses de acordo com Cachapuz, Pérez, *et al.*, (2005) para atingirmos uma fase de desenvolvimento científico da didática de ensino são necessárias a modificação no pensamento do educador, porque parte dele o papel principal como o autor das transformações que acontecerão no âmbito escolar e na vida do aluno.

E como prática didática o processo de memorização de conteúdos, que posteriormente era esquecidos pelos alunos após seu uso utilizados em provas realizadas durante o período de avaliação e, como a abordagem não proporcionava ao aluno a compreensão e contextualização das temáticas propostas pelo professor com uma linguagem e por vezes incompreendidas o que gerava uma visão distante do aprendizado significativo (HILARIO e SILVA CHAGAS, 2020).

Os processos educativos diferenciados, motivadores com procedimentos de investigação científica além de atividades experimentais capazes de expressar de forma relevante o aprendizado do aluno, faz toda a diferença no contexto escolar, onde o professor

precisa proporcionar o vínculo da educação científica ao conhecimento empírico de forma facilitadora e dinâmica, e entender que o aluno nessa era pensa e aprende de maneira diferente, e aliado a este importante fator fará toda diferença (BACICH e MORAN, 2018).

No Brasil existe vários desafios a serem enfrentados no que condiz a educação básica no ensino fundamental anos finais, portanto o primeiro passo é propiciar condições adequadas para a realização de um ensino aprendido voltado para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país conforme relatório da Unesco (2005) faz um alerta sobre as desigualdades sociais que se torna um entrave no desenvolvimento do país, onde a educação científica fica restrita a grupos sociais.

Outro importante ponto que precisa ter certa prioridade faz referências sobre o processo de formação continuada do docente, sendo, portanto, uma das competências para a melhoria na educação brasileira, frente a essa era tecnológica e tão dinâmica contudo para Pereira (2000) o melhoramento da educação científica exige modificações da imagem da natureza da ciência, deixar de ensinar de maneira distorcida e empobrecida gerando certo desinteresse ou mesmo rejeição do aluno.

O ofício de lecionar põe o educador frente há vários desafios na sua profissão, principalmente deparar com diversas situações no dia-a-dia na escola pública brasileiras, onde encontrará com salas de aula lotadas, precária infraestrutura predial, falta de matérias de apoio pedagógico, à carga horária reduzida, além da falta de clareza sobre o papel da experimentação no ensino do aluno, são essas as circunstâncias de crise que a profissão lhe expõe como desafiadoras e que precisam ser modificadas na educação básica (PERRENOUD, 2000).

A formação continuada do professor de ciências possibilita abrangência de conhecimento e troca de informações entre pessoas, realizando a inovação no ensino para suprir algumas lacunas deixadas em sua formação inicial. Essa diversidade de conhecimentos traz um ponto favorável ao professor e seu aluno, no sentido de aproveitarem plenamente os benefícios que a escolarização pode proporcionar, portanto para Tancredi (2009) fato que torna a profissão de professor um trabalho bastante dinâmico e obstinado.

As estratégias como parte integrante na educação são potencialmente frutíferas para os professores, pois cabe a ele se apropriar dos resultados da investigação didática e propunham

propostas curriculares mais motivadoras que devam promover futuras mudanças no aprender, além disso visar uma educação que promova a investigação dos problemas de ensino/aprendizagem das ciências para a vida escolar do aluno (ANTÓNIO e GIL-PEREZ, *et al.*, 2005).

Portanto é necessário que a comunidade escolar juntamente com o apoio da comunidade científica e a administração pública, possibilitem a cooperação para ações mais atuantes na reconstrução e melhorias no ensino aprendido na escola pública, proporcionando ao aluno do ensino fundamental nos anos finais o mínimo necessário no seu desenvolvimento cognitivo para um aprendizado mais significativa para sua vida.

Nota metodológica

Esta pesquisa teve caráter descritiva exploratória com abordagem qualitativa e tratou de descobrir e compreender situações onde permitiu maior familiaridade entre o pesquisador e o processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente construir hipóteses conforme descreve Santos “o método exploratório caracteriza-se por uma abordagem mais ampla, de abstração mais elevada, dos fenômenos da natureza e da sociedade.” (2010 p. 107).

Este trabalho tem a finalidade de esclarecer e modificar conceitos ou mesmo ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, além de apresentar menor rigidez no planejamento com entrevistas não padronizadas proporcionando uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato como primeira etapa de uma investigação (GIL, 2008).

Tendo como foco a análise sobre o uso da experimentação, a pesquisa teve um grupo selecionado de professores que atuavam no ensino fundamental anos finais na disciplina de ciências em escolas estaduais do município de Itacoatiara, e como parte integrante deste trabalho foi montado um questionário semiestruturado, onde os pesquisados receberam o termo de consentimento livre esclarecido para que as perguntas pudessem ser respondidas.

A pesquisa proporcionou caracterizar os empasses dos professores pesquisados, descrevendo aspectos positivos e negativos das suas práticas pedagógicas, ressaltando o processo de ensino aprendido por meio da prática da experimentação.

Resultados e discussões

Para melhor efeito da pesquisa a identificação dos pesquisados ficou organizada por meio de letras indicativas e números para facilitar a leitura e entendimento³. Foi abordado sobre os desafios do professor sobre a abordagem da experimentação nas aulas de ciências e destacou os seguintes argumentos:

“Dentre muitos os desafios que envolvem o planejamento de uma aula experimental pode ser fortemente limitada por dois motivos que considero principais: 1 - Formativo: o professor não teve em sua formação inicial (graduação) - base teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem por meio da experimentação e tal pouco teve contato com esse recurso e 2- Estrutural - falta de materiais, equipamentos e insumos para realização de atividades experimentais, e além disso, saliento que o formato de ensino público no Brasil, em que muitas das vezes o professor é sobrecarregado de questões burocráticas, o que pode facilmente comprometer o seu tempo e o que poderia vir a ser uma aula significativa”. (P1, BN).

“Falta de um laboratório de ciência e material para os experimentos. A atividades que envolvem práticas realizadas pelos professores em suas aulas ainda são atividades que faz com que aluno possa realizar a conexão entre o que é ensinado na sala de aula com a realidade diária, outras atividades mostram a aplicabilidade na prática de ensinado na teoria.” (P1, ER).

“Excesso de burocracia no processo de ensino acaba que reduzindo o tempo de planejamento de aulas experimental.” (P2, BN)

“A realização de atividades experimentais exige mais dedicação e preparação do professor, para que as práticas de campo estejam alinhadas ao que está sendo apresentado em sala de aula. Exemplos: A motivação do professor, do aluno, tempo, materiais pedagógicos e outros” (P3, BN).

“Carga horária, falta de um espaço físico, e salas lotadas de alunos. P1(MI) Falta de tempo para planejar e preparar as aulas experimentais; falta de espaços apropriados (laboratórios ou espaços não formais); falta de materiais (reagentes, vidrarias, materiais didáticos”. (P1, JB).

“As dificuldades, em geral, podem estar relacionadas com uma formação inicial defasada, cujo licenciando não tem esses momentos na graduação de forma a “transpor” para a realidade escolar, gerando professores com dificuldades em realizar experimentos. Uma outra dificuldade, é que muitas das vezes, a aquisição de materiais o professor precisa custear. Outra dificuldade pode ser as representações sociais que muitos professores, em seu discurso apresentam, que a experimentação “dá muito trabalho”, “que não tem tempo de realizar”, “se não ministrar aula teórica, não estará cumprindo o conteúdo” ou que “os alunos mexem ou quebram os materiais, e não sabem fazer”. Rotinas administrativas também são dificuldades

³ A letra **P** – indicativo de professor e ordem numérica a quantidade de pesquisados. Sigla das escolas (BN), (ER), (MI), (JB), (RM)

encontradas no cotidiano do professor". (P2, MI).

As respostas mencionadas pelos professores pesquisados mostram a realidade enfrentada por eles na sua jornada didática e também os desafios que a profissão os expõem, essas situações diárias na escola pública, acabam gerando fator desfavorável na educação brasileira conforme é destacado nos seguintes quesitos; A ausência de materiais didáticos para a realização das atividades; a infraestrutura de algumas escolas que não possuem laboratório de ciências e a burocracia impostas aos professores como a diminuição de sua carga horária para a realização do seu planejamento o que gera certa desmotivação em lecionar (SILVA, 2017).

O ensino tem sido descrito como uma atividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico. (FLORES, 2011, p. 162).

Dentre os argumentos manifestados o impedimento em realizar aulas no laboratório de ciências tem o tempo limitado, escassez de material e também a própria ausência do laboratório de ciências bem como ressalta Krasilchik (2004) destacando que essa realidade faz parte do cenário das escolas públicas brasileiras.

De acordo com Censo Escolar de 2016, nas escolas brasileiras o laboratório de ciências está presente em apenas 25,2% nos prédios escolares (INEP, 2016)⁴ e pelos dados apresentados e pelas próprias respostas dos professores, a ausência do laboratório de ciências e as condições insuficientes de trabalho aliados a outros fatores são considerados situações desafiadoras na escola, e portanto é necessária atuação mais eficaz por conta do estado em melhor infraestrutura e condições de trabalhos aos professores.

Foram identificados alguns empasses lamentados pelos professores, e portanto, desafios na expectativa da experimentação como: Professores fora de sua disciplina de atuação; A falta de um espaço adequado para a realização das atividades experimentais; Ausência de laboratório de ciências; A carências matérias de apoio para a realização de

⁴INEP,2016 disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

atividades práticas e a escassez de tempo para realização planejamento pedagógicas; salas lotadas como quantitativo acima; tempo limitado para a realização de aulas, que acaba não finalizando os assuntos abordados.

As respostas mencionadas deixam evidente as dificuldades que os professores enfrentam na escola e na sala de aula, e são esses detalhes que faz toda a diferença para o desenvolvimento do trabalho com êxito na educação.

A clareza das respostas dos professores referente ao papel da experimentação nos mostra a importância da abordagem pedagógica mais envolvente e motivacional no qual vai proporcionar uma mudança no comportamento do aluno tornando-o mais ativo e questionador, e são por esses motivos que os professores destacam pontos importantes e desafiadores na educação.

Elencar motivos e razões que conduzem os níveis educacionais brasileiros, especialmente o ensino de ciências, a patamares tão baixos, pode resultar numa análise superficial diante da variedade de condições e fatores que podem influenciar o ensino e aprendizado e ainda o desempenho em sistemas de avaliação. No entanto, alguns pontos podem ser claros indicativos dos resultados fracos. Aqui são elencados dois quesitos considerados fundamentais que atualmente estão em condições críticas: formação e valorização docente e acesso a laboratórios de ciências. (SILVA, 2017, p. 290).

A partir das respostas destacadas dos docentes um ponto observado como desafiador foi sobre a formação inicial na perspectiva da experimentação durante a graduação, uma proposta que pode ser inserida no curriculum do ensino superior na formação de licenciatura para os professores de ciências ou áreas afins, pois possibilitaria ao formando o desenvolvimento de atividades motivadoras de acordo com a realidade do âmbito escolar.

Outro destacado foi sobre a abordagem da experimentação nas aulas de ciências, onde foi destacado as seguintes justificativas para seu uso nas aulas:

“é fundamental para visualização dos processos biológicos, visto ser o ensino tradicional limitado em abstrair os processos naturais do campo teórico.” (P1, BN)

“Acredito que a experimentação é uma ferramenta essencial no processo de assimilação dos conteúdos, uma vez que permite que o aluno observe a olho nu aquilo que se fala e se lê nos livros” (P1, RM)

“Permite que os alunos, além de compreender a teoria, participem do processo de construção do conhecimento.” (P2, BN).

“A experimentação no ensino de Ciências se faz necessário, pois a partir dela a aprendizagem se torna mais significativa, ativa e motivadora; de tornar menos abstrato o entendimento de certos conteúdos; a realização de experimento em ciências; representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica indissociável a relação entre teoria e prática” (P1, JB).

“é muito importante, pois motiva o aluno a aprender diversos tipos de conteúdo sejam eles, conceituais, procedimentais e atitudinais.” (P2, MI)

“Coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem, pois o torna um sujeito ativo; aulas experimentais são ótimas para o melhor aprendizado dos alunos, porém a escola geralmente não tem estrutura para isso.” (P4, BN).

As referentes considerações feitas pelos professores sobre a importância da experimentação mostrou que a atividade para ser considerada válida se faz o uso da teoria e na sequência passa a ser confirmada por meio da prática outros, porém argumentaram que além do processo prático é necessário que fomente o viés investigativo para o desenvolvimento de habilidades, resolução de problemas propondo uma contextualização do ensino aprendido com cotidiano (PAULA e BORGES, 2007).

Ensinar e aprender é uma constante investigação, uma vez que a formação continuada na linha de ensino pela experimentação desenvolve novos caminhos de aprendizados, além de promover o compartilhamento de experiências e enriquecimento cognitivo promovendo e estimulando a criatividade dos alunos e de acordo com BNCC a abordagem da experimentação deve fazer parte do contexto do ensino:

Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017).

É fundamental pensarmos que a educação precisa proporcionar ao aluno o desenvolvimento intelectual, a capacidade de pensar de forma crítica e criativa, não apenas conteudistas, contudo transformadora de maneira pessoal e social, incentivando a uma postura como cidadão consciente para entender que a ciência está presente na sua vida diária e nas

suas atitudes.

Outro importante ponto foi sobre como o professor mesmo diante dos desafios enfrentados na escola, procurou desenvolver suas atividades com participação dos alunos em suas aulas e como faz para favorecer as estratégias utilizadas na prática da experimentação, segundo a fala dos professores: *“Dentre as estratégias, podemos potencializar a experimentação por meio da problematização e projetos científicos.”* (P1, BN), *“Pesquisa, investigação e utilização de filmes com situação problema.”* (P1, RM), *“Algumas estratégias são fundamentais para contribuir o desenvolvimento de certos experimentos, tais como a forma de realizar, como realizar e qual o objetivo de se realizar esse experimento.”* (P2, RM), *“Começar com uma introdução do assunto ao qual o experimento irá abordar e trabalhar a colaboração dos alunos.”* (P1, ER), *“Uma bem utilizada em minhas aulas, são as dinâmicas de trabalhos em grupo.”* (P2, BN) *“Experimentação investigativa,”* (P3, BN), *“Quiz de perguntas e jogos didáticos.”* (P1, MI) *“Planejamento e utilização de materiais de baixo custo e fácil acesso.”* (P2, JB,) *“Registro dos resultados observados pelos alunos, construção de mapa mental.”* (P2, MI), *“Não respondeu à pergunta.”* (P4, BN).

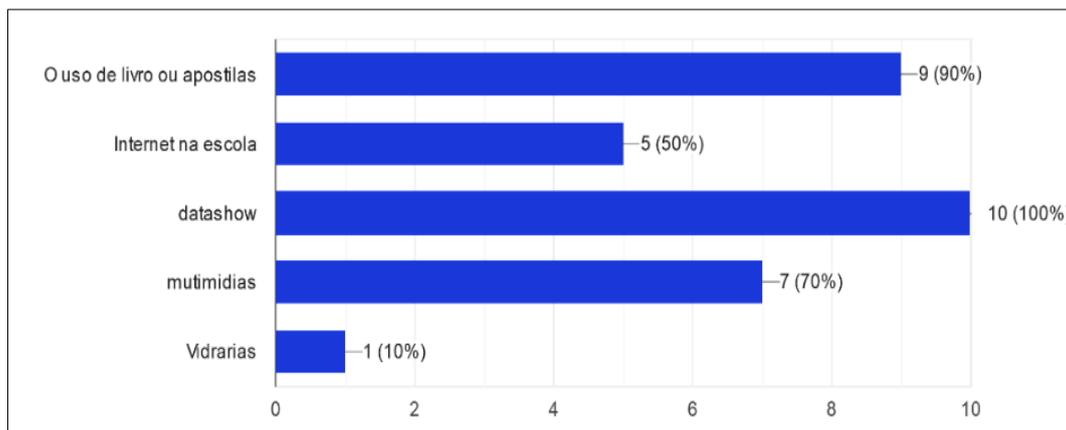
Foi observado que nas seguintes as explicações em P1(BN), P1(RM), P3(BN), P2(BN) ficou destacado sobre o uso da experimental por meio da investigação, portanto a experimentação é um fator a mais para a educação, pois possibilita ao aluno pensar e encontrar possíveis soluções diante de desafios da vida como também vincular sua realidade através dos meios das ciências científicas, portanto vale ressaltar que precisamos entender que as mudanças e o modo de aprender dos alunos de hoje são diferentes dos alunos em outras épocas e para isso o professor precisar aprimorar seus conceitos pedagógicos e metodológicos de ensino, portanto:

A atividade experimental problematizadora deve propiciar aos estudantes a possibilidade de realizar, registrar, discutir com os colegas, refletir, levantar hipóteses, avaliar hipóteses e explicações, discutir com o professor todas as etapas do experimento. Essa atividade deve ser sistematizada e rigorosa desde a sua gênese, despertando nos alunos um pensamento reflexivo, crítico, fazendo os estudantes sujeitos da própria aprendizagem. Para tanto, se acredita que a escrita é um aspecto fundamental. (FRANCISCO, 2008, p. 36)

Alguns recursos podem estar ou não dispostos aos professores, seja digitais ou não, para usufruírem de maneira favorável em suas aulas, a partir disso foi feito o levantamento

dos recursos disponíveis que a escola disponibiliza para contribuir em suas aulas em ciências e dentre eles destacou o livro didático.

Gráfico 1 – Os recursos disponíveis pelas escolas pesquisadas e mais usual pelo professor



Fonte: Organizado pelas autoras.

De acordo com as respostas mencionadas 90% fazem o uso do livro didático em suas aulas como recurso de apoio para a realização nas suas aulas e 50%, usam a internet disponibilizada pela própria escola, lembramos que os livros digitais estão sendo aderidos, porém as escolas ainda não possuem recursos de multimídias que possibilitem acesso pelos alunos ou mesmo por professores, por enquanto os livros impressos ainda são os mais usados nas escolas.

A educação brasileira enfrentava por anos inúmeras adversidades, e durante o período que se estendeu a pandemia causada pela COVID 19, essa situação se agravou ainda mais, pois quem mais sentiu esses obstáculos foi o estudante de escola pública, porque muitos destes que estão matriculados são de família de baixa renda e não possui a infraestrutura tecnológica para acompanhar as aulas através do sistema online pois segundo Avelino & Mendes (2020) ainda é um desafio não apenas pelo professor, mas um recurso desafiador para o Ministério da Educação, pois sabem que a proposta tange a favor da educação de qualidade, porém boa parte dos alunos do nosso país não tem acesso a conexão de internet, além do alto custo para os jovens mais carentes na aquisição de dispositivos digitais.

A partir das respostas mencionadas pelos pesquisados foi observado a constatação de impasses desafiadores para a profissão de professor, sobre a abordagem experimental, e entre

elas estão descritas a ausência de laboratório de ciências, a lotação das salas de aulas, o tempo insuficiente para realizar as atividades com êxito, a falta de materiais pedagógicos e a exigências burocráticas da gestão, docentes de outras formações ministrando aulas de ciências, estes são alguns dos fatores relatados sobre as dificuldades enfrentadas dia a dia pelos professores de ciências.

Foi evidenciado também processo por meio da experimentação como favoráveis no ensino aprendido por meio da realização de atividades motivadoras e interativas e a divulgação do conhecimento científico na escola, e são por esses motivos que abordagem experimental faz diferença na educação dos jovens, que precisam presenciar o contato mais evidente como os assuntos abordados pelo professor.

As aulas tradicionais caracterizada por aula teórica onde o posicionamento do professor está no ato de transmitir conteúdos, deixa claro que vem em oposição a experimentação, pois a abordagem nesse enfoque tem como embasamentos o envolvimento do aluno, portanto o professor faz o papel de orientar e direcionar o discente na realização do seu aprendizado, fazendo o uso de metodologias significativas e diferenciadas em que o aluno presencia situações, procure analisar e também seja o sujeito capaz de buscar soluções de situações problemas.

Podemos relatar que o ensino de ciências por longos anos, vem sendo revisto pelos educadores para que sejam proporcionadas mudanças significativas e motivadoras, e estas transformações só podem ser concretizadas mediante as necessárias averiguações sobre os questionamentos do ponto de vista dos professores, porque são eles que detectam os principais desafios que precisam ser superados e melhorados nas escolas.

Para que as mudanças possam acontecer são necessárias as investigações e posteriormente ações mais atuantes que vão desde a educação continuada dos docentes, melhoria na estrutura física da escola, disponibilidade de materiais pedagógicos e também o uso de metodologias inovadoras no aprendizado das ciências científicas, portanto são por esses os caminhos que a educação pública dever trilhar para o desenvolvimento do ensino aprendido do aluno e o sucesso da escola.

Referências

ANTÔNIO, C. et al. **A Necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br>>. Acesso em: 17 Maio 2020.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da DACOVID-19. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**, Boa Vista, v. II, 2020. Disponível em: <<http://www.ioles.com.br/boca>>. Acesso em: 15 Agosto 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prático**. Porto Alegre, RS: Penso Ltda, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988) República Federativa do Brasil**: Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abril 2021.

BUENO, G. M. G. B. D. F. S. A. F. L. H. Concepções de ensino de ciências no início do Século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **SciELO**, Bauru, 18, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 abril 2021.

CACHAPUZ., A. et al. **A Necessária renovação do ensino das ciências**. --. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 62 p. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br>>. Acesso em: 30 abril 2021.

FLORES, M. A. **Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores**. Florianópolis: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 12 agosto 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCISCO, W. F. L. H. H. D. R. Experimentação problematizadora: Fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química nova na escola**, v. 30, 13 novembro 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br>>. Acesso em: 30 abril 2021.

GIL PÉREZ, D. ¿PUEDE HABLARSE DE CONSENSOCONSTRUCTIVISTA EN LA EDUCACIÓN. **ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**, 1999. 503-512.

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

GONÇALVES, P. N.; GOI, M. E. J. G. Uma revisão de literatura sobre o uso da experimentação no ensino de química. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 11, março 2019. 119-140. Acesso em: 24 maio 2021.

HILARIO, ; SILVA CHAGAS, H. W. K.. O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental: dos PCNs à BNCC. **Brazilian Journal of Development**, 6, n. 9, 1 setembro 2020. 65687-65695. Acesso em: abril 2021.

HODSON, D. A critical look at practical work in school science. *School Science Review*.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 146-161, jan./abr., 2023. 159
DOI:

School Science Review, 1990. 33-40.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/pesquisa/33/29168?tipo=ranking&ano=2020>. IBGE, Itacoatiara, 2020. Acesso em: 12 março 2021.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e a formação do cidadão. **Em aberto**, Brasília, n. 40, outubro/dezembro 1988. Acesso em: 06 maio 2021.

KRASILCHIK, M. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

MEDEIROS, M. H. D. Ensino fundamental no Brasil: Breves Reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implacáveis práticas para o ensino de 9 anos. **XXI Congresso nacional de educação**, Paraná, 29 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17033_8040.pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.

NASCIMENTO, F. D. O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), p. 225-249, Setembro 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 11 Abril 2020.

NASCIMENTO, F. D.; FERNANDES, H.; MENDONÇA, V. M. D. Ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais, Campinas, 2010. 225-249. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 13 agosto 2021.

PEREIRA, B. B. Experimentação no ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento., 2000. Acesso em: 21 maio 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. Acesso em: 14 Julho 2020.

SANTOS, I. E. D. **Manual de métodos e Técnicas de pesquisa científicas**. 7°.ed rev. atualizada e ampli. ed. Niterói, RJ: Impetus Ltda, 2010. 384 p.

SILVA, A. D. F. F. J. H. V. C. A. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, Santarém, 26 abr. 2017. 283-304. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br>>. Acesso em: 06 abril 2021.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília, p. 72. 2003.

UNESCO. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. Brasília, p. 5. 2005.

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



Submissão em: 06/01/2023

Aceito em: 10/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



A ESCOLA DA PÓS-MODERNIDADE E AS CRIANÇAS: uma reflexão sob a óptica da educação ambiental e da revolução estética para o pós-pandemia

Wagner Valente dos Passos¹

Resumo: O referente artigo é uma reflexão sobre o grupo social das crianças, as políticas públicas em educação nas cidades de zonas de sacrifício, as novas tecnologias digitais e o contexto da sociedade e cultura neoliberal no pós-pandemia. Em oposição a esta estética burguesa padronizada e a ideologia capitalista, apresenta-se o desenho como proposta de experimentação e expressão artística, integradas à educação ambiental, meio de leitura do mundo, ação de educação libertadora, transformação social e revolução estética para um novo modo de existir, baseado em pesquisas em nível de doutorado, pós-doutorado e no pensamento de autores como Jacques Rancière (2009, 2013, 2018), Pablo René Estévez (2004), Augusto Boal (2009), Paulo Freire (1998, 2011), Ailton Krenak (2020) e Félix Guattari (1990).

Palavras-chave: Criança. Ambiente Escolar. Educação Ambiental. Estética.

THE SCHOOL OF POST-MODERNITY AND CHILDREN: a reflection from the perspective of environmental education and the aesthetic revolution for the post-pandemic

Abstract: The related article is a reflection on the social group of children, public politicals on education in cities with sacrifice zones, new digital technologies and the context of neoliberal society and culture in the post-pandemic. In opposition to this standardized bourgeois aesthetics and capitalist ideology, drawing is presented as a proposal for experimentation and artistic expression, integrated with environmental education, a means of reading the world, liberating education action, social transformation and aesthetic revolution for a new way of existing, based on doctoral, postdoctoral research and on the thinking of authors such as Jacques Rancière (2009, 2013, 2018), Pablo René Estévez (2004), Augusto Boal (2009), Paulo Freire (1998, 2011), Ailton Krenak (2020) and Félix Guattari (1990).

Keywords: Child. School environment. Environmental education. Aesthetics.

LA ESCUELA DE LA POSMODERNIDAD Y LOS NIÑOS: una reflexión desde la perspectiva de la educación ambiental y la revolución estética para la pospandemia.

Resumen: El artículo relacionado es una reflexión sobre el grupo social de los niños, las políticas públicas de educación en las ciudades con zonas de sacrificio, las nuevas tecnologías digitales y el contexto de la sociedad y la cultura neoliberales en la pos pandemia. En oposición a esta estética burguesa estandarizada e ideología capitalista, el dibujo se presenta como una propuesta de experimentación y expresión artística, integrada a la educación ambiental, medio de lectura del mundo, acción educativa liberadora, transformación social y revolución estética para una nueva forma de ser. existente, a partir de investigaciones doctorales y posdoctorales y del pensamiento de autores

¹ Doutor e Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduado em Administração e Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL – Campus Pelotas.

como Jacques Rancière (2009, 2013, 2018), Pablo René Estévez (2004), Augusto Boal (2009), Paulo Freire (1998, 2011), Ailton Krenak (2020) y Félix Guattari (1990).

Palabras clave: Niño. Ambiente escolar. Educación ambiental. Estética.

O contexto social no qual as crianças do povo são recebidas no mundo capitalista ocidental

No início dos anos 2000 a internet se popularizou como uma ferramenta de democratização do conhecimento, de informação e de comunicação. Logo, a pós-modernidade deu a esse utilitário o status de ambiente, de lugar, de espaço. Ou seja, um mundo que não é mundo, mas mais atrativo, sedutor, hipnotizante e importante que o mesmo. Mal percebemos que, aquilo que deveria ser um instrumento de facilitação e melhoria do nosso dia a dia, tornou-se um imenso negócio, concorrente da materialidade, dos relacionamentos sociais presenciais, de prisão e controle social, da realidade e da própria vida.

Com esse imenso poder, surgiu a GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), grupo de grandes empresas que, além de ofertarem equipamentos, tecnologias, *softwares* e aplicativos, criaram os mecanismos de captura de dados de tudo o que é visto e feito (cliques, textos, sites visitados, sons e vídeos) dentro dos dispositivos (computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*) ou em frente aos mesmos, ligados ou desligados, não apenas a partir das chamadas redes sociais, mas também pelas plataformas de serviços, compra e venda, de *streaming* (transmissão de filmes e vídeos como o Youtube e NETFLIX) e jogos de vídeo game, para alimentação dos algoritmos e inteligências artificiais, que não apenas monitoram, mas oferecem informações e imagens, a fim de tornar as pessoas cada vez mais ansiosas, isoladas e dependentes de seus estímulos.

Internet se há centralizado. Al principio, se percibió la Red como una explosión de posibilidades de expresión individuales, que permitía escapar de la dependencia de los monopolios estatales (correos, telégrafo, teléfono), de los gigantes de las telecomunicaciones y de los grandes medios de comunicación dominantes (prensa, radio, televisión). Era sinónimo de libertad, de evasión, de creatividad. Veinte cinco años después, la Red está a punto de sufrir una violenta centralización en torno a ciertas colosales empresas privadas: las GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft), todas estadounidenses, que, a escala planetaria, acaparan las diferentes facetas de la Red, y de las que son extraordinariamente

dependientes los aproximadamente 3 mil quinientos millones de internauta, quienes, a su vez, las alimentan con todos sus datos personales. Y de este modo, las enriquecen descomunadamente. (RAMONET, 2015, p. 16).

Se a televisão, os jornais impressos, as rádios e os livros parecem obsoletos (devido à mudança de mídia de distribuição do conhecimento, do entretenimento e das informações), a escola também passou a ser questionada com relação a sua efetividade, já que, para o senso comum (e para alguns governantes, que propagam a ideia do empreendedorismo e de que os professores são os inimigos do povo, em lugar dos corruptos), a absorção de conhecimento como um processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo, tornou-se desnecessária, pois o “conhecimento” encontra-se disponível por meio de uma simples busca no Google e, ao mesmo tempo, o que é transmitido nas escolas é distante da realidade de mercado, o qual os estudantes devem se adaptar e servir, exigindo “visão empreendedora”, “empresarial”, de “inovação tecnológica” para se obter sucesso na vida dentro do padrão burguês instituído, de forma rápida, sem esforço e sem trabalho.

Para um país, cujo projeto de nação é continuar servindo (como faz há 500 anos) ao Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1990); cujo estado é controlado pelas elites econômicas (que enriquecem com leis flexíveis, corrupção e exploração dos trabalhadores, da terra e da natureza); a educação pública para as crianças do povo (os filhos dos trabalhadores) não é tida como um investimento, uma solução para acabar com a pobreza, mas um custo, um problema, um prejuízo, para quem vive da concentração de riqueza e deseja, com o discurso do estado mínimo, abocanhar valores ainda maiores dos recursos públicos, que deveriam servir para melhorar as condições de vida dos trabalhadores, das pessoas e do existir.

A falta de recursos e de planejamento social e ambiental é um dos fatores que impede avanços na qualidade da educação básica pública brasileira (atualmente dependente da falácia do empreendedorismo) e, somado a degradação urbana, problemas de moradia, alimentação, saúde e desemprego, faz com que várias crianças e jovens comecem a trabalhar (quase sempre de forma precarizada), para que consigam algum dinheiro capaz de ajudar a família e pagar as condições mínimas de subsistência.

Assim, muitos filhos de trabalhadores desistem de estudar na passagem do ensino fundamental para o médio, e poucos conseguem passar do ensino médio para as

universidades, principalmente as públicas, dominadas pelos filhos das elites nos cursos de medicina, direito e engenharias (os quais oferecem a garantia de melhores salários), restando ao filho do trabalhador, que se torna trabalhador também e se supera nas suas dificuldades para continuar estudando, pagar uma universidade privada que ofereça cursos na modalidade Educação a Distância – EAD, estudando durante a madrugada ou nos finais de semana, para obter uma formação, um diploma e aumentar a probabilidade de conseguir um emprego.

O futuro das crianças, a inovação tecnológica e a geração da massa de desempregados

Condicionada às demandas do mercado e à formação técnica para fornecimento de mão de obra barata minimamente qualificada, a educação básica pública brasileira, para crianças e jovens, passou a ser desnecessária e um custo na lógica do sistema capitalista, pois o desenvolvimento tecnológico na produção e qualificação de máquinas e *softwares*, dentro das dinâmicas e processos de otimização de custos e maximização de lucros, passou a ocupar milhares de postos de trabalho, não havendo emprego para todos, tampouco a geração de novas vagas.

A riqueza, concentrada cada vez mais na mão de poucos, faz com que a força de trabalho da população vá sendo neutralizada com o desemprego, impedindo a classe trabalhadora de também produzir e gerar riqueza, pois não possui o instrumento dinheiro para intermediar a troca de produtos e serviços (LEFEBVRE, 2011, p. 42).

A forma de compensar a necessidade do básico para subsistência, que dentro da lógica capitalista só é possível por meio do instrumento de troca que é o dinheiro², alterando prioridades e interesses da classe trabalhadora, é anestesiando o corpo e o pensamento por meio da oferta constante de outros valores, outros fetiches, outros sonhos, que ao mesmo tempo parecem próximos, porém nunca possíveis de serem alcançados.

Essa sensação constante de “quase” sucesso na vida via redes sociais, jogos de *videogame*, vídeos no *Youtube* e *Tik Tok*, ou via sexualização e exposição do corpo, torna-se prioridade, não apenas para adultos, como também para jovens e crianças, que nascem e crescem tendo, não mais a escola, o estudo, a qualificação profissional e intelectual como

² Na educação ambiental são estudadas alternativas que propagam a autogestão, a autonomia alimentar, a produção de alimentos por meio da agrofloresta, da agroecologia, que se contrapõem à lógica de produção capitalista.

salvação de um destino de pobreza (a escola passa a ser um protocolo, uma obrigação, como o serviço militar obrigatório), mas a dedicação de horas por dia na navegação e postagens de qualquer coisa na internet (inclusive com incentivo dos pais), esperando, em meio à sensação de frustração constante, a sorte catapultar o indivíduo para o estrelato.

A força do capitalismo reside na cultura que produziu, fundada na exaltação da acumulação privada de bens materiais e na indução ao consumo ilimitado, além da aquisição de um razoável status e certo reconhecimento social. O que mais ela faz é prometer felicidade plena. Entretanto é só promessa e falaciosa. Por mais que utilize todos os mecanismos do marketing, pinte com as cores mais atraentes a realidade e organize todo tipo de entretenimento, não consegue fazer as pessoas felizes. Ao contrário, as torna cada vez mais erráticas, frustradas e vazias, pois suas premissas são falsas ou enganosas. (BOFF, 2017. p. 5).

Logo, aqueles que conseguem servir ao sistema, contribuindo com a alienação coletiva, são recompensados com dinheiro e podem sair da condição dada, para a condição sonhada, da estética burguesa padronizada, produzida, re-produzida, repetida, difundida, até formarem uma identidade (BOURDIEU, 2006).

Ao impulsionar o surgimento de celebridades de conteúdo duvidoso, que ultrapassam os limites éticos e do ridículo, principalmente para as crianças, conquistando seguidores e patrocinadores, vimos o surgimento de ídolos que não possuem a qualificação necessária (nem profissional, nem pedagógica, nem pessoal) para algumas funções de extremo rigor técnico, como aconteceu com o personagem de televisão Donald Trump, nos Estados Unidos, o comediante Volodymyr Zelensky, na Ucrânia, e o personagem de programas humorísticos no Brasil, Jair Bolsonaro, todos identificados com as ideias de extrema-direita e eleitos presidentes de seus respectivos países.

Que por detrás de todas essas máscaras se oculta uma divindade, eis a razão essencial para a típica “idealidade” tão frequentemente admirada daquelas famosas figuras. Foi afirmado por não sei quem que todos os indivíduos seriam, enquanto indivíduos, cômicos e, portanto, não trágicos: de onde se deveria deduzir que os gregos simplesmente não podiam suportar indivíduos no palco trágico. De fato eles parecem ter sentido dessa forma: assim como aquela distinção e estimação platônica da “ideia” em contraposição ao “ídolo”, à cópia, está profundamente alicerçada na essência helênica. (NIETZSCHE, 1878, p. 3-24).

Ser youtuber, influencer, ou jogador profissional de video game passou a ser o

objetivo de vida de muitas crianças e jovens, pela ideia de sucesso alcançado sem esforço, sem a necessidade de trabalhar, mas por consequência de uma singularidade, de um talento descoberto ao acaso, resultado da diversão, do lazer, conquistando admiração, inveja, status, poder, controle sobre pessoas, e também possível garantia de sustento para suas famílias.

Como mágica, na qual simplesmente o coelho sai da cartola e não vemos o tempo falso da mesa, a ideia de sucesso na vida sem trabalho, sem esforço, fascina, encanta, hipnotiza, anestesia, tira da realidade como uma droga. Os problemas individuais e coletivos são ignorados, pois até o corpo passa a ser um empecilho, quando a satisfação da vida está no mundo da imaginação.

A escola na pós-modernidade, esse período pós 1989 com a queda do Muro de Berlim, cuja condição sociocultural e estética dominante é capitalista, individualista, narcisista, consumista, subjetiva, fragmentada, fluídica, acrítica, de virtualidade hiper-realista (BAUMAN, 2001), associada ao período de pós-pandemia, que almeja transformações, aceita como natural o descolamento do estar presente, do existir, da materialidade, das necessidades reais de sobrevivência, para transferi-las a uma dimensão virtual, concedendo o pensar humano às várias inteligências artificiais criadas por grandes empresas, atrofiando assim milhões de cérebros e saberes, que devem, dentro dessa óptica, ocupar-se apenas em anestesiarse com drogas e entretenimento. Assim, não necessitamos mais produzir ciência, conhecimento, quando essas grandes empresas e seus supercomputadores se dispõem a pensar por nós, com o nosso consentimento.

Em 1999, quando foi lançado o filme dirigido pelas irmãs Lilly e Lana Wachowski, protagonizado por Keanu Reeves, intitulado “The Matrix”, o personagem principal, que vivia uma vida tranquila, normal, descobre que tudo ao seu redor não passava de uma projeção introduzida diretamente na sua mente. Na realidade encontrava-se preso a uma cápsula que sugava sua energia e alimentava máquinas sencientes, evoluídas a partir da inteligência artificial que estamos, de fato, construindo hoje, com o objetivo de substituir o ser humano, ou melhor dizendo, substituir populações, a grande massa, a classe trabalhadora do mundo, pois não há dúvidas de que as máquinas serão controladas por alguém, ou seja, quem as produz, aqueles que concentram a riqueza.

Infelizmente, a inovação tecnológica, desenvolvida por muitas escolas e universidades

do Brasil, mesmo aquelas instaladas em cidades industriais, como Rio Grande, no Rio Grande do Sul, chamadas zonas de sacrifício (SANTOS e MACHADO, 2013), não está a serviço das necessidades do povo, da natureza, ou do planeta. Se assim fosse, muitos problemas sociais e ambientais já teriam sido superados, pois conhecimento e tecnologias existem para isso. O que vemos é todo um esforço de muitos educadores, pesquisadores e de recursos públicos, para servir ao Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1990), voltados a aumentar ainda mais o poder das máquinas, o lucro das grandes empresas e a quantidade de pessoas na linha de pobreza, desconsiderando a geração de desemprego e a impossibilidade das pessoas de se readaptarem, de criarem, elas mesmas, sem financiamento público, outros postos de trabalho.

A população mundial acaba de chegar a 8 bilhões de pessoas sem que sejam tomadas medidas práticas perante a catástrofe climática planetária, ou mesmo seja alterado o modo de consumo e produção capitalista. Não há também qualquer intenção ou solidariedade para resolver a questão do crescimento populacional e a diminuição de postos de trabalho. A pobreza, os problemas de saúde pública, de moradia, alimentação, do lixo e violência, não são dos ricos, mas prejuízo social da desigualdade repassado aos pobres. Ou seja, até o momento as elites estão relativamente tranquilas com a situação.

Quando a energia nuclear foi descoberta e transformada em bomba, se percebeu o alto poder de destruição em massa, com a explosão, pelos Estados Unidos, das cidades de Hiroshima e Nagasaki, no Japão. Os acordos internacionais permitiram a produção de bombas, mas não mais o seu uso. Foi preciso um acontecimento de grandes proporções, para que as forças que mandam no mundo cessassem algo produzido por elas mesmas.

Mas ao contrário da energia nuclear, talvez a catástrofe climática não permita reversão quando começarem a acontecer com mais frequência convulsões ambientais em grande escala, principalmente nos países onde as populações relativamente ricas não estão acostumadas a viver na dificuldade.

Este é o contexto do mundo capitalista, no qual as crianças da classe trabalhadora são concebidas, vivem e crescem, sem que haja para elas consolidado o empenho do estado para um debate político-pedagógico, e financiamento, dentro de um projeto de nação, que busque realmente oportunizar condições para uma educação transformadora, na qual possam conhecer, experimentar, descobrir e desenvolver suas potencialidades, nas áreas ambiental,

social e artística, assim como construir uma sociedade democrática, solidária e coletiva.

Permitam que eu comece contrapondo duas concepções diferentes de democracia. Uma delas considera que uma sociedade democrática é aquela em que o povo dispõe de condições de participar de maneira significativa na condução de seus assuntos pessoais e na qual os canais de informação são acessíveis e livres. [...] Outra concepção de democracia é aquela que considera que o povo deve ser impedido de conduzir seus assuntos pessoais e os canais de informação devem ser estreita e rigidamente controlados. (CHOMSKY, 2013, p. 9-10).

Como nos diz Miguel Arroyo, a educação ainda apresenta-se como um meio de esperança de uma vida melhor para muitas famílias e filhos dos trabalhadores, sendo a escola e a universidade espaços que devem ser de debate e reflexão para a transformação social.

A chegada às escolas, à EJA e às universidades dos grupos sociais conscientes de ser produzidos desiguais nas brutais desigualdades humanas, econômicas, sociais, políticas, educacionais obrigam as políticas e o pensamento educacional a repensar e a desconstruir a velha esperança de que pela educação menos desigual teremos uma sociedade, uma República menos desiguais. Obrigam a buscar Outro paradigma político-pedagógico que redefina a relação que os próprios grupos sociais denunciam: a histórica relação entre produção da sub-humanidade, da sub-cidadania, das desigualdades sociais e a reprodução das desigualdades educacionais. Obrigam a superar a educação como pré-condição para o reconhecimento de sua cidadania. De sua humanidade. Obrigam a entender que as suas lutas por escola, educação é um forte indicador de lutas por reconhecimento de sua condição de cidadania já. De humanidade já. Sem condicionantes. (ARROYO, 2018, p. 1107)

Ao permitirmos que o discurso do empreendedorismo invada essas estruturas, colocando os empresários como provedores da vida e do conhecimento, em detrimento dos professores (que já sofrem com escolas sucateadas e baixos salários), permite-se que estes manipulem para si as atenções e o prestígio social, para que sejam eles os escolhidos pelo povo aos cargos públicos eleitorais, ao invés dos líderes comunitários e sindicais, aumentando ainda mais o poder das elites sobre o estado, o direcionamento de recursos para as ações de interesse destes e, conseqüentemente, as desigualdades.

A base metodológica da revolução estética em oposição à estética burguesa padronizada na infância

A partir de pesquisa realizada em nível de doutorado em educação ambiental, na qual foi identificada a estética burguesa padronizada, inspirada em reflexões de Martinelli (2016), Fernandes e Prates (2016), Fernandes e Lippo (2016), Dardo e Laval (2016), Chomsky (2013), Bourdieu (2006) e Badiou (2017), foi possível encontrar em Rancière (2009, 2013, 2018) e Estévez (2004), como também em Boal (2009), Guattari (1990) e Krenak (2020), orientações para a construção de uma outra estética em oposição à estética capitalista, chamada pelos autores de revolução estética, uma proposta de quebra do condicionamento da ideologia capitalista, permitindo reflexões sobre a realidade e outras possibilidades de mundo, a partir do lugar onde se vive, do cotidiano e da nossa relação com o ambiente.

Para Rancière (2002, p.1), a estética não é somente uma questão de imagem; o que muitos tratam como estética é uma "ilusão estética", pois, para existir estética, é necessária uma experiência sensorial específica. Assim, a “autonomia da arte” e a “promessa da política” não são contrapostas. A autonomia é a autonomia da experiência, não a da obra de arte. Colocando de modo diferente, a arte participa do *sensorium* da autonomia na medida em que não é uma obra de arte (RANCIÈRE, 2002, p.5), possibilidade essa percebida também por Scherer (2016) no fazer artístico.

Compreendendo a arte como dimensão da vida humana, é possível perceber que todas as pessoas são artistas, isto é, têm a possibilidade de desenvolver sua consciência artística, sendo que evidentemente há a necessidade de condições estruturais para que isso ocorra. (SCHERER, 2016, p. 62).

Para Rancière, a revolução estética coloca o ser humano diante da sua própria realidade, exatamente pela quebra das ilusões causadas pelos padrões estéticos do capitalismo, que nos condicionam para uma forma de pensar e agir no mundo direcionada à ideologia capitalista.

Quando a revolução estética assume a forma de uma revolução “humana”, anulando a revolução “formal”, a lógica originária é revertida. A autonomia da divindade fútil, sua indisponibilidade, prometeu um dia uma nova era de igualdade. Agora, o cumprimento dessa promessa está identificado com o ato de um sujeito que se livra de todas essas aparências, que

eram somente o sonho de algo que ele agora deve possuir como realidade. (RANCIÈRE, 2002, p. 9).

A associação entre a revolução estética e a educação ambiental pode acontecer segundo algumas possibilidades apresentadas por Acselrad et alli, (2009):

Assim, as lutas por justiça ambiental, tal como caracterizadas no caso brasileiro, combinam:

1- A defesa dos direitos a ambientes culturalmente específicos - comunidades tradicionais situadas na fronteira de expansão das atividades capitalistas e de mercado.

2- A defesa dos direitos a uma proteção ambiental equânime contra a segregação sócio-territorial e a desigualdade ambiental promovidas pelo mercado.

3- A defesa dos direitos de acesso equânime aos recursos ambientais contra a concentração das terras férteis, das águas e do solo seguro nas mãos dos fortes interesses econômicos no mercado.

E também:

4- A defesa dos direitos das populações futuras. Como os representantes dos movimentos fazem logicamente a articulação entre lutas presentes e "direitos futuros"? Propondo a interrupção dos mecanismos de transferência dos custos ambientais do desenvolvimento para os mais pobres. Pois o que estes movimentos tentam mostrar é que, enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. Eles fazem, assim, a ligação entre o discurso genérico sobre o futuro e as condições históricas concretas pelas quais, no presente, esse futuro está se definindo. Dá-se aí a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental: pela afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o meio de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos. (ACSELRAD et. alli, 2009. p. 147).

Em seu livro *La Revolución Estética em La Educación* (2004), Pablo René Estévez nos propõe que o processo artístico deva seguir três objetivos fundamentais, buscados por José Martí, que são: informar, descolonizar e educar.

Dentro de este contexto (hoy potenciado por la política hegemónica de corte neoliberal) se comprende que la más perentoria tarea encaminada a La formación cultural integral de los jóvenes, tiene que estar orientada al cultivo de um sentimento de independencia económica, social, política, técnica y cultural, que permita el necesario distanciamiento para el desarrollo de una consciencia de mismidad. Sólo a partir de ahí será posible avanzar e ir al reencuentro com nuestra identidad mayor: el ser latino-americano. (ESTÉVEZ, 2004, p. 8).

A partir destes autores, das possibilidades abertas pela pesquisa, e das ideias em torno

da aplicação da revolução estética, se buscou no estágio pós-doutoral, dentro do contexto da pandemia da covid-19, a realização de ações que permitissem a sua implementação, de maneira remota, que fosse possível identificar aberturas ou produzir fissuras, clinâmen, criando momentos para a manifestação e expressão de anseios, desejos e outros olhares para um outro mundo possível que poderia estar por vir.

Assim, se propôs o “Curso de Desenho para quem está em quarentena”, que reuniu crianças, jovens e adultos, tendo por princípio a descoberta da própria técnica do desenho e o olhar atencioso para os elementos de seu entorno e seu próprio cotidiano.

Desenvolvimento e resultados do “Curso de Desenho para quem está em quarentena”

Durante a pandemia da covid-19 como desenhista autodidata e estudando formas de aprendizagem e desenvolvimento do desenho, assim como da revolução estética, senti a necessidade de contribuir socialmente, oferecendo gratuitamente uma atividade artística integrando crianças, jovens e adultos, que pudesse proporcionar outros olhares sobre o cotidiano que se repetia dia após dia, um alento para as incertezas que a quarentena trazia. Foi assim criado o "Curso de Desenho para quem está em quarentena", na segunda quinzena de março de 2020 e divulgado via redes sociais, reunindo mais de 500 pessoas em dois grupos de whatsapp.

A participação das crianças estava condicionada à presença de seus pais ou responsável no grupo, proporcionando o cuidado e o diálogo familiar. Logo, as aulas iniciaram com mensagens diárias, contextualizando por escrito algumas atividades. Devido à baixa velocidade de internet para a realização de vídeos, a forma possível de fazer o repasse das informações era anexando imagens de desenhos e informações escritas com material didático em arquivos em PDF, para que houvesse a absorção de conhecimentos, conceitos, referências, ideias e propostas de práticas, para a descoberta e desenvolvimento da habilidade gráfica.

A partir desse momento, iniciava-se a mediação por escrito dos dois grupos, com dicas e atividades a serem realizadas, cujos desenhos poderiam ser compartilhados no dia seguinte dentro do grupo e na hashtag #desenhandonaquarentena, a qual possui hoje mais de 35 mil publicações.

Alguns participantes já possuíam certa bagagem no desenho, enquanto outros se descobriram durante o curso, sentindo-se motivados a desenhar e a compartilhar suas

produções. Ao longo do ano de 2020, devido a algumas necessidades pessoais, não consegui enviar atividades todos os dias conforme previsto. O cansaço coletivo do isolamento e a intensificação da pandemia fizeram com que algumas pessoas começassem a desistir. Houve também quem buscasse uma qualidade do curso, com vídeos e material personalizados dentro de uma estética empresarial, o que também não era possível, principalmente pela limitação de equipamentos e velocidade internet disponível.

O *Inktober*, movimento mundial de desenho que ocorre todos os anos no mês de outubro, foi um grande motivador para os participantes, que desenvolveram suas obras e trocaram desenhos no grupo, postando em suas redes sociais e na hashtag # desenhando na quarentena.

Figura 1 – produções do curso de desenho.



Fonte: "Curso de Desenho para quem está em quarentena", 2020

Ao final, em dezembro de 2020, devido ao cansaço da pandemia, os dois grupos se reduziram a aproximadamente 140 pessoas e foram encerrados em fevereiro de 2021, quando

a falta de expectativa para o fim da pandemia e o aumento do número de mortos sensibilizava a todos.

Com o resultado dos integrantes mais participativos do curso, que se mantiveram em estudos e produção, o desenho se apresentou como uma ferramenta importante, não apenas de escape mental das tensões da pandemia, mas no fazer artístico, experimentando sentimentos, o olhar contemplativo, as sensações de meditação e atenção plena. Junto, foram intensificados os vínculos com as pessoas da própria casa, com a natureza, os seres e objetos de seu cotidiano que, sem o desenho, seriam apenas elementos comuns de presença saturada, sem a imersão, observação e contemplação de seus contornos, texturas, luzes, formas e movimentos, criando outro sentido com o tempo e o espaço de seu convívio.

A partir de exercícios criativos, trabalhados por diversos artistas e pesquisadores, como Carla Sonheim (2010), Sam Piyasena e Beverky Philp (2015), Tereza Koch (2006), Jorge Otávio Zugliani (2007) e Will Eisner (1999), somados à proposta de revolução estética, foi possível desenvolver uma metodologia sintética capaz de permitir a libertação e o desenvolvimento artístico e cognitivo por meio do desenho para crianças, jovens e adultos.

As crianças, o desenho e o ser humano desperto

Para uma criança, a sua segunda forma de se expressar, depois dos sons, é o desenho, e acontece antes da construção da fala. Assim ela já possui desde cedo o despertar do processo de criação, o qual necessita ser estimulado, não só para o desenvolvimento de sua cognição e criatividade, mas por estar ali construindo algo pelas próprias mãos, sendo importante a valorização e o reconhecimento deste trabalho como uma obra e, conseqüentemente, seu incentivo.

O desenho não acontece na mão, muito menos no computador. O desenho precisa acontecer primeiro em alguma sala iluminada do cérebro. É lá onde ele acontece, escorre pelo pescoço, passa pela mão até chegar na ponta do lápis, da caneta do tablet ou qualquer outra ferramenta. O desenho tem e deve ser, antes de tudo, um pensamento, uma ideia (PEDROSO, 2013).

No entanto, é muitas vezes na escola que a criança ouve pela primeira vez, e infelizmente, por meio de alguns professores, que seu desenho está feio ou errado, ou que ela não sabe desenhar. Ali nasce uma crença limitante de incapacidade sem que tenha de fato

trabalhado ou experienciado toda sua criatividade possível, surgindo um bloqueio que se repetirá em outras áreas da vida quando o gatilho da crítica for despertado, impedindo que a pessoa descubra, acesse e desenvolva suas potencialidades.

Logo, é por meio do desenho livre, da livre manifestação, da liberdade de riscar sem medo de estragar o lápis e o papel, que a criança pode ser estimulada a criar.

Muitos pais freiam a imersão de seus filhos na arte quando eles estão mais empenhados e despertados, pelo preconceito de que os mesmos se tornem artistas talentosos e não consigam trabalhar na área e, conseqüentemente, se sustentar. Ao contrário, quando acontece o incentivo da família, estes jovens acabam desenvolvendo seu potencial artístico, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e de outras profissões que desejem exercer.

Percebe-se, assim, o quanto, dentro da luta de classes, há a tentativa do impedimento da classe trabalhadora, desde criança, de se tornar potencialmente criativa, crítica e ter conhecimento, o que colocaria em xeque a ideia de que as coisas boas devem ser apenas produzidas e disponibilizadas pelos e para os ricos, e somente os ricos são bons, porque assim é e não pode ser mudado.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego do mundo é uma fatalidade do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1998, p. 21)

Eduardo Galeano também reflete acerca da mesma questão:

O sistema não previu esta pequena chateação: o que sobra é gente. E gente se reproduz. Faz-se amor com entusiasmo e sem precauções. Cada vez mais, fica gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras ociosas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas: o sistema vomita homens. As missões norte-americanas esterilizaram maciçamente mulheres e semeiam pílulas, diafragmas, DIUs, preservativos e almanaques marcados, mas colhem crianças; obstinadamente, as crianças latino-americanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam. (GALEANO, 1978, p. 16)

É preciso ver as crianças não como um copo vazio que deve ser preenchido de conteúdos empresariais e tecnológicos, na tentativa de qualificá-la para competição com outros iguais para servir ao mercado. Nem como um *bonsai*, cujas raízes e galhos são constantemente podados para viverem uma vida presos a um pequeno vaso.

Observe as mudas de árvores que nascem ou são plantadas diretamente no solo. Elas estão ali absorvendo água, luz, nutrientes; seus galhos crescem, suas raízes se aprofundam, transformando toda energia em tronco, casca, galhos, ramos, folhas e frutos, seguindo seu fluxo natural. A escola, a família, a sociedade precisa dar às crianças as condições necessárias para descobrirem quem elas são, para manifestarem plenamente o seu existir, brincando, sorrindo, aprendendo e crescendo, tornando-se, pela via de uma educação integral, um cidadão pleno.

Considerações finais

Entender as crianças como um grupo social integrado à sociedade é um desafio, pois como estão sempre condicionadas às decisões dos adultos, são excluídas dos processos de decisão e desconsideradas do contexto e de seu futuro. Por isso, os novos indivíduos, que substituirão os antigos, em um movimento contínuo de renovação da espécie humana, tendem a manter o mundo como está, pois a educação recebida e as forças dominantes e de controle social operam para as elites. Ou seja, o povo é educado a ser povo dentro do conceito de povo que nos é imposto: uma grande massa de pessoas inferiores e submissas aos ricos.

Porém, esse debate só é possível porque, em meio a ordem imposta, há educadores que questionam, problematizam e propõem uma educação crítica e transformadora; que trazem para o processo de educar uma prática, para além da transmissão de conteúdos, incentivando o olhar atento, apoiando, participando, propondo e produzindo as ações que tanto discursam, fazendo a diferença no mundo a partir do lugar em que vive.

Embora estejamos vivendo uma sociedade dividida em classes, é importante perguntarmos quem construiu e controla essa abstração que condiciona multidões a espaços e ambientes degradados, enquanto alguns poucos desfrutam do requinte e do acesso a tudo que há de bom e de melhor disponível no mundo?

A pós-modernidade dirá que nós mesmos, a sociedade, cada um de nós, por nossas

escolhas, colocando ricos e pobres no mesmo nível de decisão social, em democracia plena, desconsiderando a existência de classes sociais, como se nada fosse imposto por quem tem poder. Mas se tivéssemos realmente essa oportunidade de escolher, não escolheríamos dividir a riqueza, o poder e os recursos do estado para melhoria das condições de vida de todo mundo? Se escolhermos a desigualdade, por que escolhemos não ser quem lucra, mas quem precisa sobreviver ao prejuízo?

Por que os trabalhadores da educação, para além dos conteúdos, não rompem os protocolos e educam nossas crianças a serem solidárias, coletivas, colaborativas, para conseguirmos organizar e construir no futuro uma sociedade consciente de que é classe trabalhadora? Por que o individualismo, a competição, a ganância são valores potencializados na escola, colocando as crianças em conflito umas com as outras, em concorrência para ver quem consegue se qualificar melhor, ganhar do outro, para melhor servir às elites que nos controlam?

Ninguém se pergunta por que perdemos nas periferias tantas crianças para facções criminosas, incluindo vários gênios que, sem oportunidade de continuar estudando e obter um bom trabalho, com salário digno às suas capacidades, são recrutados por essas organizações para operarem sistemas complexos de logística e tecnologia, legalizando fortunas obtidas por esta mesma ordem capitalista nas suas práticas ilegais?

Por isso se justificaria o sucateamento das escolas, a falta de oportunidades, o subdesenvolvimento intelectual, artístico, físico, moral e ético das crianças? Para servirem de força de trabalho, não apenas para a indústria que explora trabalhadores, mas também para o crime organizado?

Esses questionamentos nos apontam o quanto importante é reinventarmos a escola, como um lugar de educação e formação humana, e também de ponto de cultura e congregação comunitária, pois, dependendo da ideologia que a orienta, determina-se qual o futuro de nossas crianças no contexto de mundo: se de condicionamento ou de transformação social.

Somos uma espécie bastante nova criada pela natureza e desenvolvemos a capacidade de construir coisas, de produzir ferramentas, de fazer filosofia (uma barreira biológica para a inteligência artificial). Muitas pessoas acham o máximo ver bebês usando o celular e passando horas em jogos interativos, mas isso pouco se reflete adiante, na capacidade de

absorver conhecimento, na formação de indivíduos extremamente inteligentes ou capazes de ter e realizar ideias inovadoras. Pelo contrário, o que vemos é alienação, incapacidade de analisar processos, redução da cognição, anulação, dificuldade de relacionar-se, isolamento e depressão.

Quando se descobre que essas mesmas crianças, quando crescem, não conseguem escrever um texto, ou fazer uma conta, ou discernir e realizar escolhas simples, percebemos que algo está errado, que há um retrocesso negligenciado nesse deslumbramento das telas, das inteligências artificiais e do discurso empreendedor, da inovação tecnológica, que não contribui com a solução de problemas crônicos da nossa sociedade. Assim, vemos constantemente alunos usando fones de ouvido, com seus *smartphones*, ouvindo música, navegando nas redes sociais, ou jogando vídeo game, em plena sala de aula, sem qualquer atenção ou consideração para com a professora que está ali, explicando algum conteúdo ou propondo uma atividade, como se tivessem fazendo algo muito mais importante do que o momento vivido como estudante.

Com o endeusamento dos ricos e a promessa de um achado midiático que permita a ascensão social, o inimigo passa a ser exatamente aqueles trabalhadores que apontam os problemas, que tentam solucioná-los, pois quebram a ilusão (tida como direito) de sonhar em se tornar, sem esforço, ao acaso, por sorte, um rico. A lógica da alienação capitalista entra na mente da mesma forma que o vício em jogo, no qual, ao invés de dinheiro, de fichas, o apostador joga fora seu tempo.

O estado erra ao buscar homogeneizar e generalizar todas as crianças em uma única linha de perspectiva e objetivos de vida dentro da escola (a do empreendedor), tratando aqueles que não terão recursos para abrirem suas empresas (e serão para sempre trabalhadores, muitos constantemente desempregados), como socialmente fracassados e destinados a viver uma condição inferior. Se não houver pão e circo, comida e entretenimento, uma legião de pessoas sem emprego, sem recursos, frustradas, com fome e com sede, se formará. E os cenários possíveis para essa situação não são os melhores.

É preciso um projeto de valorização do trabalho, não como meio de sofrimento, pelo qual muitas gerações de trabalhadores foram e são exploradas³. É preciso condições dignas,

³ Ver reportagem referente a aproximadamente 200 pessoas da Bahia que trabalhavam para as vinícolas Salton,

na escola e na sociedade, para que o trabalho seja reconhecido como um processo necessário de construção, de produção, de contribuição social e qualidade de vida das pessoas, de um povo, o qual não pode ser impedido, com o desemprego, de trabalhar e existir.

A maior riqueza da vida está na sua diversidade, que busca alcançar o máximo de opções possíveis de continuar, progredir e melhorar a si mesma. Por isso, a todo momento nasce uma criança.

Pensemos na humanidade não apenas como indivíduos, mas como um organismo vivo, uma colônia com milhares de inteligências intrínsecas e coletivas, dependente de cada um em uma articulação entre todos. Por mais individualistas e competitivos que sejamos, há trabalho de muitas mãos, de muitas nações, em cada objeto, em cada produto e serviço que possuímos e consumimos, por isso necessitamos do coletivo em tudo que vivemos. A natureza não evolui pelas guerras, mas pela solidariedade.

Por isso, trazendo essa abstração para a lógica social humana, é importante a existência do estado como intermediador dessa solidariedade, o qual, se não estivesse sob o poder e controle das elites econômicas, deveria promover a redistribuição da riqueza por meio da reforma agrária, da taxaço de grandes fortunas, do rigor e cumprimento das leis ambientais para o respeito e preservação da natureza; assim como políticas de pagamento de salários dignos, pleno emprego, educação, moradia, segurança e saúde pública, para melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.

Oportunizar às crianças o cuidado, a proteção, o respeito, a educação, as condições e o ambiente necessário para aprenderem, para desenvolverem conhecimento e expressarem suas energias, sua vida, sua alegria e esperança não é nada mais do que um direito delas e uma obrigação de todos nós, adultos, e do estado.

Não chegamos a falar das crianças com necessidades específicas e das milhares de crianças que vivem em abrigos e orfanatos, sem interação familiar e social, largadas no mundo quando completam 18 anos, que necessitariam de muito mais apoio e recursos para tornarem-se capazes de interagir na sociedade, sem serem marginalizadas. Uma categoria de excluídos e invisíveis que pouco aparece quando se fala em educação.

Garibaldi e Aurora, no Rio Grande do Sul, em condições análogas à escravidão no site: <https://g1.globo.com/rs/noticia/2023/03/10/salton-autora-e-garibaldi-pagarao-r-7-milhoes-em-indenizacao-apos-resgate-de-trabalhadores-em-situacao-analoga-a-escravidao.ghtml>

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 162-182, jan./abr., 2023. 179
DOI:

Podemos ter iniciativas populares, independentes, coletivas, mas nunca devemos abdicar de exigir do estado, abrindo mão dessa estrutura, por aceitar estar sob o controle dos ricos, exatamente porque é ele que gere nossa vida social e os recursos solidários que produzimos e pagamos com nossos impostos. O mesmo deve cumprir com seu papel de proteger populações e ambientes, assim como ser o intermediador e redistribuidor da riqueza dentro da lógica que defendemos para a justiça ambiental.

Repensar a educação, discutindo um projeto de nação, buscando entender as peculiaridades locais, regionais, urbanas, rurais e ambientais é necessário e urgente para o Brasil, para se produzir uma escola que, ao invés de contribuir para a continuidade dos problemas sociais e do condicionamento de nossas crianças ao mercado, seja o templo do conhecimento, sagrado para a sociedade, o lugar do aprendizado, de saber sobre o trabalho, a história, a ciência e a natureza, na construção de cidadãos integrados, felizes e plenos, para que sejam pessoas melhores do que fomos, do que somos e do que poderíamos ser.

Referências

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** In: 40 ANOS: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE SEÇÃO COMEMORATIVA. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, v.39, n°. 145, out.-dez., 2018. p.1098-1117. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 12 de mar. 2023.

BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Leonardo. **Podemos ser felizes num mundo infeliz?** In: Revista Caros Amigos - edição especial nº 85. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação.** São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTÉVEZ, Pablo. **R. La revolución estética en la educación**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

FERNANDES, Idília; LIPPO, Humberto. A produção social de uma estética padronizada. In: FERNANDES, Idília. PRATES, Jane Cruz. **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016. p. 23 - 50.

FERNANDES, Idília; PRATES, Jane Cruz. **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

KOCH, Tereza. **Aquarela e seus segredos**. Curitiba: Olhar Brasileiro, 2006.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Prefácio. In: FERNANDES, Idília. PRATES, Jane Cruz (Orgs.). **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016. p. 13-15.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Die geburt der tragödie aus dem geiste der musik. 1878. In: DUARTE, Rodrigo (org). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Crisálida, 2013. p.241-264.

PEDROSO, Orlando. **A história do menino que queria desenhar com o mouse**. Disponível em <http://blogdoorlando.blogosfera.uol.com.br/2013/10/03/a-historia-do-menino-que-queria-desenhar-com-o-mouse/>. Acesso em 05 out. 2013.

PIYASENA, Sam; PHILP, Beverly. **Desenhe!**: curso de desenho dinâmico para qualquer um com papel e lápis a mão. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

RAMONET, Ignacio. **El imperio de lavigilancia**. Madrid: Clave Intelectual, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A revolução estética e seus resultados**. New Left Review, NLR 14,

2002. In: Projeto Revoluções. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL, Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, SESC-SP, Boitempo Editorial, 2011. Disponível em <http://www.revolucoes.org.br/v1/sites/default/files/a_revolucao_estetica_jacques_ranciere.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2018.

RANCIÉRE, Jacques. **Partilha do sensível**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009a.

RANCIÉRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34. 2009b.

RANCIÉRE, Jacques. **AISTHESIS** – Escenas del régimen estético del arte, Bordes Manantial, Buenos Aires, 2013.

SANTOS, Caio Floriano; MACHADO, Carlos RS. Extremo Sul do Brasil – uma grande “zona de sacrifício” ou “paraíso de poluição”. In: MACHADO, Carlos RS; SANTOS, Caio Floriano; ARAÚJO, Claudionor F.; PASSOS, Wagner V. (Orgs). **Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 181-204.

SCHERER, Giovane Antonio. Entre cores, tons, sons e cenários: o papel da arte como uma dimensão da vida humana no enfrentamento ao pensamento fetichizado. In: FERNANDES, Idília. PRATES, Jane C. **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Campinas: Papel Social, 2016. p. 51 - 60.

SONHEIM, Carla. **Laboratório de desenho para artistas de técnica mista: 52 exercícios criativos para desenhar com diversão!** São Paulo: Ambiente & Costumes, 2010.

ZUGLIANI, Jorge Otávio (Jozz). **O circo de Lucca**. São Paulo: Devir, 2007.

Submissão em: 10/12/2022

Aceito em: 19/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

RESENHA DE LIVRO

Tainara Fernandes Machado¹

FEMINISMO PARA OS 99%

Aruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N. (2019). *Feminismo para os 99%*. Lisboa: Penguin Random House.

A luta feminista anticapitalista como possibilidade de um processo formativo e um caminho para a justiça ambiental

O livro “Feminismo para os 99%: um manifesto”, lançado em 2019, das autoras Cinzia Aruzza, Tithi, Bhattacharya e Nancy Fraser consagra-se como um importante manifesto sob a ótica de, e para a ação de, um feminismo anticapitalista. Um feminismo que não integre não se submeta às lógicas capitalistas o capitalismo, mas sim que resgate o propósito das lutas feministas em todas as suas dimensões decunha ferramentas de forma crítica, com ações contrárias e combatentes ao sistema socioeconômico atual. As autoras são acadêmicas renomadas e fundamentam-se, maioritariamente, na teoria crítica e no marxismo nas suas obras. Cinzia Aruzza é professora de Filosofia na New School for Social Research e, junto com Tithi, uma das principais organizadoras da Marcha Internacional das Mulheres nos Estados Unidos. Tithi Bhattacharya é professora e diretora do Departamento de Estudos Globais na Universidade de Purdue. Nancy Fraser é professora de Filosofia e de Política na New School for Social Research, sendo uma das maiores apoiantes da Marcha Internacional das Mulheres e a responsável por cunhar o termo “Feminismo para os 99%”.

O manifesto, composto por 11 teses (talvez em referência às 11 teses contra Feuerbach de Karl Marx), reivindica que o surgimento de um feminismo anticapitalista se dá por não haver um meio-termo viável socialmente no modelo econômico e social neoliberal; ainda que exista uma vertente progressista que dissemina uma versão empresarial e elitista do feminismo. Diante da carência de alternativas deste sistema e de seu desenvolvimento predatório e financeirizado, as autoras argumentam que a neutralidade deixa de ser uma hipótese. Assim, diante de um vazio “criado pelo declínio do liberalismo, temos a hipótese de

¹ PhD em Sociologia na Universidade do Porto - Portugal. Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail de contato: machadoftai@gmail.com

construir um outro feminismo” (p. 15). Aqui daremos destaque a tese 1 e à tese 9 para elaborar nosso debate sobre até que ponto, as questões de justiça e crise ambiental, da educação e das crianças se insere ou pode ser relacionada com as reflexões trazidas no livro.

A tese 1, argumenta sobre a grande onda de manifestações feministas disparadas, principalmente, pela campanha pelo aborto legal na Polônia em 2016. A partir de então foi possível evidenciar uma onda enorme de manifestações na Argentina, pelo Ni una a menos, ainda em 2016; em 2017 pela ação global do 8M que ganha força em 2018 devido às eleições de Donald Trump, nos Estados Unidos, e Jair Bolsonaro, no Brasil. Unindo e organizando milhares de mulheres pelo mundo contra o retrocesso que esses governos representam e representavam não só para os seus países, mas para o mundo. “Ao mesmo tempo, esta nova onda está a democratizar as greves e a expandir o seu escopo de ação, sobretudo ao alargar a ideia daquilo que pode considerar-se “trabalho” (p. 23). Ou seja, ao romper muros oceânicos e domésticos, as greves feministas alastram-se e demonstram o “enorme potencial político das mulheres: o poder daquelas cujo trabalho, remunerado e não remunerado, sustenta o mundo” (idem — grifo das autoras).

As mulheres, socialmente, sustentam a base da reprodução do sistema capitalista denominada a força de trabalho. Força esta que consiste, materialmente, em seres humanos. Estes gerados pelas mulheres. A força de trabalho, não remunerado, denominada como reprodução social, é um trabalho realizado pelas mulheres, e é indispensável para a manutenção do sistema vigente, e, é obviamente invisibilizado. Ao partirmos da ideia de que a reprodução social, a reprodução da vida é um trabalho invisibilizado e não remunerado, podemos inferir que igualmente a criação e educação destas pessoas (crianças) em formação entram nesta equação. Organizada com o advento do capitalismo, conforme as autoras, “se forjou uma separação inequívoca entre ambos os aspectos da existência social” (p. 115). A produção foi alocada nas fábricas, minhas e escritórios com remuneração em dinheiro. E, a reprodução foi incumbida à família, feminizada e sentimentalizada como “cuidado” em oposição ao “trabalho”, e sustentada pelo “amor” ao invés do “dinheiro”. Entretanto, sabe-se que a reprodução social extrapola o amor, o nutrir, o vestir e o cuidar. Ou, ainda podemos dizer, o cuidar extrapola apenas o alimentar, vestir e zelar (SERÁ MEDICAR??). Chamamos a luta e reivindicação de visibilidade ao trabalho reprodutivo de crise dos cuidados, que

exaurem as mulheres, levando suas energias sociais à ruptura e devastando suas famílias.

Destaca-se, também, a tese 9, onde as autoras salientam que a evolução do sistema capitalista se deu sem a menor preocupação em relação ao esgotamento dos recursos naturais e sua reposição, gerando, cada vez mais, desestabilizações ecológicas e climáticas. Condições naturais, ecológicas e climáticas que interessam o próprio capital, apesar dessa relação contrária de manutenção (contradição ecológica é o termo utilizado pelas autoras), inclusive com esforços não efetivos por meio de campanhas, congressos, organizações de eventos entre países em prol do clima e da natureza. As autoras informam que na atual crise climática, são as mulheres que ocupam a dianteira das principais pessoas prejudicadas, ou seja, 80% das pessoas refugiadas das diferentes situações de conflito, entre as quais as climáticas. Acrescenta-se a este dado, as crianças, evidência óbvia devido à estrutura patriarcal da sociedade que sobrecarrega as mães com a responsabilidade de parentalidade sob seus filhos. São, também, as mulheres que estão na linha de frente da luta contra a crescente catástrofe climática e ecológica.

As alterações climáticas e, também, principalmente no caso do Brasil, o desflorestamento e queimadas ilegais na floresta amazônica modificam profundamente a vida das mulheres que são dependentes da terra para a sobrevivência. Como, por exemplo, o caso das mulheres indígenas, das mulheres camponesas e agricultoras familiares e das mulheres quilombolas que, além de ter a terra/floresta como subsistência, as tem como espaço de troca social e de cultura transgeracional. "Devido ao seu papel-chave no fornecimento de alimentação, agasalho e abrigo para as suas famílias, as mulheres são as que mais sofrem com a seca, a poluição e a sobre-exploração da terra" (p. 84). Conseqüentemente, as crianças sob sua tutela, são, também, as que mais sofrem com estas

No manifesto, composto pelas 11 teses, as autoras colocam em pauta as principais temáticas que cercam a vida das mulheres e na sociedade neoliberal atual, e quais os caminhos reflexivos, por meio de um feminismo anticapitalista, pode-se iniciar uma alternativa. Apesar de não ser o foco do livro, é evidente a conjunção entre o anticapitalismo e a justiça ambiental, por conta da sustentação realizada ao longo das 11 teses. Abrangendo a justiça ambiental como uma via ecossocialista do feminismo para os 99%. E, principalmente, evidenciando diferentes características das mulheres do Sul Global e do Norte Global, que

sofrem e que fazem a batalha por justiça ambiental, climática e social.

Ao suscitar caminhos reflexivos e ações já ativas na sociedade de combate e luta anticapitalista e feminista, as autoras servem-nos uma obra crítica e de fácil leitura. A certeza colocada pelas autoras, é de que a crise capitalista é uma crise econômica, ambiental, política e de reprodução social. E o grande desafio atual está na conjunção destas reivindicações que, por vezes, podem aparecer separadas. Contudo, fazem parte da crise estrutural do sistema capitalista neoliberal e financeirizado. Este que esforça-se para a fragmentação e a divisão de lutas, como meio de desmobilização e/ou sutilmente uma apropriação em seu prol de narrativas e reivindicações. Exemplo disso é o feminismo liberal com sua lógica elitista e meritocrática, ou ainda, o “capitalismo verde” que promove mudanças de hábitos individuais que pouco influenciam nas alterações climáticas.

Ainda que, as autoras não construam um plano de ação com o manifesto exposto e sim argumentam que as alternativas ao sistema capitalista serão construídos na ação, na luta, na manifestação, nos dão pistas da intersecção entre o anticapitalismo e a justiça ambiental. A base num feminismo para os 99%, um feminismo anticapitalista deve ser o motor de mudança e transformação social e educativo. O contexto cultural e educacional baseado no modelo da onda feminista dos feminismos que vivenciamos desde 2016 por si só é combativo e formativo. As “mulheres são um modelo de novas formas de luta integradas que desafiam as tendências do ambientalismo prevalente a enquadrar a defesa da 'natureza' e o bem-estar material das comunidades humanas como antiéticas. Ao recusar separar questões ecológicas das relativas à reprodução social, estes movimentos liderados por mulheres representam uma poderosa alternativa anti-empresarial e anticapitalista. As lutas femininas concentram-se no mundo real, no qual a justiça social, o bem-estar das comunidades e a sustentabilidade da natureza não-humana estão indissociavelmente ligadas” (p.86).

A provocação da necessidade de “encarnação” da “perspectiva de um universalismo: sempre em formação, sempre disponível para a transformação e contestação, e sempre em renovação por via da solidariedade” (p. 133) corrobora para uma educação libertadora de Paulo Freire. Ou seja, é uma ação que se faz na prática, na vivência, na troca e na luta diária. Portanto, considera-se que, por outras palavras, pensar uma sociedade anticapitalista por meio do feminismo para os 99% é pensar numa educação para as crianças fundamentada, inclusive,

na justiça ambiental. “A luta é uma oportunidade e uma aprendizagem” (p. 95), afirmam as autoras. Enquanto uma possibilidade de aprender, aprofundar e refletir sobre as opressões vividas e os desafios da própria luta, tendo como consequência a possibilidade de reformular, ressignificar o próprio lutar para transformar.

Referências

Aruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N. (2019). *Feminismo para os 99%*. Lisboa: Penguin Random House.

Submissão em: 08/01/2023.

Aceito em: 02/03/2023.

Citações e referências
conforme normas da:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

REPRESENTAÇÃO TEMÁTICA DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: interpretações possíveis a partir das palavras-chave e da Lei de Zipf

Deisiré Amaral Lobo¹
Regina Barwaldt²

Resumo: Este estudo apresenta um recorte de dados produzidos a partir de uma investigação das produções científicas da Educação em Ciências, que têm se mostrado cada vez mais interdisciplinar ao tecer interconexões com diferentes áreas do conhecimento. O objetivo geral foi descrever a contribuição das palavras-chave para a interpretação, categorização e análise das pesquisas científicas recuperadas em três plataformas digitais. Do ponto de vista metodológico, o estudo representa uma oportunidade pertinente de destacar a contribuição da Lei de Zipf, terceira Lei da Bibliometria como campo metodológico aplicável para pesquisas na Educação em Ciências. O estudo se justifica como uma contribuição relevante para reflexão sobre as concepções linguísticas e semânticas na escolha de palavras-chaves que representam as produções científicas da área e que, por consequência, resultam na formação etimológica que representa os termos e conceitos da Educação em Ciências, considerando que as Revisões Sistemáticas e a Web Semântica implicam a recuperação documental em bases de dados científicas da internet ou em catálogos de bibliotecas. O estudo demonstrou que a Lei de Zipf contribui para a coleta e identificação dos termos que se pulverizam em documentos científicos da área, proporciona a ampliação da compreensão assertiva das temáticas e objetos retratados nas pesquisas, além de contribuir para a interpretação lexical e representação temática das pesquisas da Educação em Ciências.

Palavras-chave: Análise Textual. Estatística da Produção Científica. Ensino de Ciências. Metodologia da Pesquisa.

THEMATIC REPRESENTATION OF STUDIES ON SCIENCE EDUCATION: possibilities of interpretations based on keywords and on Zipf's Law

Abstract: This article presents a specific data analysis perspective of data based from a scientific productions in Science Education, which has become increasingly interdisciplinary by establishing connections among different areas of knowledge. The general goal of this study was to describe the contribution of keywords to the interpretation, categorization and analysis of scientific research indexed on three digital platforms. From a methodological perspective, it represents a relevant opportunity to highlight the contribution of Zipf's Law, the third Law of Bibliometrics, as a methodological field that can be applied in research in Science Education. The study offers a relevant contribution to the reflection on linguistic and semantic conceptions in the choice of keywords that represent the scientific productions in the area and that, consequently, result in the etymological

¹ Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestre e Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Bibliotecária Chefe do Serviço de Referência da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail de contato: adeisire25@gmail.com.

² Doutora em Informática na Educação e Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Análise de Sistemas pela Universidade Católica de Pelotas. Atualmente é Docente Adjunta no Centro de Ciências Computacionais (C3) da Universidade Federal do Rio Grande. Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Engenharia da Computação/PPGComp e docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências/PPGEC, na FURG. E-mail de contato: reginabarwaldt@furg.br

formation that represents the terms and concepts of Science Education, whereas Systematic Reviews and the Semantic Web result in document retrieval in scientific internet databases or library catalogs. This analysis indicated that the Zipf Law contributes to the collection and identification of frequent terms in scientific documents in the area, provides an expansion of the assertive understanding of the themes and objects portrayed in the researches and contributes to the lexical interpretation and thematic representation in the researches of Education in Sciences.

Keywords: Textual Analysis. Statistics of Scientific Production. Science Teaching. Research Methodology.

REPRESENTACIÓN TEMÁTICA DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN EN CIENCIAS: posibles interpretaciones a partir de las palabras clave y la Ley de Zipf

Resumen: Este estudio presenta un análisis específico de datos producidos a partir de una investigación de producciones científicas en Educación en Ciencias, que se ha mostrado cada vez más interdisciplinaria al tejer interconexiones con diferentes áreas del conocimiento. El objetivo general fue describir la contribución de las palabras clave a la interpretación, categorización y análisis de investigaciones científicas recuperadas de tres plataformas digitales. Desde una perspectiva metodológica, el estudio representa una oportunidad relevante para destacar la contribución de la Ley de Zipf, la tercera Ley de la Bibliometría, como campo metodológico aplicable a la investigación en Ciencias de la Educación. Este análisis se justifica como un aporte relevante a la reflexión sobre las concepciones lingüísticas y semánticas en la elección de palabras clave que representan las producciones científicas del área y que, en consecuencia, redundan en la formación etimológica que representa los términos y conceptos de la Educación en Ciencias, considerando Las Revisiones Sistemáticas y la Web Semántica implican la recuperación de documentos en bases de datos científicas de Internet o catálogos de bibliotecas. El estudio mostró que la Ley de Zipf contribuye a la recolección e identificación de términos que se encuentran dispersos en documentos científicos del área, proporciona la ampliación de la comprensión asertiva de los temas y objetos retratados en las investigaciones y colabora con la interpretación léxica y representación temática de las investigaciones de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Análisis textual. Estadísticas de Producción Científica. Enseñanza de las Ciencias. Metodología de Investigación.

Introdução

A Educação em Ciências tem se mostrado como um campo do saber que tece múltiplas interconexões com diferentes áreas do conhecimento. Em função disso, consolida traços significativos de interdisciplinaridade em sua produção científica, especialmente pela diversidade temática e metodológica das pesquisas que veicula.

A compreensão lexical, convencionada pela própria área do saber, explicita o conceito de Educação em Ciências, a partir da estreita relação com o ensino de Ciências, suas teorias, concepções metodológicas e pedagógicas. Nesse sentido, o termo Educação em Ciências define diferentes perspectivas, podendo significar desde a difusão de conhecimentos gerais

sobre ciência, tecnologia ou fenômenos naturais, sociais, econômicos, até a formação de conteúdos e materiais destinados ao ensino e aprendizagem de Ciências. (SCHWARTZMAN; CHRISTOPHE, 2009).

Em virtude de apresentar domínio cognitivo centrado nas Ciências Humanas, a Educação em Ciências dissemina suas produções científicas em fontes de informação indexadas por diversos escopos, favorecendo interpolações que advém do campo da Linguagem e que se beneficiam pelo fazer metodológico, rigor científico e prática de pesquisas em contextos permeados por diálogos educacionais, sociais, políticos e culturais.

Nessa esteira, fomenta-se o diálogo interdisciplinar entre o ensino entre Ciências e as Engenharias, as Ciências Biológicas, a Física, a Astronomia, a Matemática e os Estudos Socialistas ou Culturais. Esse diálogo atua como estratégia metodológica na composição de pesquisas contemporâneas, as quais se pavimentam na inclusão da Hermenêutica, do Discurso do Sujeito Coletivo, da Análise do Discurso, da Análise de Conteúdo e dos Estudos Foucaultianos. Esses, por fim, apresentam as tendências emergentes que perpassam o constante desafio da ensinagem de Ciências e Matemática. Por óbvio, com todo o aparato metodológico disponível, a análise de dados, pelo aspecto da linguagem, percorre constantemente o campo da subjetividade e da interpretação.

Em especial quando o enfoque das pesquisas dá sob as perspectivas pedagógicas que circundam os desafios do professorado, emergem narrativas sobre o cotidiano que interpela a Educação em Ciências. Além disso, oportunamente, metodologias científicas pautadas na lexicografia validam análises interpretativas com alto valor científico, sem redarguir os propósitos finalísticos e epistêmicos que permeiam o ensino e aprendizagem de Ciências.

Com o conjunto de palavras advindas de pesquisas da área, a Educação em Ciências agrega conceitos que são descritos e reverberam na indexação das produções científicas em plataforma digitais, construindo a Etimologia que colabora para a recuperação e análise da produção científica da área nas bases de dados, com os quais os indicadores bibliométricos são descritos.

É na validação de termos-conceitos ou na convenção linguística, a qual emerge de revisões sistemáticas, entrevistas, questionários, dentre outras práticas de pesquisa, que surge o sentido lexical que anuncia o campo de atuação e o quanto as pesquisas se pulverizam em

meio a diferentes abordagens temáticas. Isso se deve ao caráter interdisciplinar que apresentam.

Diante do exposto, o presente estudo traz o recorte de um mapeamento científico que analisou as pesquisas da Educação em Ciências em plataformas digitais no âmbito nacional e internacional. Os dados apresentados versam sobre o viés qualitativo observado pela repetição terminológica das palavras que representaram, com assertividade, o conteúdo dos textos recuperados em um movimento de pesquisa denominado Revisão Sistemática.

Nas revisões sistemáticas os “sujeitos” da investigação são os estudos primários (unidades de análise) selecionados por meio de método sistemático e pré-definido. Os estudos primários podem ser ensaios clínicos aleatórios, estudos de acurácia, estudos de cortes ou qualquer outro tipo de estudo (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 428).

Neste estudo, o objetivo geral foi descrever a contribuição das palavras-chave para a interpretação e, de modo específico, a pesquisa buscou a categorização e análise das pesquisas científicas recuperadas em três em bases de dados digitais, para que pudesse compreender a função léxica da escolha de termos para a representação do conhecimento produzido.

De modo complementar, no estudo, realizou-se a apresentação da Lei de *Zipf* como estratégia metodológica para a análise temática de revisões sistemáticas em pesquisas científicas, discutiu-se a importância da representação temática assertiva sobre as pesquisas da Educação em Ciências e suas implicações para definir o enfoque temático de novas investigações e descreveram-se as temáticas que se pulverizam nos estudos recuperados.

O aspecto metodológicos e pautou na seleção de dados produzidos *a priori*, a partir de uma Revisão Sistemática centrada em estudos publicados sobre a Educação em Ciências indexados no Portal de Periódicos da CAPES e vinculados a *Scopus* e *Web of Science*. Em paralelo, a investigação percorreu os trabalhos defendidos entre o período de 2016 a 2020, disponíveis na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

Este escrito justifica-se na medida que contribuiu para a compreensão da relação entre pesquisas da Educação em Ciências, com a constituição dos significados etimológicos da área, construção de dinâmicas científicas e metodológicas que qualificam sentidos, tendências e conceitos contundentes para o ensino de Ciências, fatores os quais indiretamente fomentam

a reflexão sobre a “importância da pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas” (SUPELDA; ALMEIDA, 2016, p. 155).

Pelo viés metodológico, o estudo é pertinente por destacar a contribuição da Bibliometria como campo metodológico factível no âmbito da Educação em Ciências. O recorte do método e adaptação ocorreram pela ênfase da Lei de Zipf, fundamentada na representação temática de conteúdo a partir do uso e repetição de termos-chave que indexam pesquisas em bases de dados e catálogos de bibliotecas.

Em contrapartida, o estudo se torna fonte de compreensão para a necessidade de observar as concepções linguísticas e semânticas na escolha de palavras que representam informações complexas, considerando que as Revisões Sistemáticas e a *Web Semântica* implicam a recuperação documental em bases de dados científicas analógicas ou digitais. Assim, consequentemente, aproximar a Educação em Ciências e a Linguística permite a prática da representação mais assertiva das produções nas plataformas digitais e catálogos, reduzindo a longo prazo os prejuízos a novos estudos como apresentado neste artigo.

Representação temática e interpretativa de dados de pesquisa

A palavra “representação” pode ser compreendida como o ato de mostrar com clareza e assertividade. Além disso, é o meio pelo qual criamos conceitos, ideias, imagens acerca do mundo. Representar, pode ser a ação de expor por meio escrito ou oral, algo que se deseja demonstrar, uma forma de exibir (DICIO, 2021). Já a palavra “temática” tem relação com o tema, isto é, com o assunto, cuja relação está diretamente ligada ao conteúdo, tópico, teor ou até mesmo objeto (SIGNIFICADOS, 2021).

No âmbito das bibliotecas, centros de informação, museus e arquivos, a representação temática é uma prática profícua da organização do conhecimento. Por meio da classificação, torna exequível a organização de documentos, livros, objetos, obras de arte, por área, assunto, público, teor ou finalidade.

No contexto científico, a representação temática é um fator que se consolida pela análise interpretativa, ou seja, a representação temática é um produto advindo da compreensão do pesquisador sobre dados produzido e, devido a esse pressuposto, houve a necessidade de discorrer sobre estratégias que potencializam a interpretação e inferência de sentido dos dados

de pesquisas, a começar pela Hermenêutica.

A Hermenêutica, compreendida como estratégia metodológica de análise disseminada entre pesquisas da Educação, composta de categorias e subcategorias, se mostra como uma técnica que objetiva “compreender corretamente” o que se expressou em formato escrito. A partir disso, a Hermenêutica pressupõe conhecimento prévio da linguagem, sob pena de dispersão e sentido ou compreensão inexata (SCHMIDT, 2012).

Historicamente, a Hermenêutica tem relação com os primórdios da comunicação humana, especialmente após as primeiras associações da comunicação escrita com a comunicação verbal. No entanto, cabe a ela auxiliar o professor a compreender, de forma profunda, a resposta e o raciocínio de um aluno ao responder uma pergunta ou resolver questões de cunho avaliativo.

Tudo que é passível de compreensão envolve interpretação e linguagem e, conseqüentemente, constrói sentido a partir da Hermenêutica e da Fenomenologia. Em virtude disso, é preciso rememorar um ponto-chave, no qual se compreende que a interpretação gramatical trata de elementos linguísticos de um texto (SMITH, 2012).

No contexto educativo e investigativo da Educação em Ciências contemporânea, existem inúmeras motivações para a construção de saberes oriundos da interpretação e dialética. Até mesmo o estudo dos fenômenos, no campo das Ciências, se sustenta pela capacidade de observação e interpretação das realidades e contextos.

Para além de realidades e fenômenos, os sujeitos também se constituem como contribuintes para a dimensão interpretativa das pesquisas em voga. A título de exemplo, os discursos orais ou escritos exigem metodologias tão significativas quanto a Hermenêutica. Desse modo, o Discurso do Sujeito Coletivo enquanto estratégia interpretativa e de análise de dados também ganha destaque no campo das pesquisas da Educação em Ciências.

Pelo viés teórico, o Discurso do Sujeito Coletivo é uma forma de legitimação que resgata a linha ideológica de um coletivo por meio da Representação Social, construído a partir de pesquisas empíricas, em que “opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas” (LEFREVE; LEFREVE, 2014, p. 503). Nesse sentido, o ponto alto é a construção da representação de um coletivo que “fala” pela

interpretação e subjetividade do pesquisador.

Este indivíduo/coletivo é um sujeito falando/ falado já que carrega, além dos conteúdos da RS que pessoalmente (falando) adota como prática discursiva, também os conteúdos (falados) dos “outros”, ou seja, das representações semanticamente equivalentes disponíveis na sociedade e na cultura e adotadas por seus “colegas de representação” (LEFREVE; LEFREVE, 2014, p. 503, grifos das autoras).

A representatividade se solidifica pela crença e consenso da coletividade, extraídos pelo observador, isto é, o próprio pesquisador, pelo fato de compreender que linguagem e o discurso são genuínos. Do contrário, os relatos de pesquisa sob essa técnica recriariam um mecanismo de controle com exigência de análise mais hermenêutica do que coletiva.

O discurso, como elemento de análise, se ramifica em outras nomenclaturas e estratégias científicas. Suas variações, assim como as terminologias, enriquecem o aparato metodológico no campo das pesquisas da Educação em Ciências, bem como as teorias e teóricos que os sustentam.

A saber, nas concepções sobre o Discurso em Foucault, é preciso compreender que o discurso é resultado da ação, de um desejo, um pronunciamento, uma manifestação de um ponto de vista formalizado sobre realidade material de coisa pronunciada ou escrita, que não se consolida como elemento neutro, já que nele habita a subjetividade.

Nesse âmbito, o Discurso Foucaultiano, perpassa o aspecto psicanalítico, sendo algo que não resulta em sua exatidão daquilo que manifesta o desejo, ao passo que “é o próprio objeto de desejo” (FOUCAULT, 1996, p. 7). Nele, tramitam mecanismos regulatórios, os quais direcionam discursos para finalidade de disciplinar o objeto de desejo, que é a comunicação em si, como fruto da linguagem e como possibilidade de libertação. No contexto educativo, isso implica posicionamento político e social.

Dentre as técnicas e estratégias para a interpretação de dados, inferência e sentido para fins de compreensão e absorção do contexto, observa-se a Análise de Conteúdo que apresenta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações como um método de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Em linhas gerais, é uma estratégia de interpretação de dados em que prevalece a ideia básica de identificação de categorias padrões e relações entre dados coletados, possibilitando que sejam revelados seus significados por meio da ação

subjetiva do pesquisador ou de sua capacidade de compreensão dos resultados, muitas vezes, norteadas pela comparação com outras pesquisas ou referências teóricas.

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, tem sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando, especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundadas dos fenômenos que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p. 36).

Porquanto, a Análise Textual Discursiva é uma abordagem analítica dos dados que se realiza por meio da pesquisa qualitativa. Segundo Moraes e Galliazi (2006, p.118), trata-se de uma abordagem que transita entre duas formas consagradas pela pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Nessas formas, há uma “unitarização” de sentidos atribuídos aos textos analisados de modo que as unidades formadas “podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Em síntese, a Análise Textual Discursiva é uma metodologia que exige de forma ampliada a impregnação do pesquisador. Trata-se, portanto, de um método que instiga o processo de descoberta não só do objeto de pesquisa em si, mas de quem o utiliza, isto é, o pesquisador. Em resumo, a Análise Textual Discursiva “é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 122).

Entretanto, todos os métodos explanados, sejam eles com viés interpretativo ou não, podem ser complementados ou triangulados com estratégias quali-quantitativas, como é o caso da Bibliometria, cujas subcategorias estão imbricadas nas três leis clássicas, a saber: Lei de Lotka, Lei de Bradford e Lei de Zipf. Para cada lei existe a possibilidade de emergir um panorama de pesquisa, com interpretações e interlocuções específicas, embora o uso das três, de forma simultânea, potencialize o apontamento dos chamados indicadores de produção científica, motivo pelo qual, no decorrer desta escrita, foi pertinente conceituar a Bibliometria, elucidar suas práticas e resultados possíveis a partir da Lei de Zipf.

Contributo da representação temática para a Educação em Ciências

A necessidade de retratar a representação temática na Educação em Ciências emergiu da demanda de uma pesquisa em nível de pós-graduação, cujos interesses investigativos foram norteados por questões que balizaram a escolha de termos para a Revisão Sistemática que constituiu um estudo de doutorado, defendido no âmbito da Educação em Ciências.

Já a Bibliometria foi uma estratégia adotada na análise dos dados, em triangulação com a Análise de Conteúdo e a Revisão Sistemática. Porém, no estudo defendido, não houve um enfoque destinado apenas aos resultados possíveis a partir da Lei de Zipf, de modo que as autoras vislumbraram a possibilidade de exemplificar os usos da Bibliometria como técnica qualitativa de dados de pesquisas em Revisões Sistemáticas, quando o enfoque se concentra na interpretação temática e não em seu viés estatístico, como normalmente se constata.

No contexto da pesquisa, a Revisão Sistemática foi compreendida como técnica que utiliza as plataformas que reúnem a literatura científica sobre determinado tema e que permite a construção de evidências sobre a produção do conhecimento. Entretanto, para Sampaio e Mancini (2007), a Revisão Sistemática pode ser vista como um estudo qualitativo que possui interdependência com a qualidade das fontes selecionadas.

A Bibliometria como metodologia da análise: possibilidades de usabilidade

O termo Bibliometria teve origem pelo menos 50 anos antes da consagração do termo conceito. No entanto, seu fazer está associado à necessidade de estudo e avaliação da produção científica, cujas análises se baseiam no empirismo científico. Segundo Fonseca (1973), em 1969, Pritchard conceituou a bibliometria como aplicação de métodos estatísticos e matemáticos a livros e outros meios de comunicação.

No âmbito da Bibliometria, constituem-se como análises possíveis as variáveis estatísticas sobre a produtividade dos autores, a produtividade dos periódicos e a frequência de uso de um termo-chave. Tais variáveis apontam respectivamente para as três Leis Clássicas: Lei de Lotka, Lei de Bradford e Lei de Zipf.

De acordo com o contexto histórico, as primeiras pesquisas que remontam as diferentes aplicações da bibliométrica indicam o estudo de Alfred J. Lotka, datado de 1926, pioneiro na investigação sobre distribuição de frequência da produtividade científica

determinada a partir de um índice decenal sobre a quantidade de publicações de determinados autores na *Chemical Abstracts* (ARAUJO, 2006).

Com o tempo, foi convencionado que as análises sobre produção científica com foco na produtividade dos autores respondem à Lei de *Lotka* ou Lei do Quadrado Inverso, um modelo de análise restrito à quantidade de pesquisadores com grande produtividade em determinada área do conhecimento. Como contraponto, existe uma quantidade maior de pesquisadores que produz pouco.

Os índices de produtividade, segundo *Lotka*, podem atribuir análises sobre a produtividade de centros de pesquisa que mais se desenvolvem em uma determinada área, apontando para a solidez da produção científica de um determinado domínio cognitivo (GUEDES; BORSCHIVER, 2005; MACHADO JÚNIOR et al., 2016).

A Lei de *Bradford* ou Lei de Dispersão teve origem nas pesquisas conduzidas por *Hill Bradford*, o qual analisou a incidência da produtividade a partir de títulos de periódicos. Com base nessa forma de análise, é possível estimar quais periódicos atuam em áreas específicas do conhecimento, indicar os periódicos com maior concentração de publicação de artigos sobre determinado assunto, fator que, por consequência, permite pontuar em que fonte se encontra o “Núcleo” de autores ou tema de pesquisa, normalmente também identificada como “elite da produção científica”.

No Núcleo, ou Zona de Concentração de estudos, é comum que exista aglutinação de pesquisas com maior relevância, fidedignidade e impacto, de modo que seja possível descrever quem ou onde estão os elitizados de uma determinada área do conhecimento. Por isso, na Lei de *Bradford*:

[...]os artigos iniciais de um determinado assunto são submetidos a um número restrito de periódicos. A aceitação e publicação destes artigos incentivam outros autores deste assunto a encaminhar seus artigos para estes periódicos. Concomitante outros periódicos observam o crescimento do assunto e iniciam a publicação de artigos sobre a temática. Com o aumento de interesse sobre o assunto e seu respectivo desenvolvimento, torna-se possível o estabelecimento de um núcleo de periódicos mais produtivos nessa área (MACHADO JÚNIOR et al., 2016, p. 114).

Bradford, estudioso que deu o nome para a Lei de Dispersão, definiu que a análise

sobre a produtividade de periódicos deve considerar a existência de um zoneamento dividido em três estágios. No primeiro, se encontraria um pequeno número de periódicos altamente produtivos, no segundo, estaria contido um número maior de periódicos menos produtivos e, no terceiro estágio, estaria incluído um volume ainda maior de periódicos com reduzida produtividade sobre o assunto. Nesse último, se observaria maior dispersão das produções analisadas.

A Lei de *Bradford* descreve com exatidão um comportamento padrão na comunicação científica que se justifica pela dificuldade no processamento da cobertura completa de um assunto. Com ênfase nos veículos de comunicação, existem análises que descrevem um número elevado de periódicos em zonas externas, chegando a constatar que mais da metade do total dos artigos úteis de um assunto possam se dispersar, ficando de fora dos serviços de indexação e resumo (MACHADO, 2016).

A terceira Lei da Bibliometria é a Lei de *Zipf* ou a Lei do Mínimo Esforço, assim anunciada por Guedes e *Borschiver* (2005). Essa lei tem o objetivo de analisar a frequência de termos ou palavras-chave em documentos ou textos, e, a partir delas, gerar uma lista ordenada de termos representativos das produções de uma área do conhecimento ou disciplina.

Segundo Cassettari (2015), com a Lei de *Zipf* é possível elaborar um *ranking* de palavras, com base na frequência em que termos ou expressões aparecem em trecho textual ou texto integral. A Lei de *Zipf* permite a construção de indicadores de palavras, termos ou expressões, podendo implicar nos dados obtidos a partir de uma Revisão Sistemática.

No estudo de Quoniam et al. (1998), há a comprovação de que é possível usar a Lei de *Zipf* para a recuperação da informação, a partir da análise de ocorrências de palavras-chave em um texto. Sendo assim, seria possível, por esta análise, compreender quais palavras possuem ligação com o conteúdo de um determinado documento.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo de finalidade básica e caráter descritivo se caracteriza como um estudo qualitativo construído pela análise das palavras-chave identificadas nas produções investigadas, seguidas de uma breve discussão sobre a dimensão conceitual que representam, as tendências acerca dos tópicos retratados nas pesquisas da Educação em Ciências, bem

como suas possibilidades interpretativas confirmadas a partir da leitura dinâmica de textos analisados.

O viés qualitativo se confirma pela possibilidade de avaliar a responsividade dos documentos recuperados na Revisão Sistemática em relação aos objetivos propostos pela pesquisa. Não obstante, o estudo também qualificou, de forma indireta, as fontes de pesquisa investigadas, especialmente no que tange à indexação dos termos representativos dos interesses da pesquisa e que configuram a semântica das palavras que agregam conceitos ou representam os objetos e conteúdos pertencentes aos documentos recuperados.

A produção de dados ocorreu a partir da seleção de documentos nas plataformas digitais, nas quais foi usada a *string* de busca: “*education in Science*”. A coleta de dados ocorreu na *Scopus*, na *Web Of Science* (WoS) e na BDTD, com enfoque nas publicações disseminadas no período de 2016 a 2020. Além disso, os documentos acadêmicos considerados neste estudo foram: teses, dissertações, artigos de periódicos e trabalhos apresentados em eventos.

Produção de Dados

A produção de dados da pesquisa teve início com a realização de uma Revisão sistemática, cujo método adotado foi o mapeamento das fontes de informação digitais que compuseram o ambiente do estudo. A *string* de recuperação da informação nas plataformas se compôs pelo sintagma “*education in science*”.

A recuperação de informações na BDTD ocorreu através da varredura “por assunto”, cujo índice pesquisa foi aplicado especificamente no título, resumo e palavras-chave. Como período limite para a confirmação de dados disponíveis nas plataformas, o estudo definiu os documentos indexados até o mês de março de 2021, a fim de atingir estudos defendidos no final de 2020 que haviam sido indexados na plataforma com atraso devido à pandemia de COVID-19. Na *Scopus*, a pesquisa ocorreu por assunto/tópico e se concentrou nos mesmos campos da pesquisa da BDTD com o mesmo período de fechamento de coleta. Na *WoS*, a pesquisa se deteve na Coleção Principal com foco na pesquisa tópica, recuperando informações concentradas no título, resumo e palavras-chave. Na *WoS*, como nas outras duas plataformas, o período de coleta se encerrou em março de 2021.

A seleção das bibliografias ocorreu pela aplicação de critérios de exclusão e inclusão e pelas triagens realizadas em três etapas, sendo elas: seleção por período; leitura de títulos e palavras-chave; leitura de resumos; textos completos quando necessário. Os critérios estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de Inclusão e Exclusão da Pesquisa Bibliográfica

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Referências de Bibliografias indexadas na BDTD, WOS e Scopus.	Referências de outras fontes.
Referências no período de últimos 5 anos (2016-2020).	Documentos fora do período desejado.
Referências com acesso aos textos completos.	Referências sem acesso aos textos completos.
Referências relacionadas ao Ensino de Ciências/Educação em Ciências e temas correlatos.	Referências com temas fora do escopo do estudo.
Teses, dissertações, capítulos de livros, trabalhos apresentados em eventos e artigos.	Documentos com tipologia diferente dos inclusos no estudo.
Documentos com resumo ou palavra-chave.	Documentos sem resumo e sem palavra-chave.
-	Documentos repetidos.

Fonte: adaptação das autoras (2021).

Após a definição do *corpus* de análise, o estudo avançou para a inferência dos dados, norteado pelas estratégias previstas nos objetivos específicos, tais como: estudo bibliométrico e análise temática dos documentos recuperados.

É importante destacar que as análises se detiveram aos direcionamentos pré-definidos tanto na abordagem quantitativa quando na abordagem qualitativa. No entanto, não impossibilitaram novas análises e um aproveitamento aprofundado dos dados produzidos pela pesquisa. Não obstante, o detalhamento constata seção descrita como Resultados e Discussões.

O fechamento das análises cumpre o previsto nos objetivos geral e específicos, mas uma continuidade deste estudo pode vir, em um futuro próximo, a compor outros artigos científicos a partir da atribuição de novos olhares às Produções Científicas, individualizando cada base de dados utilizada ou aplicação de recortes de categorias confirmadas ou temáticas eminentes sobre o ensino de Ciências.

Resultado da Revisão Sistemática

Para a finalidade do estudo, foram selecionados documentos publicados entre os anos de 2016 e 2020, coletados até março de 2021 nas plataformas referidas anteriormente, excetuando-se todos os trabalho publicados em períodos diferentes do delimitado por esta investigação.

A pesquisa se concentrou em documentos com idiomas entre o inglês, espanhol e português. No entanto, observou-se que trabalhos em inglês prevaleceram sobre os nas demais línguas, quando a pesquisa foi efetuada nas plataformas da *Scopus* e da *WoS*. Por outro lado, no ambiente da *BDTD*, o idioma predominante foi o português. A Tabela 1 apresenta uma visão geral dos dados coletados com a Revisão Sistemática.

Tabela 1 – Dados Preliminares da Revisão Sistmática

Base	String	Resultado	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Corpus
<i>BDTD</i>	"education in science"	401	173	98	95	92
<i>WoS</i>	"education in science"	341	134	32	24	18
<i>Scopus</i>	"education in science"	425	32	18	15	8
Totais	-	1.167	339	148	134	118

Fonte: adaptação das autoras (2021).

Os indicadores da Tabela 1, nortearam a análise dos resultados apresentados neste estudo. No entanto, é preciso ressaltar que os resultados exibidos fazem parte de um estudo bibliométrico que aplicou a completude das Leis da Bibliometria, embora neste escrito constem apenas as análises relacionadas as palavras-chave e o viés analítico da Lei de *Zipf*.

Análise de Conteúdo e as Categorias Temáticas

Com base nos dados produzidos, as categorias definidas *a priori* equivalem às interpretações das Representações Temáticas das Pesquisas (RTP) identificadas com as siglas: RTP1; RTP2; RTP3, RTP4 e RTP5 (e seus respectivos significados):

- (RTP1) - Temas abordados nas pesquisas da Educação em Ciências;

- (RTP2) - Programas e Políticas anunciados para a Formação Inicial e Continuada de Professores;
- (RTP3) - Embasamentos teóricos que emergem das pesquisas em Educação em Ciências;
- (RTP4) - Práticas Ativas que compõem a *práxis* da Educação em Ciências;
- (RTP5) - Tecnologias Digitais (ferramentas ou plataformas digitais) presentes no Ensino de Ciências.

Bardin (2011), prevê que, durante as etapas da Análise de Conteúdo, é possível que haja a classificação dos documentos por temática abordada, atribuindo um caráter seletivo e classificatório dos dados *a priori*, especialmente na primeira etapa da análise em que se procura conhecer as características gerais dos dados a serem investigados mais detalhadamente.

Tabela 2 – Representação Temática das Pesquisas

Categoria	BDTD	Scopus	WoS	BDTD(%)	Scopus(%)	WoS(%)	Total
(RTP1)	38	2	7	41,30%	25%	38,88%	39,83%
(RTP2)	33	1	3	35,86%	12,5%	16,66%	31,35%
(RTP3)	19	1	8	20,65%	12,5%	44,44%	23,72%
(RTP4)	26	6	10	28,26%	75%	55,55%	35,59%
(RTP5)	15	5	6	16,30%	62,5%	33,33%	22,03%

Fonte: adaptação das autoras (2021).

Conforme a Tabela 2, a classificação dos documentos tomou como norte as questões de pesquisa, para as quais foram direcionados os materiais que respectivamente corresponderam a cada uma das indagações.

A (RTP1) obteve resposta com base nos documentos da BDTD com 41,30%, a Scopus retornou 25%) e a WoS retornou 38,88%, e, no acumulado, todas as plataformas apresentaram 39,83% dos documentos.

A (RTP2), foi respondida com pelo percentual de 35,86% das dissertações e teses investigadas, 12,5% dos documentos dispostos na Scopus e 16,66% dos documentos recuperados na WoS.

A (RTP3) obteve como resposta na BDTD de 20,65% em dissertações e teses, 12,5% em relação à Scopus e 44,44% dos documentos recuperados pela WoS.

Com relação à (RTP4), observou-se que pela BDTD obteve 28,26% de resposta atendida, enquanto a Scopus atendeu à questão de pesquisa com 75% da questão dos documentos recuperados e a WoS, com (55,55%).

A última questão foi a (RTP5), cujos documentos que a atenderam representaram 16,30%, via documentos da BDTD, 62,5% via documentos da Scopus e 33,33% com documentos disponíveis na WoS.

Resultados

A pesquisa na BDTD recuperou (401) documentos referentes às dissertações e teses relativas ao resultado da pesquisa usando a *string* de busca “*education in science*”, valendo-se da pesquisa nos índices de “assunto”, que equivale ao mapeamento da informação no título, resumo e palavras-chave. Por meio desse levantamento de dados, a Revisão Sistemática na BDTD produziu os dados descritos na Tabela 3.

Tabela 3 – Relevância temática dos documentos BDTD

Número	Tendência temática	Produções	Percentual estatístico
1	Formação de Professores	37	40,21%
2	Metodologias de Ensino e Aprendizagem	37	40,21%
3	Metodologias Ativas	25	27,17%
4	Ciência, Tecnologia e Sociedade	16	17,39%
5	Ensino de Matemática	16	17,39%
6	Tecnologias Educativas	16	17,39%
7	Teorias de Ensino ou Filosofia da Educação	15	16,30%
8	Estudos Centrados no Currículo	8	8,69%
9	Ensino de Física	7	7,60%
10	Ensino de Biologia	7	7,60%
11	Inclusão no ensino de Ciências	4	4,34%
12	Ensino de Jovens e Adultos	4	4,34%
13	Ensino de Química	4	4,34%
14	Jogos como Recursos Didáticos	4	4,34%
15	Temas Transversais	3	3,22%
16	Estudos centrados no Livro Didático	1	1,08%

Fonte: adaptação das autoras (2021).

Embora presente o predomínio da língua portuguesa nos documentos recuperados,

foram mantidos os termos em inglês, usados também para a recuperação da informação nas demais plataforma.

No primeiro momento, a pesquisa na BDTD, a qual resultou em (173) documentos, decorreu da limitação do período de interesse (2016-2020), em que se observou permanência de (98) documentos do total recuperado na primeira etapa. A segunda etapa da triagem, por sua vez, ocorreu com a leitura dos títulos e palavras-chave, resultando no total de (95) documentos, enquanto a terceira triagem, composta pela leitura dinâmica dos documentos, constatou a relevância temática para os interesses do estudo em (92) documentos.

De modo geral, o refino de documentos realizado pelas triagens da pesquisa atingiu uma margem de redução documental de cerca de 76,80%. Nesse caso, (308) documentos oriundos da BDTD não foram incorporados às análises por não atenderem aos critérios de inclusão da presente pesquisa. Sobre os temas identificados, destacam-se os apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Relações de temas sobre Formação de Professores



Fonte: adaptação das autoras (2021).

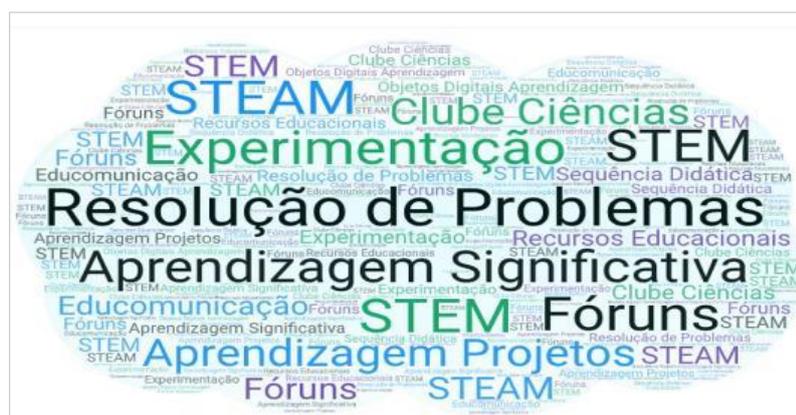
Na Figura 1, observam-se: Formação de Professores, Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), Física, Biologia, Base Comum Curricular (BNCC), Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, verifica-se preocupação com a realização de pesquisas que envolvam aspectos da educação inclusiva e temas transversais como educação indígena.

Com relação aos Programas e Políticas de Formação de Professores, o termo PIBID se mostra no centro das produções e retrata o cenário temático quando o viés envolve as políticas

e programas de formação continuada do professorado de Ciências.

Com relação às concepções pedagógicas observadas nos documentos oriundos da BDTD, a Figura 2 ilustra as representações temáticas obtidas pelos termos elencados a partir da *Lei de Zipf* aos documentos analisados referentes às representações conceituais que sinalizam metodologias e concepções pedagógicas.

Figura 2 – Representação das concepções pedagógicas



Fonte: adaptação das autoras (2021).

Se observe que os termos representam uma interpretação possível para o entendimento de que há presencialidade de discussões acerca das metodologias de ensino que envolvem práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem em Ciências.

Sobre as metodologias de aprendizagem, a pesquisa identificou termos que representam um cenário de ensino e aprendizagem que varia do pensamento inclusivo ao ensino reflexivo.

A Figura 3 descreve os termos extraídos dos documentos relativos às metodologias de ensino e aprendizagem que embasam as pesquisas da área a partir da ação conjunta e reflexiva das teorias educativas de base e dos pressupostos e fundamento lógicos que habitam o universo das epistemologias do ensino de Ciências.

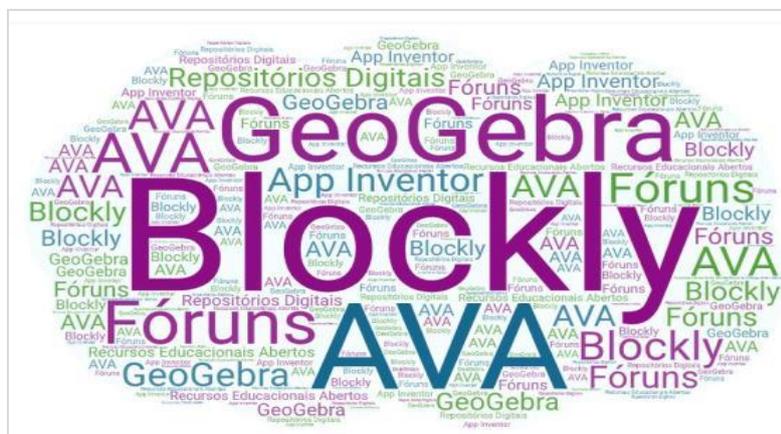
Figura 3 – Representação das Teorias Educativas



Fonte: adaptação das autoras (2021).

No que se refere às práticas educativas voltadas para a inovação do ensino de Ciências, observou-se, nos documentos recuperados na BDTD, a presença terminológica de algumas ferramentas digitais destinadas à promoção de uma Aprendizagem mais Ativa e significativa, tal como se verifica na Figura 3. Em contraponto, na Figura 4, observa-se a pulverização das Tecnologias Educativas entre os *softwares* e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Figura 4 – Tecnologias Educativas no ensino de Ciências Brasileiro



Fonte: adaptação das autoras (2021).

Na Figura 4, constata-se o destaque das ferramentas tecnológicas que permeiam os relatos de práticas educativas no contexto das Tecnologias digitais para o ensino e

aprendizagem. Dentre elas: *Blockly Games*³, utilizado para o ensino de lógica de programação, GeoGebra⁴, que se trata de um *software* multiplataforma que atende a todos os níveis de ensino, assim como estão representados os Fóruns e a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Por outro lado, a metodologia aplicada nessas pesquisas também aparece na descrição dos termos-chave, prevalecendo estudos sobre Revisão Sistemática nas pesquisas da Educação em Ciências, de modo que esse dado fortalece a relevância da presente pesquisa para a área do conhecimento.

A pesquisa na *WoS*, teve ao todo (341) documentos recuperados, dentre os quais, na primeira triagem selecionaram-se (134), na segunda triagem, (32) e na terceira triagem, (24) documentos. No entanto, devido a ocorrência de duplicadas disponíveis também na *Scopus* e pela conservação dos critérios de inclusão e exclusão, retornaram ao *corpus* de análise apenas (18) documentos.

Tabela 4 – Checagem da relevância temática dos documentos *WoS*

Número	Representação temática	Total de trabalhos	Percentual estatístico
1	Metodologias de Aprendizagem	11	61,11%
2	Tecnologia de Aprendizagem – <i>STEM</i> e <i>STEAM</i>	9	50%
3	Estratégias de Ensino e Aprendizagem	8	44,44%
4	Recursos Tecnológicos – jogos – AVA – <i>Fóruns</i>	7	38,88%
5	Teorias da Educação	6	33,33%
6	Ciência, Tecnologia e Sociedade	5	27,77%
7	Ensino de Matemática	5	27,77%
8	Formação de Professores	4	22,22%
10	Educação Não-formal	3	16,66%
11	Estudos sobre o Currículo	3	16,66%
12	Ensino de Física	3	16,66%
13	Livro Didático	2	11,11%
14	Ensino de Química	1	5,55%

Fonte: adaptação das autoras (2021).

A pesquisa na *Scopus* obteve, por meio da pesquisa bibliográfica, o total de 425 documentos, para os quais se aplicaram os critérios de inclusão e exclusão de modo a obter-se na primeira triagem (32) documentos, na segunda triagem (18) e na terceira triagem (15), da

³ <https://blockly.games/>

⁴ <https://ogeogebra.com.br/site/>

qual pela leitura dinâmica extraiu-se apenas (8) documentos para a composição do *corpus* de análise.

A Tabela 5 aplicou a mesma técnica anunciada anteriormente para a verificação dos temas das pesquisas e suas aproximações com as categorias definidas *a priori* neste estudo, de modo a observar indicadores correlatos aos percentuais temáticos disponíveis na base de dados da *Scopus*.

Tabela 5 – Checagem de relevância temática dos documentos da *Scopus*

<i>Número</i>	Representação temática	Total de trabalhos	Percentual estatístico
1	Metodologias da Aprendizagem	6	75%
2	Tecnologia de Aprendizagem- <i>STEM</i> – <i>STEAM</i>	5	62,5%
3	Educação Não-formal	3	37,5%
4	Estratégias de Aprendizagem Significativa	3	37,5%
5	Formação de Professores	2	25%
6	Ensino de Matemática	2	25%
7	Teorias Educativas e Filosofia da Educação	1	12,5%
8	Ciência, Tecnologia e Sociedade	1	12,5%
9	Livro Didático	1	12,5%

Fonte: adaptação das autoras (2021).

A Lei de *Zipf* descreve a ocorrência de palavras-chave ao longo do texto de um determinado documento, seja ele, jornal, revista, livro ou capítulo de livro. Nesse conduto, esta pesquisa aplicou a análise de *Zipf* pela observação das palavras-chave que descreviam as Produções Científicas, de modo que foi possível elencar os principais termos que representavam o conteúdo das produções, tal como ilustra a Figura 5.

A descrição terminológica dos documentos da *Scopus*, anunciada pela observação da Figura 6, sinalizam a presença de discussões acerca das metodologias de aprendizagem, dentre as quais se nota a Metodologia Ativa, como centro das discussões que se correlacionam com as Tecnologias Digitais no processo de aprendizagem, com as questões políticas, ambientais e tecnologias que emanam da abordagem CTS.

Sobretudo, um aspecto chama a atenção quando se observa a presença de Educação Não-Formal como um termo em destaque, seguido pelas siglas *STEM* e *STEAM*, as quais serão abordadas mais adiante neste estudo, como inovações anunciadas ao ensino de Ciências em todos os níveis da educação.

Resultados da Análise WoS

De forma semelhante ao que foi aplicado aos dados da *Scopus*, realizou-se esta análise para dados extraídos da *WoS*. Para tal, observou-se a presença dos termos que descreviam os documentos e que, de certa forma, representam o assunto tópico dos documentos recuperados.

Para a finalidade da *Lei de Zipf*, cuja matéria-prima foram os termos-chave, executou-se a descrição das palavras consideradas mais relevantes tal como descreve a Figura 7.

Figura 7 – Análise temática da análise da Lei de Zipf



Fonte: adaptação das autoras (2021).

Conforme exposto, observa-se que estão elencadas as seguintes representações temáticas: Metodologias Ativas, *STEM*, *STEAM*, CTS, Tecnologias Educativas, bem como aparecem em destaque as Teorias Educativas e o Ensino de Matemática. Ao final da análise

quantitativa, retoma-se a questão de pesquisa que fomentou a análise.

Considerações finais

Como aspecto inicial, é preciso ressaltar que houve encontro positivo com o objetivo geral do estudo, já que é possível afirmar que a pesquisa comprovou que Lei de Zipf foi uma estratégia de análise de dados que potencializou organização da variedade temática evidenciada nas produções científicas da Educação em Ciências.

Com base nos dados analisados, é perceptível a aproximação das terminologias com as representações temáticas de pesquisa anunciadas *a priori* pelo estudo. Entretanto, esse aspecto se reconecta a um dos objetivos específicos anunciados, cuja análise demonstrou que a compreensão das tendências temáticas sobre as pesquisas da Educação em Ciências obteve a contribuição da Lei de Zipf, já que esta permitiu coletar os termos-chave dos documentos e compreender que a assertividade desses com relação ao conteúdo, teor e objetos retratados nas pesquisas da área.

A partir da constatação das palavras-chave com especificação destinadas ao Ensino de Ciências, bem como pelos conceitos que agregam, foi possível considerar que a questão interpretativa e lexical se faz presente na formação etimológica da área, da mesma forma que as pesquisas de revisão congregam a compilação terminológica e constituem o retrato das tendências investigadas, colaborando significativamente para a sua apresentação temática das produções científicas.

No que tange à metodologia da pesquisa, é necessário destacar que a dinâmica adotada no estudo permitiu validar a Revisão Sistemática como um método que permite a triangulação da Bibliometria com a Análise de Conteúdo, ambas orientadas estrategicamente pela Lei de Zipf que fomentou a inferência de dados e a classificação temática das produções científicas da Educação em Ciências.

Por fim, cabe sugerir, como estudos futuros, que seja realizada uma investigação no âmbito da Educação em Ciências, com enfoque nas demais leis bibliométricas para que sejam validados outros pontos de vista e indicadores sobre as produções científicas da área para além das temáticas, com escopo na internacionalização das pesquisas realizadas no âmbito dos estudos defendidos nos cursos de pós-graduação brasileiros.

Referências

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, RS, v.12, n.1, p.11-12, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16/5>. Acesso em: 18 set. 2022.

BLOCKLY Games: Disponível em: <https://blockly.games/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel, GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Comunicação Científica**, v.34, n.6, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLGLPwcmV6Gf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out.2021.

LEFREVE, Fernando; LEFREVE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.23, n. 2, p. 502 -507, abr. jun. 2014. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/tce/a/wMKm98rhDgn7zsfvxnCqRvF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

LOBO, Deisiré Amaral. **Análise bibliométrica da produção científica sobre Educação em Ciências**. 2021. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/48ef4aa5e188b202e0e9ffce3d5bf2d5.pdf>.

Acesso em: 20 set. 2022.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREY RIFFEL, B. Y.; MENDES, J. R. Temporalidades e deslocamentos na inclusão de sujeitos com cegueira em uma escola visuocentrada. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 29, n. 1, p. 222-238, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9262>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GEOGEBRA. Disponível em: <https://ogeogebra.com.br/site/>. Acesso em 11 nov. 2021.

GUEDES, Vania L. S.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. ENCONTRO NACIONAL DE CIENCIA DA INFORMAÇÃO, 2012. **Anais eletrônicos**. Disponível em:http://www.cinformativas.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

MACHADO JÚNIOR, Celso; SOUSA, Maria Tereza Saraiva de; PARISOTTO, Iara Regina

dos Santos; PALMISANO, Ângelo. As leis da bibliometria em diferentes bases de dados científicos. **Revista de Ciências da Administração**, v.1, n.1, p. 111-1123, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2016v18n44p111> <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2016v18n44p111>. Acesso em 29 out. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas facetas. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

QUONIAM, Luc; Balme, Frédéric; Rostaing, Hervé; Giraud, Eric; Dou, Jean-Marie. Bibliometric law used for information retrieval. **Scientometrics**, v. 41, n. 1-2, pp. 83- 91. 1998. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02457969> .Acesso em: 29 out. 2021.

REPRESENTAÇÃO. Dicionário online de Português: Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/representacao/>. Acesso em: 26 out.2021.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p.83-89jan./fev., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfts/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

SCHMIDT, Lawrence. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A Educação em Ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: IETS, 2009. Disponível em: http://www.iets.org.br/IMG/pdf/iets-educacao_ciencias_br_texto_final.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SEPULVEDA, D.; DE ALMEIDA, A. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 155-186, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6117>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SIGNIFICADOS BR: **Temática**. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/tematica>. Acesso em: 31 out. 2021.

Submissão em: 04/03/2022

Aceito em: 21/11/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**O DIÁLOGO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO:
uma análise a partir das reflexões de Paulo Freire**

Maria Fernanda Moretti Schneider¹
Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau²
Luana Fonseca Duarte Fernandes³

Resumo: Dialogar não é simplesmente transmitir informação. Para existir diálogo, é preciso um compartilhar mútuo de experiências, as quais provocam transformações no modo de pensar dos indivíduos que, por sua vez, podem impactar a sociedade. Este artigo tem por objetivo identificar ações dialógicas em perfis do *Instagram* que abordam o tema da pesquisa científica. Utiliza como referencial teórico a Teoria da Ação Dialógica proposta por Freire – que apresenta as quatro características de um diálogo: colaboração, união, organização e síntese cultural. Dentro de uma perspectiva fenomenológica, foram levantados 399 perfis no *Instagram* que abordam a pesquisa científica, sendo seis deles selecionados para a análise. Os resultados demonstram que as interações estabelecidas na rede social apresentam características de um diálogo, contudo não podem ser classificadas como uma ação dialógica.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e da Comunicação. Ensino pela Internet. Diálogo. Método Paulo Freire.

**DIALOGUE IN DIGITAL SOCIAL NETWORKS FOR EDUCATION:
an analysis based on Paulo Freire's reflections**

Abstract: To dialog is not simply transmitting information. To exist dialogue, it is necessary a mutual sharing of experiences, which cause transformations in the way people think, which can impact directly the society. This article aims to identify dialogic actions in Instagram profiles that address the theme of scientific research. It uses as theoretical reference the Theory of Dialogical Action proposed by Freire - which presents the four characteristics of a dialogue: collaboration, union, organization and cultural synthesis. Within a phenomenological perspective, profiles on Instagram that address scientific research were surveyed and analyzed. The results show that the interactions established in the social network present characteristics of a dialogue, however, they cannot be classified as a dialogic action.

Keywords: Information and Communication Technology. Teaching over the Internet. Dialogue. Paulo Freire method.

¹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides). Atua como supervisora de marketing no Hospital Pequeno Príncipe. E-mail de contato: mfmschneider@gmail.com

² Phd em Educação pela Université de Montréal, Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Bolsista Produtividade em Pesquisa PQ2 – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides). Email: dilmeire.vosgerau@pucpr.br

³ Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Autora de livros na área de Matemática. Professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail de contato: fonseca.luana@pucpr.br

DIÁLOGO EN REDES SOCIALES DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN: un análisis a partir de las reflexiones de Paulo Freire

Resumen: Dialogar no es simplemente transmitir información. Para que exista diálogo, es necesario un intercambio mutuo de experiencias, que provoquen transformaciones en la forma de pensar de los individuos, lo que, a su vez, puede repercutir en la sociedad. Este artículo pretende identificar las acciones dialógicas en los perfiles de Instagram que abordan el tema de la investigación científica. Utiliza como referencia teórica la Teoría de la Acción Dialógica propuesta por Freire - que presenta las cuatro características de un diálogo: colaboración, unión, organización y síntesis cultural. Dentro de una perspectiva fenomenológica, se plantearon y analizaron perfiles en Instagram que abordan la investigación científica. Los resultados muestran que las interacciones establecidas en la red social presentan características de un diálogo, sin embargo no pueden clasificarse como una acción dialógica.

Palavras-clave: Tecnología de la información y la comunicación. Enseñanza a través de Internet. Diálogo. Método de Paulo Freire.

Introdução

A organização da sociedade em rede, decorrente dos avanços tecnológicos provocados pela revolução industrial, se articula em redes interconectadas, tendo definido uma nova estrutura social. Essa estrutura modificou a relação dos indivíduos com o espaço e o tempo, alterando as dinâmicas de poder, além de provocar transformações políticas, econômicas, sociais e culturais (CASTELLS, 2020).

Em teoria, essa nova ordem se contrapõe à estrutura piramidal da sociedade, especialmente dos meios de comunicação, caracterizados pela hierarquia da informação, na qual poucas pessoas falam para uma grande massa. Em rede, as interações são mais flexíveis e horizontais, nas quais há a possibilidade de ser ora emissor, ora receptor das mensagens. Essa dinâmica ganhou ainda mais força com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que propiciou o surgimento das redes sociais conectadas pela *internet*. Nelas, a interação ocorre a partir das mídias digitais (CASTELLS, 2020).

Configuram-se como mídias digitais todas as mídias que não dependem de um meio analógico para o funcionamento. Nelas, os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos – por isso o termo digital – e interpretados por um processador, no caso o computador. Por conta disso, as mídias digitais permitem o compartilhamento, armazenamento e conversão dos dados (MARTINO, 2015).

Diante desse cenário, optou-se por utilizar neste estudo o termo redes sociais digitais, em referência às redes sociais estabelecidas nos meios digitais. Algumas das principais

características dessas redes são a interatividade, a superação de barreiras físicas e temporais, e a alta capacidade de difusão da informação (MARTINO, 2015).

Redes sociais digitais como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, entre outras, estão presentes no cotidiano das pessoas e se articulam constantemente. Quando falham, costumam trazer consequências importantes para a rotina dos usuários (MARTINO, 2015).

As redes podem ser consideradas verdadeiros fenômenos do mundo digital, porque ganham cada vez mais adeptos com o passar dos anos. O Brasil já ocupa o terceiro lugar no ranking mundial de pessoas que passam mais tempo conectadas. As pesquisas mais recentes apontam 150 milhões de usuários ativos, o que representa 70,3% da população brasileira (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2021).

Apesar dos altos índices, estudos questionam o uso das redes sociais digitais. Por exemplo, muitas são as barreiras digitais entre as pessoas que têm acesso à *internet* e as que não tem, que não estão conectadas. Outros aspectos, como a qualidade e profundidade das informações existentes nas redes, também são evidenciadas (MARTINO, 2015).

Questões como a privacidade online, o surgimento de hackers, a proliferação de Fake News e o “cancelamento” de pessoas na *internet* vêm sendo debatidas em noticiários e viraram tema até de documentários, como “*The Great Hack*” e “*Social Dilemma*” – lançados, respectivamente, em 2019 e 2020 pela *Netflix*.

Por outro lado, autores como Gomez (2015) destacam oportunidades para o uso das redes sociais digitais, especialmente na Educação no contexto do ensino superior. A autora evidencia a importância das redes para atender às demandas por educação em diversos territórios. Além da possibilidade da criação de novas conexões, as quais geram comunidades sustentadas por uma inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

Inspirada por Freire (1987), Gomez (2004) destaca a importância de reler as práticas educativas a partir do uso das tecnologias. Assim, desenvolve uma pedagogia da virtualidade, retomando o pensamento freiriano em um novo território: a esfera digital (GOMEZ, 2015).

A proposta de Gomez (2015) consiste em aproveitar os espaços interativos propiciados pelas redes sociais digitais para promover o diálogo, um produto da reflexão conjunta, pautado na inconclusão dos seres humanos, que se fazem e refazem nas relações entre as pessoas (FREIRE, 1987).

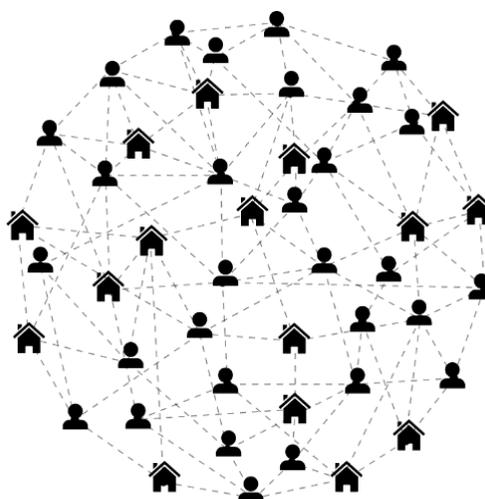
Levando em consideração que as críticas às redes sociais digitais são políticas, referem-se ao uso que delas se faz, e não técnicas (FREIRE, 1987) (GOMEZ, 2004) (PINTO, 2005), este estudo objetiva identificar ações dialógicas em perfis do Instagram que abordam o tema da pesquisa científica.

Para isso, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa fenomenológica que se deu na própria rede social digital *Instagram*. Os perfis analisados foram selecionados a partir da inserção de palavras-chave, previamente definidas pelos mecanismos de busca, propiciados pela própria rede, bem como da definição de critérios para inclusões e exclusões de termos.

Referencial Teórico

A sociedade em rede surge a partir de uma mudança no paradigma social: do industrialismo – em que havia a valorização do domínio da energia – para o informacionalismo – no qual a informação passa a ser um fator determinante na sociedade. Nela, a organização social ocorre em redes dispostas em nós (Figura 1), que consistem nos indivíduos e instituições. São nos fluxos de informação entre os vários nós que os relacionamentos sociais são estabelecidos e organizados (CASTELLS, 2020).

Figura 1 – ilustração dos nós na sociedade em rede



Fonte: as autoras

Castells (2020) explica o porquê à organização em rede é capaz de provocar mudanças profundas na sociedade: há uma grande capacidade de processamento das informações, de

combinação e recombinação delas, além de uma alta flexibilidade nos processos de comunicação e distribuição de informação.

Diferentemente da organização social vertical e hierárquica, na rede não há um centro, ou seja, não existe um controle central da sociedade. Dessa forma, as relações são mais flexíveis e horizontais. Rompem-se os sistemas econômicos, políticos, sociais e comunicacionais marcados pela hierarquia e verticalidade nas relações entre as pessoas e instituições (CASTELLS, 2020).

Este processo histórico está em constante desenvolvimento e se intensifica conforme os avanços tecnológicos. Um marco da proliferação das redes ocorreu no final do século XX, com o surgimento da *internet*, que possibilitou o estabelecimento de múltiplas conexões. A informação passou a circular de forma muito mais democrática, rápida e abrangente (CASTELLS, 2020).

No entanto, é preciso ressaltar que a organização da sociedade em redes não rompeu com todas as formas de autoritarismo ou com as relações de poder já existentes. Mesmo na *internet*, algumas informações ganham mais destaque e geram mais influência do que outras, dependendo de quem as veicula (BARABÁSI, 2009).

Mesmo contendo falhas em sua estrutura, a sociedade informacional ampliou as possibilidades para o estabelecimento de uma comunicação mais horizontal e toda essa mudança social, política, econômica e cultural impactou diversos setores da sociedade, especialmente a educação. Mas é preciso ressaltar que nem todas as informações dispostas em redes podem ser consideradas conhecimento e nem todo conhecimento é educação (GOMEZ, 2004).

Para promover educação em rede, Gomez (2015) propõe uma pedagogia da virtualidade, inspirada pelos princípios de Paulo Freire (1987). Diante das mudanças vivenciadas no mundo com o avanço das tecnologias, a autora sugere uma releitura das práticas pedagógicas a fim de promover a democratização do acesso à educação a partir do estabelecimento de novos territórios, no caso, nos ambientes virtuais. Estes têm como vantagem uma maior possibilidade de alcance das pessoas, uma vez que as barreiras de tempo e espaço são rompidas (GOMEZ, 2015).

Entre os diversos ambientes virtuais presentes na *internet* estão às redes sociais

digitais. Essas interfaces possibilitam a construção de uma **inteligência coletiva** (LÉVY, 1999), constituída a partir das conexões sociais estabelecidas entre os usuários. Também promovem uma **cultura da convergência** (JENKINS, 2009), na qual a relação de poder entre produtor e receptor de conteúdo é moldada a cada interação. Ambas as características exprimem a qualidade de reflexão conjunta para a produção de conhecimento. Essa, por sua vez, é reinterpretada constantemente conforme novas leituras e reflexões são realizadas.

Estes aspectos das redes se conectam com ideais defendidos pelo educador Paulo Freire. Para o autor, as pessoas são seres inacabados, que se fazem e refazem a partir das relações humanas (FREIRE, 1987). A ideia coincide com o conceito de inteligência coletiva, que consiste em uma inteligência construída com o outro, ou seja, diante das trocas culturais (LÉVY, 1999).

Como uma interface criada para o relacionamento, estruturalmente, as redes sociais digitais são espaços que possibilitam e, até proporcionam, ferramentas para a interação entre os usuários (MARTINO, 2015). Partindo do princípio da incompletude cultural, diante da possibilidade de conexão entre múltiplas culturas e do estabelecimento de diálogos, é possível que os seres humanos encontrem nas redes um local propício para o seu desenvolvimento e transformação junto de seus pares.

Da mesma forma, diante da convergência cultural – que ocorre quando, os indivíduos acrescentam suas contribuições (ideias, experiências, mensagens...) às interações estabelecidas, transformando-as e lançando-as novamente nas redes –, o sujeito das redes sociais contempla uma audiência que é produtiva: ao mesmo tempo em que recebe informações, reflete e também dissipa as suas próprias mensagens (JENKINS, 2009).

Retoma-se, assim, a ideia freiriana de dialogicidade. Para Freire (1987), a palavra (essência do diálogo), constitui-se de duas dimensões: ação e reflexão. Sem a prática (ação), a palavra se resume ao mero verbalismo e sem a reflexão, consiste apenas em ativismo.

A partir do diálogo – composto necessariamente pela ação e reflexão –, os indivíduos são capazes de pronunciar o mundo. Ao pronunciá-lo, o problematizam e, ao problematizar o mundo, o transformam: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 44). Desse modo, o diálogo não consiste apenas

em uma troca de ideias, na qual são depositadas informações, mas em uma ação e reflexão conjunta dos sujeitos.

Diante da importância do diálogo e a fim de propor uma educação que tenha como prática a liberdade, ou seja, que não consista em um depósito de informações do educador para o educando, o autor (FREIRE, 1987) apresenta a Teoria da Ação Dialógica. Ela reúne as principais características do que vem a ser um diálogo, são elas: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Por colaboração, entende-se que o diálogo só se realiza entre pares, quando um colabora com o outro. Essa colaboração gera uma união entre as pessoas, que se organizam em torno de suas classes para atingir objetivos comuns. Por fim, a última característica determinante de um diálogo é a síntese cultural, uma gestão democrática do conhecimento em que, cada sujeito, a partir de sua identidade, traz colaborações importantes para o diálogo (FREIRE, 1987).

Voltando-se à questão das redes sociais digitais, seria muito pessimista não olhar para elas como espaços capazes de promover ações dialógicas conforme Freire (1987), uma vez que as redes ocorrem a partir das interações humanas, promovem encontros de pessoas de diferentes territórios e possuem potencial de engajamento cívico, defesa de causas e estilos de vida (MARTINO, 2015).

Freire (1987) também pontua ações antidialógicas, características da educação bancária, na qual o educador detém todo o conhecimento e o educando é apenas um sujeito passivo do processo educacional: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

Na ação antidialógica existe um opressor que quer conquistar o outro, impondo sobre ele a sua concepção de verdade. Além disso, tem como objetivo manter a divisão entre os oprimidos, para que eles não se unam e não reivindiquem o poder. Há então a manipulação das massas em prol do objetivo do opressor. Nessa ação, os opressores invadem o contexto cultural dos oprimidos, impondo a eles uma única visão de mundo (FREIRE, 1987).

Diante das características apresentadas, também seria muito otimista pensar que nas redes sociais não ocorrem ações antidialógicas. Pelo contrário, nelas essas ações ganham ainda mais força e amplitude. Sabe-se ainda que grande parte das informações ofertadas nas

redes não passam da superfície da informação e que, para serem consideradas diálogos, as trocas precisam ser mais profundas (HEIM, 1993).

Observa-se também que nas redes há uma necessidade muito grande de compartilhamento da própria individualidade, uma vez que quem produz conteúdo espera ser visto (MARTINO, 2015). De acordo com Freire (1987), um diálogo não ocorre quando alguém quer a pronúncia do mundo, ou quando o quer para benefícios próprios.

Outra questão a ser analisada é o olhar publicitário para as redes, pois ao possibilitarem um grande alcance de usuários, tornam-se espaços interessantes para a comercialização e venda de produtos, como uma espécie de capitalismo informacional (CASTELLS, 2020).

Nota-se, portanto, que independentemente do ambiente – seja virtual ou físico –, cabe aos seres humanos promoverem ou não ações dialógicas. É preciso aproveitar os espaços com as suas vantagens (interatividade, amplitude, possibilidade de criação conjunta) e tentar superar os obstáculos (falta de profundidade, comercialização do conteúdo, individualidade) investindo tempo, organização e prezando pela hierarquização do conteúdo diante de uma infinidade de informações. Também é necessário saber diferenciar um relacionamento construído no meio digital – capaz de transformar as pessoas a partir da troca dialógica – de uma mera conexão *online* (TURKLE, 2011).

Método

Conforme observado, milhares são as pessoas que estão nas redes sociais digitais. Não considerar dados vindos desses espaços em pesquisas científicas é desconsiderar uma gama de objetos de estudos, uma vez que as relações sociais e as manifestações culturais acontecem e se desenvolvem também nas redes. É necessário que os métodos de pesquisa acompanhem as mudanças da sociedade, especialmente quando se trata da pesquisa qualitativa, na qual se exploram os significados que os indivíduos e grupos atribuem a problemas sociais ou humanos (CRESWELL, 2014).

Neste sentido, muitos são os fenômenos possíveis de serem observados nas redes sociais digitais. Eles são resultado das relações entre pessoas e da troca de experiências estabelecidas nesses espaços. Com o objetivo de identificar ações dialógicas em perfis do

Instagram que abordam o tema da pesquisa científica, utilizou-se como método a fenomenologia.

Segundo Creswell (2014), entre as características definidoras da fenomenologia estão: ênfase em um fenômeno a ser explorado (neste caso, o compartilhamento de conteúdo sobre pesquisas científicas *online*); exploração desse fenômeno com grupos de pessoas que o vivenciam (usuários das redes, pessoas que seguem e acompanham os perfis selecionados); discussão acerca das experiências subjetivas e objetivas vividas pelos indivíduos (feita a partir da seleção de comentários e postagens nas redes); possibilidade dos pesquisadores se colocarem “fora” do estudo para focar nas experiências dos participantes (para este estudo, foi realizada uma observação oculta dos perfis, as pesquisadoras não se apresentaram como usuárias das redes); realização de entrevistas com os indivíduos ou busca por fontes variadas de dados, como poemas, observação e documentos (o estudo em questão partiu da observação do comportamento *online* e das trocas resultantes de postagens e comentários); análise dos dados a partir de unidades delimitadas de análise, passando por unidades mais amplas até descrições detalhadas (a análise ocorreu a partir de categorias que emergiram da Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire); e descrição acerca das experiências dos indivíduos.

Para dar conta da análise do fenômeno, este estudo se restringiu à rede social *Instagram*, por ser uma das que mais cresce na atualidade, especialmente no Brasil (WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE, 2021). Nela, as pessoas podem postar fotos, artes gráficas e vídeos no *Feed* (uma linha do tempo do usuário), bem como criar conteúdo para o *Story* (um espaço de publicação de fotos e vídeos por 24 horas) e para o *Reels* (uma ferramenta que permite editar pequenos vídeos de forma rápida e fácil). Com todas essas possibilidades, outros usuários podem interagir com o perfil e promover trocas acerca dos temas compartilhados.

É importante ainda compreender como se dá a hierarquização de perfis no *Instagram*, ou seja, o porquê alguns perfis são considerados mais relevantes do que outros e, conseqüentemente, aparecem para mais usuários – promovendo maiores interações. A rede social digital funciona por meio de um algoritmo, ou seja, um sistema de recolhimento de dados de forma automática e a partir de inteligência artificial. Até 2016, esse algoritmo se baseava exclusivamente na cronologia, isso é, as postagens apareciam em ordem cronológica e as pessoas tinham acesso a todos os conteúdos dos perfis que seguiam.

No entanto, há cinco anos, ocorreram mudanças que objetivaram tornar o *Instagram* mais comercializável. O algoritmo passou a considerar a experiência do usuário e direcionar os conteúdos conforme seus interesses. Desse modo, foi possível aumentar o tempo que as pessoas passavam *online*, o que abriu espaço para a criação de anúncios pagos e patrocínio de postagens por pessoas físicas e jurídicas. No atual modelo, os algoritmos levam em consideração três fatores: a temporalidade (o que tem de mais recente entre os conteúdos de interesses do usuário); o engajamento de uma publicação (quanto mais engajamento, maiores são as chances de ser vista); e os relacionamentos estabelecidos entre os usuários (os perfis com os quais o usuário mais interage).

É importante compreender o funcionamento da rede para entender como se deu a seleção dos perfis do *Instagram* para esta análise. Vale ressaltar que cada usuário encontrará resultados diferentes nos campos de busca, baseados nas suas experiências pessoais com a plataforma.

Sendo assim, o primeiro passo para a análise foi a definição de palavras-chave para a busca de perfis. Optou-se por realizar essa busca no campo de pesquisa do *Instagram* por “nome do usuário”, já que o objetivo era encontrar contas que abordassem diretamente o tema do compartilhamento de conteúdo sobre pesquisas científicas. Foram, então, determinadas como palavras-chave: Pesquisa, Pesquisa Científica, Mestrado, Doutorado, Artigo Científico, Pesquisador, Pesquisadora, Acadêmico e Acadêmica.

Diante destas palavras-chave, foram encontrados 399 perfis que abordavam o compartilhamento de pesquisas *online* (Tabela 1).

Tabela 1 – quantidade de perfis sobre pesquisas científicas no *Instagram*

Palavra-chave	Quantidade de perfis
Pesquisa	53
Pesquisa Científica	29
Mestrado	48
Doutorado	45
Artigo Científico	19
Pesquisador	49
Pesquisadora	48
Acadêmica	53
Acadêmico	55

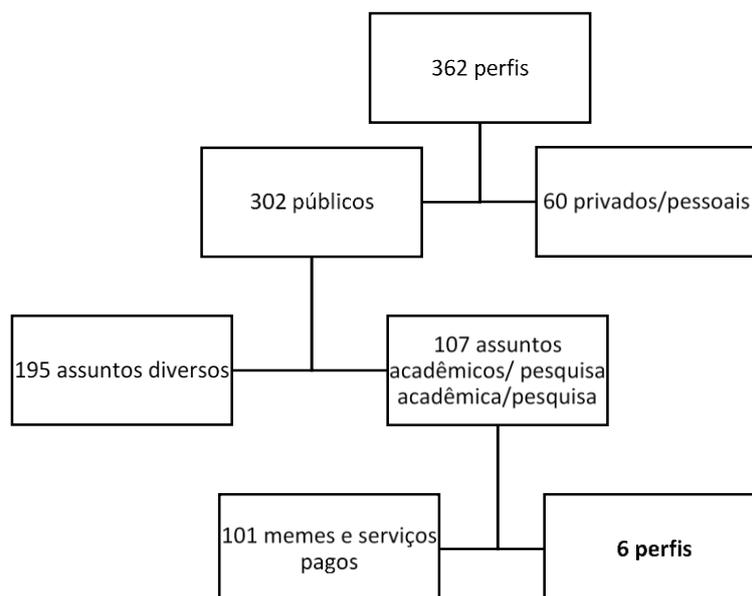
Total	399
-------	-----

Fonte: as autoras

Dos 399 perfis encontrados, foram descartados 37, que apareceram em mais de uma busca por palavra-chave, dessa forma, estavam duplicados. Restaram 362. A primeira classificação foi realizada com relação ao tipo de perfil: os privados e de cunho pessoal (60), que não podem ser acessados sem que haja solicitação de amizade, e os públicos (302). Descartaram-se os privados, sobrando 302 perfis.

A próxima categorização foi feita com relação às temáticas. Foram eliminados 107 perfis que não abordavam a pesquisa científica, a saber, temas como saúde, publicidade e até a divulgação de faculdades, por exemplo, foram descartados. Desses 107 perfis, ainda foram excluídos aqueles que eram focados em “memes” (conteúdos de humor), venda de cursos, consultoria, assessoria e mentoria (com focos exclusivamente comerciais). Restaram para análise seis perfis que continham conteúdo sobre pesquisa científica, propriamente (Gráfico 1).

Gráfico 1 – processo de exclusão e inclusão de perfis para a análise



Fonte: as autoras

Deste modo, foram selecionados para a análise os seguintes perfis (Quadro 1): 1 –

Pesquisa na Prática; 2 – Produção Acadêmica; 3 – Prof José Neto; 4 – SOS da Pesquisa Científica; 5 – Thyciane Pinheiro; 6 – Web Mundo Acadêmico

Quadro 1 – perfis do *Instagram* selecionados para a análise

Nomes dos Perfis	Link dos Perfis
1 – Pesquisa na Prática	https://www.instagram.com/pesquisanapratica/
2 – Produção Acadêmica	https://www.instagram.com/producaoacademica/
3 – Prof José Neto	https://www.instagram.com/profjoseneto/
4 – SOS da Pesquisa Científica	https://www.instagram.com/sosdapesquisacientifica/
5 – Thyciane Pinheiro	https://www.instagram.com/thyciane.pinheiro/
6 – Web Mundo Acadêmico	https://www.instagram.com/webmundoacademico/

Fonte: as autoras

Por fim, os seis perfis identificados foram analisados conforme a Teoria da Ação Dialógica proposta por Freire (1987), com base nas características de um diálogo evidenciadas pelo educador: colaboração, união, organização e síntese cultural.

A busca pelas postagens que compõe a análise deste artigo se deu a fim de contemplar todas as características expostas por Freire (1987) na teoria da ação dialógica. As publicações que aparentemente mais se adequavam à proposta freiriana foram selecionadas e depois analisadas para identificar se tinham características de um diálogo ou se consistiam apenas em troca de informações. Optou-se por contemplar todos os perfis elegidos para a análise.

Apresentação e discussão dos resultados

A partir de uma observação inicial, as postagens identificadas até apresentam características de uma ação dialógica: colaboração, união, organização e síntese cultural. Porém, diante de uma análise mais profunda, notou-se que não é possível confirmar se elas se tratam de diálogos ou consistem em uma conversa superficial.

É preciso ficar atento também à maneira como o responsável pelo perfil analisado compartilha o seu conteúdo, pois, muitas vezes, ele pode reproduzir uma educação considerada bancária, na qual o educador – nesse caso, o influenciador digital – é considerado o único detentor do conhecimento (FREIRE, 1987).

Ressalta-se ainda que, ao analisar o perfil como um usuário comum, as pesquisadoras não têm acesso às trocas de mensagens que se dão no campo “direct” entre o responsável pelo perfil analisado e seus seguidores. Trocas mais profundas, que podem ser dialógicas, geralmente ocorrem nesses espaços considerados mais particulares.

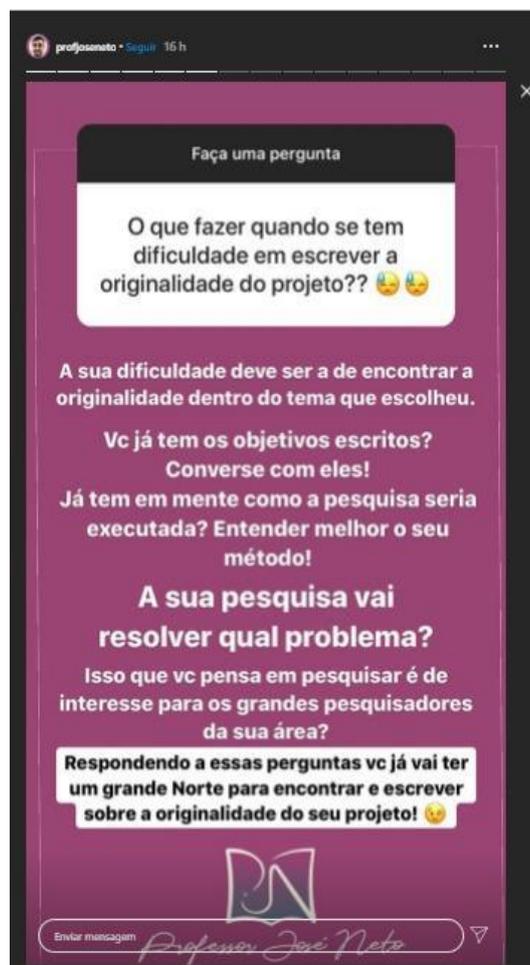
Para ilustrar esta análise, foram realizadas capturas de tela com exemplos de ações dialógicas (FREIRE, 1987) identificadas nos perfis analisados. Optou-se por contemplar dados de todos os perfis, separados conforme melhor se encaixassem nos exemplos.

– Exemplo de colaboração

Na Figura 1, observa-se uma captura de tela do *Instagram@profjoseneto*. Nessa imagem, o autor utiliza a ferramenta do *Story* para abrir uma caixa de perguntas e interagir com os seus seguidores. Um deles questiona o professor sobre a originalidade de um projeto de pesquisa e recebe uma resposta com sugestões para encaminhar o seu estudo. É interessante notar que o autor da publicação responde ao usuário com várias perguntas, que podem prover uma reflexão de sua prática.

No entanto, neste formato de caixa de perguntas, o usuário não consegue fazer uma réplica pública à resposta que recebeu, caracterizando uma troca de informações em que uma única pessoa fala e a outra somente escuta. Porém, a plataforma permite que o usuário continue interagindo com o autor da publicação no campo “Enviar mensagem”.

Figura 1 – exemplo de colaboração



Fonte: <https://www.instagram.com/profjosneto/>.

Freire (1987) destaca que nenhuma pessoa é completa por si só, mas se faz e refaz a partir das relações humanas. Pode-se identificar a característica de colaboração na Figura 1, pois fica evidente a disposição da pessoa responsável pelo perfil em colaborar com o seu seguidor. Além disso, demais seguidores que acompanham o perfil também podem ser beneficiados com o tema abordado na caixa de perguntas.

Nesta segunda imagem é possível visualizar uma postagem no feed do *Instagram@producaoacademica*, em que o autor divulga uma transmissão ao vivo entre ele e o pesquisador Mateus Lima sobre produtividade acadêmica. Esse formato permite que mais de uma pessoa expresse a sua experiência com a temática abordada e possibilita ainda que as pessoas que estão assistindo interajam com os palestrantes, fazendo perguntas e comentários

ao vivo.

Figura 2 – exemplo de colaboração/2



Fonte: <https://www.instagram.com/producaoacademica/>.

Pensando na promoção do diálogo, este é um formato bem interessante, porque muitas pessoas se encontram em um espaço comum, sendo elas: o responsável pelo perfil, seu convidado e os usuários que estão assistindo que, inclusive, têm um espaço aberto para o diálogo entre si.

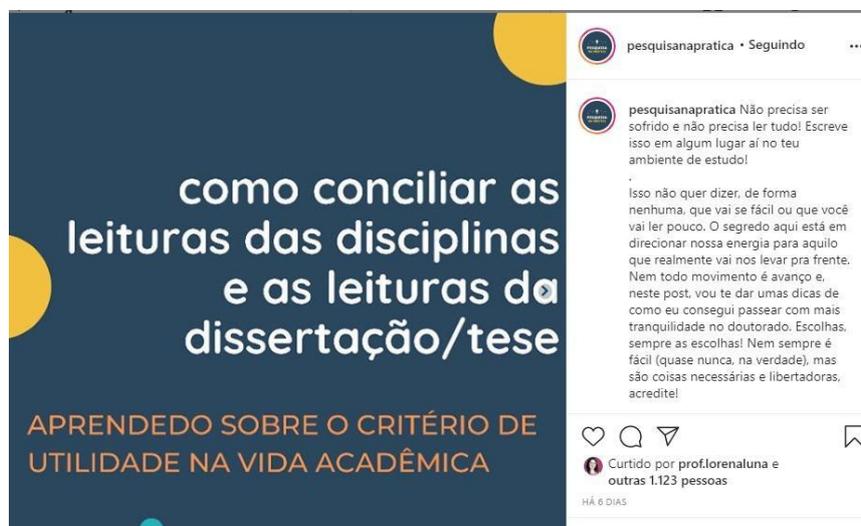
Uma boa prática para a promoção do diálogo é que durante as transmissões ao vivo, os palestrantes abram espaços para a participação dos espectadores. Destaca-se ainda a grande possibilidade de alcance dessas transmissões, já que elas não são limitadas a uma quantidade específica de pessoas, o que ocorreria em um espaço físico, por exemplo.

– Exemplo de união

Para Freire (1987), o diálogo também pressupõe a união entre as pessoas, possível por meio da solidariedade humana. Essa característica pode ser identificada quando se encontram pontos de diálogo em comum entre os indivíduos, que ao serem discutidos, trazem uma consciência de classe e podem promover uma transformação social.

No exemplo da Figura 3 é possível observar uma postagem elaborada pelo perfil @pesquisanapratica, em que a autora discorre sobre as dificuldades em conciliar as leituras das disciplinas cursadas na pós-graduação com as leituras da tese ou dissertação. O aspecto da solidariedade fica evidente na seguinte frase que acompanha a postagem: “(...) neste post, vou te dar umas dicas de como eu consegui passear com mais tranquilidade no doutorado (...) nem sempre é fácil (quase nunca, na verdade), mas são coisas necessárias e libertadoras, acredite!”.

Figura 3 – exemplo de união

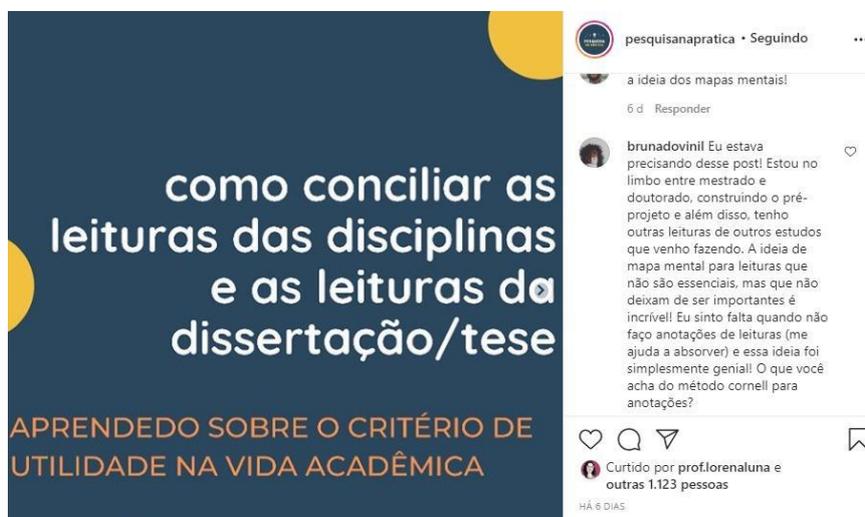


Fonte: <https://www.instagram.com/pesquisanapratica/>.

Na sequência, pode-se observar o comentário de uma seguidora na postagem, que começa com a seguinte frase: “*Eu estava precisando desse post!*”. Depois, ela agradece pelo conteúdo compartilhado: “*A ideia de mapa mental para leituras que não são essenciais, mas que não deixam de ser importantes, é incrível (...) essa ideia foi simplesmente genial!*”.

A partir desse exemplo é possível observar que os participantes compartilharam uma angústia em comum: conciliar leituras. A troca também possibilitou uma solução para o problema identificado. Neste caso, o uso de mapas mentais.

Figura 4 – exemplo de união/2



Fonte: <https://www.instagram.com/pesquisanapratica/>

Da mesma maneira, na Figura 5, do perfil @webmundoacademico, pode-se observar mais um exemplo de união. Nele, a autora apresenta ferramentas que gerenciam referências da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Um de seus seguidores comenta que a postagem foi muito útil e recebe a seguinte resposta: *“Fico feliz por ter ajudado você, espero que aproveite bastante cada um dos sites. Depois volta aqui e me conta qual deles gostou mais, ok?”*. Com essa mensagem, também fica evidente que as conversas nas redes não se findam necessariamente nos comentários, mas podem ter continuidade, por exemplo, em mensagens enviadas diretamente para os autores (*direct*).

Figura 5 – exemplo de união/3



Fonte: <https://www.instagram.com/webmundoacademico/>

– Exemplo de organização

A organização é outra característica apontada por Freire (1987) em sua Teoria da Ação Dialógica. Por meio dela, busca-se alcançar objetivos comuns. Nos perfis analisados, essa característica foi encontrada quando as pessoas buscavam solucionar problemas compartilhados entre elas.

Na figura 6 observa-se uma troca sobre saúde mental na pós-graduação, destaca-se na legenda a seguinte frase: “*precisamos falar mais sobre isso. A academia precisa ser um lugar de acolhimento e não o contrário*”. Trata-se de um convite para que os usuários se organizem e lutem contra a falta de acolhimento na academia.

Figura 6 – exemplo de organização



Fonte: <https://www.instagram.com/thyciane.pinheiro/>

Na Figura 7, observa-se mais um exemplo de organização. A produtora de conteúdo expõe um meio de publicação científica comum nas academias, às chamadas revistas predatórias. Esse é um golpe que visa à publicação de artigos sem que haja apuração da qualidade das informações publicadas em prol de ganhos financeiros. Uma usuária da rede comenta ainda que isso já ocorreu com ela e alerta: “*temos que ficar atentos, né?*”.

Figura 7 – exemplo de organização/2



Fonte: <https://www.instagram.com/sodapesquisacientifica/>

– Exemplo de síntese cultural

A síntese cultural é outra característica descrita por Freire (1987). Ela consiste na compreensão de que nenhuma identidade cultural é melhor do que a outra, mas que todos possuem identidades próprias que, juntas, podem se complementar. Nos exemplos das figuras 8 e 9, a autora começa a sua postagem com o seguinte questionamento: “*Vamos construir esse pensamento juntos?*”. Ela assume que não detém todo o conhecimento sobre a temática e abre espaço para novas ideias.

Nos comentários, um seguidor faz uma contribuição ao que foi proposto por ela: “*Arelado a esse rigor científico, costume trazer, também, minhas motivações pessoais que me levaram a escolher aquela temática*”. Essa junção de contribuições, baseada nas experiências prévias dos usuários, mostra-se como um exemplo de síntese cultural.

Figura 8 – exemplo de síntese cultural



Fonte: <https://www.instagram.com/pesquisanapratica/>

Figura 9 – exemplo de síntese cultural/2



Fonte: <https://www.instagram.com/pesquisanapratica/>

Conforme observado, foram identificadas características de diálogo nas postagens, no entanto, não é possível afirmar que elas consistem em diálogos conforme proposto por Paulo Freire. O primeiro item a ser analisado é a intenção das postagens. Será que o conteúdo foi

produzido a fim de transformar uma realidade ou meramente com o objetivo de autopromoção? Conforme visto, Martino (2015) identifica a necessidade que as pessoas têm de compartilharem suas próprias individualidades nas redes.

Outro questionamento pode ser feito com relação à possibilidade de comercialização de produtos posteriormente ao compartilhamento de conteúdo. Será que essas trocas têm como objetivo final a venda de cursos, por exemplo? Castells (2020) alertou sobre o desenvolvimento de um capitalismo informacional nos meios digitais.

Faz-se importante ainda saber diferenciar simples conexões de relacionamentos mais profundos (HEIM, 1993). Uma ação dialógica, conforme proposto por Freire (1987), não pode ser rasa, uma vez que precisa resultar em ação e reflexão entre os indivíduos. Os exemplos analisados não demonstram tanta proximidade por parte dos usuários, mas aparentam serem ações mais pontuais, nas quais o que ocorre são trocas de ideias e não diálogos.

Diante do exposto, evidencia-se que condenar as redes sociais pela falta de diálogo não é um caminho interessante, nem tampouco endeusá-las como meios que promovem o diálogo. Fica claro que quem faz o diálogo não são as interfaces e suas ferramentas, mas os seres humanos. No entanto, ressalta-se ser importante o desenvolvimento de meios que potencializem esses espaços e mais que isso democratize os espaços de pronúncia do mundo (FREIRE, 1987).

Considerações finais

Este artigo objetivou identificar ações dialógicas em perfis do *Instagram* que abordam o tema da pesquisa científica. No entanto, ao analisar as postagens conforme a teoria da ação dialógica proposta por Freire (1987), encontrou-se um grande desafio. Como é possível saber se as mensagens trocadas entre os usuários proporcionaram a ação e reflexão conjunta dos sujeitos e, assim, podem ser consideradas diálogos?

De forma aparente, foi possível observar características de uma ação dialógica (colaboração, união, organização e síntese cultural) nos perfis analisados. No entanto, não é plausível afirmar que elas geraram ação e reflexão, conforme proposto por Freire (1987).

Entre os principais motivos da impossibilidade de categorização está a inviabilidade

de analisar campos privados, como o *direct* da rede social. Levando em consideração apenas as mensagens trocadas de forma pública, identificou-se que, muitas vezes, elas ocorrem de forma superficial. As conversas se esgotam depois de poucas palavras.

Inclusive, esta pesquisa pode ser continuada incluindo um novo meio de coleta de dados: entrevistas com os produtores de conteúdo, nas quais eles podem proporcionar mais informações acerca das mensagens trocadas no privado.

Fica também difícil afirmar a presença ou não do diálogo quando não se sabe a intenção das pessoas diante das trocas, que podem ter como objetivo a autopromoção ou a comercialização de algum produto para benefício próprio.

Percebeu-se ao longo da análise que estabelecer um diálogo não depende de uma ferramenta, mas das pessoas que estão inseridas no contexto. A ação dialógica decorre do comportamento dos indivíduos, que precisam dedicar a escuta, um olhar atento, empatia e compreensão do outro. Ou seja, para promover educação por meio do diálogo é preciso haver solidariedade humana, independentemente do meio utilizado (FREIRE, 1987).

Do mesmo modo, destaca-se a importância de repensar os espaços educacionais a partir do território virtual. Conforme observado, as redes sociais amplificam as mensagens e, com isso, podem promover a democratização do conhecimento e superar as barreiras de tempo e espaço. Essas interfaces estão cheias de funcionalidades que permitem o diálogo entre os usuários, mas somente as pessoas são capazes de dialogar.

Referências

BARABÁSI, Albert-László. **LINKED – A Nova Ciência dos Networks**. 1. ed. São Paulo: Leopardo editora, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>>.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo:

Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, 2004.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HEIM, Michael. **The metaphysics of virtual reality.** New York: Oxford University Press, 1993.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999. Disponível em: <https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf>.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

TURKLE, Sherry. **Alone Together.** New York: Basic Books, 2011. v. 33.

WE ARE SOCIAL; HOOTSUITE. **Digital 2021 Global Overview Report.** [S.l: s.n.], 2021. Disponível em: <<https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>>.

Submissão em: 06/04/2022

Aceito em: 15/02/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**PRÁTICAS RESTAURATIVAS: círculos de construção de paz
com e para a comunidade escolar no enfrentamento da violência**

Gildo Lopes de Souza ¹
Doriele Andrade Duvernoy ²

Resumo: A violência é um fenômeno social complexo e de múltiplas causalidades. Nesta pesquisa, objetivamos analisar em que medida o projeto de intervenção “Práticas Restaurativas na Escola” contribuiu para reflexão e planejamento de Círculos de Construção de Paz na escola. Trata-se de uma pesquisa-ação, a partir de questionário semiestruturado, grupo focal e oficinas. Na etapa diagnóstica, 09 gestores e 73 professores de escolas da rede de ensino da cidade de Aliança-PE nos forneceram indicações sobre as violências presentes na escola. Verificamos desconhecimento sobre práticas restaurativas, terceirização da responsabilidade no enfrentamento da violência e ações punitivistas na resolutividade: suspensão, transferências, punição. A partir disso, o grupo focal, composto por 08 integrantes, participou de oficinas sobre Práticas Restaurativas e construiu coletivamente Círculos de Construção de Paz. Com isso, os participantes da pesquisa foram sensibilizados a desenvolver ações que contribuíssem para o desenvolvimento do clima organizacional da escola, através das práticas restaurativas, lançando novos olhares sobre as situações de violência presentes na escola. Desta forma, os Círculos de Construção de Paz agregam princípios e práticas cotidianas que promovem o diálogo, fortalecem o sentimento de pertencimento, capacidade empática e construção de um ambiente seguro, inclusivo e de vivência de processos educativos.

Palavras-chave: Violência. Justiça Restaurativa. Escola. Pesquisa-ação.

**RESTAURATIVE PRACTICES: peace building circles with and for the school
community to address violence**

Abstract: Violence is a complex social phenomenon with multiple causalities. In this research we aimed to analyze to what extent the intervention project "Restorative Practices at School" contributed to reflection and planning of Peacebuilding Circles at school. This is an action research, based on semi-structured questionnaire, focus group and workshops. In the diagnostic stage, 09 managers and 73 teachers from schools of the education network in the city of Aliança-PE provided us with indications about the violence present in the school. We verified a lack of knowledge about restorative practices, outsourcing of responsibility in dealing with violence and punitive actions in the resolution: suspension, transfers, punishment. From this, the focus group, composed of 08 members, participated in workshops, in which they reflected on Restorative Practices and collectively built Peace Building Circles. With this, the research participants were sensitized to develop actions that contribute to the development of the organizational climate of the school, through restorative practices, casting new eyes on situations of violence present in school. Thus, the Peacebuilding Circles aggregate principles and daily practices that promote dialogue, strengthen the feeling of belonging, empathic capacity and construction of a safe environment, inclusive and of experience of educational processes.

Keywords: Violence. Restorative Justice. School. Action Research.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. Coordenador de Direitos Humanos, na Secretaria de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco. E-mail de contato: gildo_lopes1981@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon 2. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. E-mail de contato: doriele.andrade@upe.br

PRÁTICAS RESTAURADORAS: círculos de construção de la paz con y para la comunidad escolar para abordar la violencia

Resumen: La violencia es un fenómeno social complejo con múltiples causalidades. En esta investigación nos propusimos analizar en qué medida el proyecto de intervención "Prácticas Restaurativas en la Escuela" contribuyó a la reflexión y planificación de los Círculos de Construcción de la Paz en la escuela. Se trata de una investigación de acción, basada en un cuestionario semiestructurado, un grupo de discusión y talleres. En la etapa de diagnóstico, 09 directores y 73 profesores de escuelas de la red educativa de la ciudad de Aliança-PE nos proporcionaron indicaciones sobre la violencia presente en la escuela. Comprobamos el desconocimiento de las prácticas restaurativas, la externalización de la responsabilidad en el tratamiento de la violencia y las acciones punitivas en la resolución: suspensión, traslados, castigos. A partir de esto, el grupo focal, compuesto por 08 miembros, participó en talleres, en los que reflexionaron sobre las Prácticas Restaurativas y construyeron colectivamente Círculos de Construcción de Paz. Con esto, los participantes de la investigación fueron sensibilizados para desarrollar acciones que contribuyan al desarrollo del clima organizacional de la escuela, a través de prácticas restaurativas, arrojando nuevas miradas sobre las situaciones de violencia presentes en la escuela. Así, los Círculos de Construcción de Paz agregan principios y prácticas cotidianas que promueven el diálogo, fortalecen el sentimiento de pertenencia, la capacidad empática y la construcción de un ambiente seguro, inclusivo y de vivencia de los procesos educativos.

Palabras clave: Violencia. Justicia restaurativa. La escuela. Investigación de la acción.

Introdução

A escola é um ambiente de socialização e de aprendizagem que, na contemporaneidade, tem se deparado com questões relacionadas à violência, presentes na sociedade como um todo e que tem reflexos na escola. A violência contra a escola, da escola e na escola são exemplos de manifestação deste fenômeno. Com isso, é necessário refletir sobre as responsabilidades no enfrentamento de brigas entre alunos, *bullying*, automutilação, desentendimentos entre servidores, alunos e pais, indisciplina, entre outras violações de direitos.

Entendendo essas demandas, a escola precisa se atentar para estes desafios, promovendo Cultura de Paz como estratégia no enfrentamento e prevenção das violências na escola, com base na Lei nº 13.663/2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Escolhemos abordar o enfrentamento à violência na escola a partir da perspectiva das práticas restaurativas, apoiando-nos nas contribuições de Amstutz e Mullet (2012), Nunes, 2011, Lima e Junior (2015), e Souza e Santos (2019). Dessa forma, a cultura de paz é apresentada como uma alternativa ao modelo punitivista, materializado por ações verticalizadas. Prezamos neste estudo por uma abordagem de prevenção e combate à

violência, que pode, no espaço da escolar, ser conduzida por ações dialogadas, participativas, e de mediação, na busca pacífica de resolução dos conflitos no espaço escolar.

Os Círculos de Construção de Paz (CCP) buscam o consenso, mas não a unidade de pensamento. Estes espaços são canais de diálogo e respeito às diferenças. Eles consistem no ouvir de forma acolhedora, promovendo o diálogo para que todos possam aprender uns com os outros. Acreditamos que, a partir do momento em que a comunidade escolar e a comunidade externa estiverem interligadas a um mesmo processo formativo, comprometido com uma educação para a paz, a escola experimentará momentos de crescimento coletivo.

Educar para a paz, portanto, consiste na criação de uma atmosfera acolhedora que inspire empatia, harmonia e confiança, numa perspectiva de segurança, de tal forma que as pessoas sejam compreendidas em suas potencialidades e limitações. Dessa forma, são necessárias ações preventivas no tocante à violência, assim como para proporcionar um ambiente seguro na escola e que contribua no desenvolvimento dos sujeitos. Sendo a escola reflexo das relações humanas que se constituem na sociedade, é imprescindível que a comunidade escolar (equipe gestora, docentes, discentes, servidores, pais ou responsáveis) aprenda a lidar com seus próprios conflitos e necessidades de forma consciente, pacífica e construtiva, mantendo atitudes responsáveis, positivas, empáticas e generosas, o que, provavelmente, repercutirá nas suas relações.

Para melhor compreendermos e situarmos as práticas restaurativas, apoiamo-nos em Howard Zehr (2015), que entende a Justiça Restaurativa como um convite ao diálogo que deve ser construído na coletividade e com relações horizontais. Para o autor, este modo de fazer justiça possui princípios que nos direcionam a olhar o conflito através de outro olhar. Sob a lente restaurativa, o dano é concreto, viola pessoas e relacionamentos, exigindo, assim, reparação. Estas práticas contribuem na prevenção da violência, tratando os conflitos, promovendo a responsabilização e, assim, contribuindo na construção de um ambiente de respeito e cuidado. Assim, as práticas restaurativas constituem nosso objeto teórico de investigação.

A violência é uma prática social, política e cultural que tem refletido na escola, e que pode integrar o modo de vida de um determinado grupo ou se apresentar de forma institucional. Para enfrentar o fenômeno da violência na escola, faz-se necessário um

engajamento maior entre aqueles que nela atuam (equipe gestora, docentes, discentes, servidores, pais/mães e comunidade em seu entorno), promovendo espaços de diálogo para que suas necessidades sejam ouvidas e suas histórias respeitadas. Isso aponta para a urgência da escola criar um espaço seguro de escuta e acolhimento em que os conflitos seriam tratados da forma adequada e restaurativa.

Diante disso, definimos o nosso problema de pesquisa: como as práticas restaurativas na escola podem contribuir para o enfrentamento das violências na escola?

Como *lócus* de pesquisa, selecionamos uma escola municipal da cidade de Aliança, em Pernambuco.

Em razão do objeto investigado e dos objetivos traçados, optamos pela pesquisa qualitativa, de natureza aplicada. Realizamos uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; TOLEDO, JACOBI, 2013), cujos instrumentos de construção de dados foram um questionário semiestruturado, grupo focal e oficinas. Para análise de dados coletados, fizemos uso dos procedimentos da análise de conteúdo, propostos por Bardin (2016).

Interessa saber que esta pesquisa foi realizada no contexto da pandemia da Covid-19. Devido ao isolamento social, necessário para diminuição da propagação do vírus, as etapas da pesquisa, realizadas com a comunidade escolar, ocorreram de forma virtual. Além disso, o presente trabalho de investigação científica foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado pelo parecer consubstanciado nº 4.816.498, CAAE: 44748321.9.0000.5207.

Inicialmente discorreremos sobre o fenômeno de violência na escola e como as práticas de Justiça Restaurativa através dos Círculos de Construção de Paz são fundamentais na construção de uma Cultura de Paz na Escola. Em seguida, trataremos das concepções da comunidade escolar sobre a escola, da importância do uso das práticas restaurativas na escola e dos Círculos de Construção de Paz, enquanto projeto da comunidade escolar e que oportunizam o diálogo, a escuta sensível em ambiente seguro e acolhedor.

Justiça Restaurativa: um convite para “trocar as lentes”

Segundo Zehr (2008, p. 173), as violações ocasionadas são direcionadas para as seguintes dimensões: a) da vítima, que embora seja a pessoa mais afetada pelo conflito, no sistema tradicional, não passa de um objeto de prova; suas necessidades não são levadas em conta e não é oportunizada uma participação ativa no conflito; b) do ofensor, uma vez que não

se é trabalhada a responsabilização pelo ato e, assim como a vítima, é mero figurante no processo;c) da comunidade, que deveria ser parte ativa no conflito, já que o mesmo impacta vítima, ofensor, famílias e comunidade.

Fazendo uso da “lente” restaurativa, as ações caminham no sentido de sarar as feridas e reparar o dano. É importante desmistificar que a Justiça Restaurativa não se propõe a trabalhar o perdão da vítima, muito menos que vítima e ofensor tenham uma relação estreita depois do trabalho de JR. Isso pode acontecer, no entanto não é o objetivo principal.

Petronela Boonen (2011, p. 151) nos esclarece:

Em relação à Justiça Penal, o foco da JR muda do agressor para a vítima, do indivíduo para a coletividade, do passado para o presente e o futuro, construindo possíveis equilíbrios nas relações, a partir do diálogo, fazendo o ofensor tirar o foco de si e concentrar na vítima e coletividade.

Zehr (2008) estabelece uma comparação entre as lentes retributiva e a restaurativa. Vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a Justiça Retributiva e a Justiça Restaurativa

Lente Retributiva	Lente Restaurativa
Os erros geram culpa	Os erros geram dívidas e obrigações
A culpa é absoluta	Há graus de responsabilidade
A culpa é indelével	A culpa pode ser redimida pelo arrependimento e reparação
A dívida é abstrata	A dívida é concreta
A dívida é paga sofrendo a punição	A dívida é paga fazendo o certo
A “dívida” com a sociedade é abstrata	A dívida é com a vítima em primeiro lugar
Responder pelos seus atos, aceitando o “remédio”	Responder pelos seus atos, assumindo a responsabilidade
Presume que o comportamento foi livremente escolhido	Reconhece as diferenças entre a realização potencial e atual da liberdade humana
Livre arbítrio ou determinismo social	Reconhece o papel do contexto social nas escolhas sem negar a responsabilidade pessoal

Fonte: Zehr (2008, p. 190).

Segundo Medeiros e Silva Neto, (2019, p. 2), “a justiça restaurativa se apresenta como um modelo de justiça de base comunitária, fundado em anseios de maior participação dos atores direta e indiretamente afetados por conflitos e atos danosos, assim como de fortalecimento da comunidade.” Este acesso à justiça de base comunitária possibilita maior participação, protagonismo e respostas que expressem as necessidades, demandas que

emergem no cotidiano das comunidades. Complementarmente a essa consideração, Pelizzoli (2016) afirma que a “justiça refere-se diretamente ao (re)equilíbrio, às práticas sociais adequadas/justas, ao reconhecimento mútuo, ao reparar erros, restituir e restaurar.

Já, para Zehr (2008), uma das referências em Justiça Restaurativa no mundo, em sua obra intitulada *Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a Justiça*, “o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. A justiça envolve a vítima, ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança” (ZEHR, 2008, p. 170).

Considerando que a escola, enquanto instituição formal de ensino, é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º da Lei 9.394/1996), o processo restaurativo pode oferecer à escola uma metodologia positiva para lidar com conflitos escolares, desenvolvendo uma educação alicerçada no respeito e dignidade, proporcionando o fortalecimento do diálogo, o bem-estar e a convivência harmônica (MENEZES; GRANZZOTTO, 2015).

Segundo Lima e Junior (2015, p. 205), “a escola tende repetir a ordem estipulada na sociedade em geral, disseminando a cultura de punição, focada num direito hierarquizado e pouco aberto ao diálogo”. Baseando-se nas premissas do direito penal, pune-se o infrator, para que isso sirva como exemplo para os demais.

Nesse sentido, Souza e Santos (2019) dizem que a união entre a justiça e a educação configura um grande avanço para combater as formas arbitrárias de resolução de conflitos hoje estabelecidas. As práticas restaurativas na escola podem sensibilizar e chamar a atenção para outras formas de resolução de conflitos que atingem crianças, jovens e adultos em escolas e comunidades. Almeja-se, a partir dessas parcerias, a construção coletiva da cultura de paz nos mais diversos contextos institucionais e da criação de condições de garantia dos direitos das crianças e adolescentes e suas famílias no contexto brasileiro. No entanto, a implementação dessas práticas no Brasil surge através do poder judiciário (Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, Protocolo de cooperação para a difusão da Justiça Restaurativa e da Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça).

Violência e Escola

A etimologia da palavra violência vem do latim *violentia*, do verbo *violare*, que consiste na qualidade de violento, transgressor, aquele que profana.

Minayo e Souza (1997) partem da compreensão de que a violência é um fenômeno complexo, polissêmico e que não se limita a uma questão de saúde pública. Para elas, “a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual” (MINAYO; SOUZA, 1997, p. 514).

A violência é uma questão social. Embora bastante debatida pelos mais diversos setores da sociedade, a saída para o problema é complexa, pois envolve uma série de medidas, mudanças de paradigmas e muito investimento em tecnologia social, uma vez que o modelo punitivista/carcerário tem demonstrado fragilidades e esgotamento.

Acrescente-se que, no contexto de violência, a escola tem sua realidade impactada, uma vez que os reatamentos da violência influenciam diretamente no seu cotidiano. Para Abramovay (2015, p. 09), “a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia”. Nesse sentido, podemos apreender que a escola é um ambiente que sofre e que pode reproduzir violência.

As violências no contexto escolar se expressam de diversas formas, criando muitas vezes dificuldades para classificá-las. No entanto, distinguir as diversas formas de violência escolar se faz necessário para que os atores envolvidos tenham definidos seus papéis e responsabilidades no enfrentamento dela.

Charlot (2002) divide a violência escolar nas seguintes categorias: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Para ele, a violência na escola é aquela que tem a escola como palco, *locus* de um fenômeno que poderia acontecer em qualquer outro espaço. Por exemplo, uma briga entre alunos provocada por ciúmes, disputa de espaço e que ocasione agressão física ou verbal poderia acontecer antes de entrar na escola ou na hora da saída.

Já a violência à escola se materializa desde os atos de vandalismo, depredação do patrimônio público, a agressão aos docentes, corpo técnico e administrativo, uma vez que estes estão à serviço da escola.

Por último, e não menos importante, a violência da escola - que se traduz em uma violência institucional, é quando a escola, por ato de ação ou omissão, deixa de responder pelos cuidados e proteção dos direitos de seus assistidos. A violência institucional é um dos tipos de violência da escola. Ela é silenciosa e precisa ser denunciada e combatida.

Dentre os diversos tipos de violência, está a violência simbólica, que ocasiona danos morais e psicológicos, sem que tenha acontecido uma agressão física, por exemplo, mas sustentadas em características de ordem social ou econômica dos sujeitos. Esse tipo de violência é estrutural, uma vez que há uma nítida e intencional repartição desigual do poder, podendo se materializar através de Aparelhos Repressivos de Estado ou Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme compreensão de Althusser. Para Bourdieu, a violência simbólica consiste em “formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2012, p. 239).

Para Abramovay (2015, p. 09), “as microviolências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos.” Como microviolências, podemos nomear as agressões verbais, xingamentos, discussões que, em um primeiro momento, não recebem a atenção necessária e acabam funcionando como combustível para outras violências. A violência de gênero consiste na agressão, intimidação contra alguém em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Já a violência étnico-racial é aquela motivada por desigualdades étnico-raciais e que acabam gerando racismo e xenofobia. Todas essas violências são classificadas como violência na escola.

Uma forma de violência presente na escola, e que tem despertado a atenção de toda comunidade escolar, é o *bullying*, pois ele consiste em uma agressão constante, disfarçada de brincadeira e que traz consequências imensuráveis para quem sofre. A internet ampliou as possibilidades do *bullying*, seu poder de alcance e disseminação dos mais baixos conteúdos, que incentivam o desprezo, a humilhação e a vulgarização da vida do outro. O *cyberbullying*, por sua vez, se materializa por meio de conteúdos que podem agredir, difamar sujeitos da comunidade escolar (CUNHA, 2016).

Menezes e Granzotto (2015), ao se debruçarem sobre as práticas de *bullying* na escola, observaram que essas práticas violentas ganham novas roupagens e não são tratadas com o devido cuidado no ambiente escolar, e buscaram investigar de que forma as práticas

restaurativas podem contribuir no enfrentamento da violência na escola, assim como a responsabilidade no enfrentamento do *bullying*. A partir disso, concluíram que práticas restaurativas dependem de vários atores para se estabelecer, pois “a participação da família, do Estado e da escola é indispensável para a internalização da Justiça Restaurativa nas políticas públicas educacionais, surtindo seus almejados efeitos na solução dos conflitos” (MENEZES; GRANZZOTTO, 2015, p. 55).

No tocante às ações de enfrentamento ao *bullying*, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), considerando *Bullying* como todo ato de violência física ou psicológica que seja intencional e repetitivo e que possa ocorrer sem motivos evidentes, praticados de forma individual ou grupal, e que venha atingir uma pessoa ou coletividade, intimidando ou agredindo e causando dor e angústia à vítima, em uma relação desequilibrada de poder entre os envolvidos. Como formas de enfrentamento ao *Bullying*, essa Lei preconiza o dever dos estabelecimentos de ensino (entre outros) de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*), como também a produção de relatórios das ocorrências nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

A lei 13.663/2018 alterou a LDB e incluiu a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, assim como a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Faz-se necessário, diante de episódios de violência, sejam elas violência contra a escola (violência patrimonial, depredação), violência da escola (violência institucional, simbólicas) ou violência na escola (*bullying*, violência física, psicológica, verbal, entre outras), que a instituição e seus atores assumam a responsabilidade do enfrentamento destas questões. Uma escola que atua em uma perspectiva restaurativa foca suas ações no atendimento das necessidades dos atores envolvidos, visando restaurar situações e relacionamentos. Nessa lógica, não há espaço para buscar culpados. Além disso, a justiça não é instrumento de vingança, dor, ou forma de expiação dos atos praticados. O produto final é o resultado do nosso olhar. Quando olhamos alguém que cometeu uma infração como uma expressão do mal, criamos um laço nessa dicotomia que é a ideia do bem contra o mal (PELIZZOLI, 2016).

Para Chrispino (2007), entender como se originou o conflito é o grande desafio para

lidar com ele. Com isso, ele só é percebido quando é traduzido em ações de violência. Observa-se com isso que ele já existia e não foi visto, seja por descuido ou imperícia.

Para além de uma cultura punitiva, precisamos reafirmar que um ato de violência ou crime, antes de violar uma norma penal, viola relacionamentos e, com isso, necessita de uma reparação. Nesse sentido, é necessário trocar as lentes na forma de criar estratégias ao seu enfrentamento. Gerir um conflito de forma assertiva através de práticas restaurativas é fundamental para trazer luz às questões em aberto, dirimir dificuldades, melhorar as relações entre os envolvidos e prevenir eventos futuros (NUNES, 2011).

Círculos de Construção de Paz

Os Círculos de Construção de Paz (CCP) agregam princípios e práticas cotidianas que promovem o diálogo e a resolução de conflitos, uma vez que oportunizam aos participantes a igualdade de fala, respeito às diferenças, restaurando as relações causadas pelo dano (MEIRELLES, 2014). Os CCP são práticas restaurativas mais conhecidas e aplicadas no Brasil.

No “Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança”, Kay Pranis (2014) apresenta seis grupos de teorias que explicitam o potencial dos Círculos de Construção de Paz nas escolas. São eles: enfoque holístico para com as crianças/adolescentes, a importância dos relacionamentos no desenvolvimento e na aprendizagem, enfoque holístico para com a escola, disciplina positiva (restaurativa), um ambiente de aprendizagem com sensibilidade para o trauma, e prática de atenção plena/*mindfulness*.

Interessa saber, ainda, que os Círculos de Construção de Paz, pautados nessas teorias, podem favorecer desenvolvimento físico, mental, social, emocional e moral dos envolvidos, a criação de relacionamentos e conexão uns com os outros, um clima positivo na escola, sentido de pertencimento e forte conexão entre os participantes, resolução positiva dos conflitos, utilizando-os como oportunidade no fortalecimento dos relacionamentos, experiências confiáveis de relacionamentos saudáveis que ofereçam apoio e promoção do autocuidado. (PRANIS, 2012).

Nas palavras de Amstutz e Mullet (2012),

a disciplina restaurativa reconhece que os relacionamentos são o cerne da construção do espírito comunitário [...] cria sistemas que tratam o mau

comportamento e os danos de modo a favorecer os relacionamentos [...] focaliza o dano em vez de unicamente a desobediência aos regulamentos [...] dá voz a pessoa que sofreu a violação [...] envolve as partes num processo solidário de resolução de problemas [...] empodera para a mudança e o crescimento [...] aumenta a responsabilidade (AMSTUTZ; MULLET, 2012, p. 46).

Para Amstutz e Mullet (2012), à medida que a escola não cobra, não impõe, não cuida e nem encoraja, passa uma ideia de que não se importa e, com isso, torna-se negligente. Já quando a escola tem uma postura dura ao impor limites, cria-se uma disciplina social punitiva. O contrário da disciplina social punitiva é quando há muito apoio e pouco controle, pois acaba reforçando que o outro possui apenas direitos. Para esses autores, é preciso estar atento aos efeitos colaterais da punição. Porém, quando a escola assume uma postura de autocontrole ao colocar limites, mas o faz com apoio, temos aí uma disciplina social restaurativa.

As práticas restaurativas, enquanto práticas que respondem à violência ou que precedem o delito podem contribuir na prevenção de atos de violência (PETRESKY; MARKOVITS, 2014), e disseminar no ambiente escolar a Cultura de Paz. Através de ferramentas como Comunicação Não-Violenta (CNV), amplia-se o potencial gerador de relações humanas solidárias e de promoção da cidadania. A paz é construída (ou não) na convivência cotidiana, sendo o resultado de escolhas intencionais e do comprometimento pessoal e coletivo com o bem-estar.

Autoconhecimento e autocuidado, responsabilidade, cooperação, empatia são competências socioemocionais listadas nas Competências Gerais para a Educação Básica, indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao listar tais competências, podemos identificar a importância no desenvolvimento dessas características como componente formativo do ser humano. Com isso, a escola precisa entender que precisa educar, entendendo educação em seu sentido amplo, não se limitando à dimensão cognitiva dos indivíduos.

A essência da convivência entre os povos e de uma cultura de paz precisa passar pela educação. Sem ela, pouco avançaremos como pessoas, comunidade e humanidade.

No CCP, a visão geral consiste no respeito a todos os participantes, garantindo, assim, iguais oportunidades de fala. É incentivado que falem a partir de suas histórias, necessidades, sem temer julgamentos, uma vez que todos são iguais no círculo. Para Pranis (2010), pioneira em processos circulares:

Os Círculos ganham matizes e dinâmicas específicas de acordo com sua motivação e o propósito ao qual se destinam, envolvendo maior ou menor complexidade. Há os Círculos de Conversas, de Celebração, de Resolução de Conflitos, de Reintegração, Apoio, Sentença, Recuperação, Compreensão, Comunitários, de Aprendizagem Compartilhada, entre tantos outros (PRANIS, 2010, p. 27).

O círculo divide-se em 3 etapas:

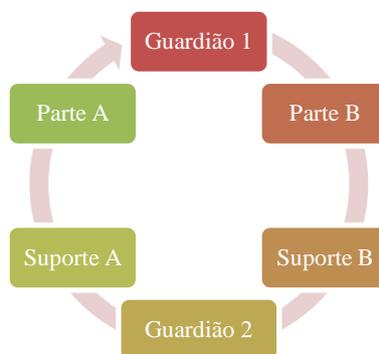
- 1. Pré-círculo:** consiste na preparação das partes para os procedimentos circulares.
- 2. Círculo:** as pessoas podem contribuir e buscar entender o ocorrido, sem julgamentos, bem como buscar meios de reparar o dano;
- 3. Pós-círculo:** após os acordos firmados nos círculos, um compromisso seja assumido.

Os Círculos de Construção de Paz apresentam a seguinte sequência como forma de organização:

- 1. Cerimônia de abertura:** consiste no acolhimento inicial e, a partir dele, começamos a nos conectar uns aos outros com a proposta de trabalho ou atividade.
- 2. Apresentação/check in:** é provável que, em um CCP, nem todas as pessoas se conheçam. Assim, este é o momento no qual os participantes têm a oportunidade de se apresentar para o grupo.
- 3. Construção de valores e diretrizes:** Como a construção é coletiva, os participantes são convidados a eleger os valores, diretrizes para o bom andamento do encontro, garantindo segurança, acolhimento e afetos.
- 4. Perguntas norteadoras:** são estratégias para conduzir o diálogo entre os participantes.
- 5. Check-out:** Neste momento, os participantes têm a oportunidade de expressar como estão saindo do encontro e o que estão levando.
- 6. Cerimônia de encerramento:** Consiste no encerramento do encontro e celebração do esforço e empenho de cada participante.

Eis a disposição dos integrantes de um círculo de Construção de Paz:

Figura 1 – Disposição dos participantes de Construção de Paz



Fonte: Os autores.

A partir da Figura 1 acima, é possível perceber a configuração dos participantes na perspectiva da justiça restaurativa, pois o conflito envolve mais atores do que vítima e ofensor. Assim, a rede de apoio, que pode contar com familiares, comunidade, busca tratar a questão do conflito como uma questão que deve ser discutida e resolvida na coletividade, porque o conflito não afeta apenas vítima e ofensor, mas a coletividade.

Fica evidente que faz-se necessário um profundo amor ao mundo e aos homens para que exista diálogo. Esta relação é condição indispensável e dependente uma da outra. É olhar no outro e se ver. Portanto, faz-se necessário aos homens a humildade para que possam se aproximar uns dos outros, pois a autossuficiência não comunga com o diálogo (FREIRE, 2017).

Corroboramos com Pelizzoli (2016), ao considerar o diálogo sobre a tecnologia social mais avançada que o homem já experimentou. As Práticas Restaurativas baseadas nos CCP constituem ferramenta indispensável no cotidiano escolar. Ele não se propõe a extinguir os conflitos, pois é por meio dele que teremos um outro olhar para o conflito, e esta é a questão central. Sem oportunizar o diálogo na escola, ela está fadada a continuar experimentando um ambiente hostil, inseguro e violento.

Círculos de Construção de Paz: projetos com e para uma escola na cidade de Aliança-Pernambuco

A cidade de Aliança está situada na zona da Mata Norte de Pernambuco tendo uma população estimada em 38.408 (trinta e oito mil quatrocentos e oito) habitantes, segundo dados do IBGE (2021) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,604 (2010).

Os resultados das últimas avaliações externas em larga escala nos colocam abaixo do IDEB observado e projetado em Pernambuco e, de igual modo, no cenário nacional.

Compreendendo que os resultados das avaliações externas, tais como IDEB, são fruto de diferentes fatores, não é do escopo do nosso trabalho investigar o aumento desse índice a partir da implementação de práticas restaurativas. O rendimento escolar dos alunos pode melhorar com um ambiente mais sadio de convívio na escola, mas este não é o único elemento que interfere nos resultados escolares, visto que questões como infraestrutura, recursos humanos e calendário escolar também devem ser considerados.

a) Tipos de violência mais recorrentes nas escolas, conhecimento e interesse de gestores e professores por Práticas Restaurativas no enfrentamento da violência

Seguindo os procedimentos da pesquisa-ação, desenvolvemos esta pesquisa de acordo com suas fases típicas, a saber: diagnóstico, planejamento, ação e reflexão/avaliação (THIOLLENT, 2009).

O diagnóstico é a primeira etapa e uma das mais importantes na pesquisa-ação. Nela, é preciso definir o problema, o objetivo e como intervir, melhorando aquela realidade social. São determinados os princípios epistemológicos e como as ações serão orientadas com o fito de produzir conhecimento. Nesta etapa exploratória, questionamos gestores e professores de escolas da rede de ensino da cidade de Aliança-PE sobre as violências presentes na escola. Por meio de questionário virtual, pudemos receber as respostas de 09 (nove) gestores escolares e 73(setenta e três) docentes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Os resultados apontam que 88,9% dos gestores já se depararam com episódios de agressões verbais, bebidas alcoólicas, violência física, automutilação e outras expressões da violência nas escolas: furtos, drogas ilícitas, roubo, armas brancas. Dos professores entrevistados, 76,7% já presenciaram casos de violência na escola em que trabalham; 19,1%

já foram vítimas de violência, incluindo ameaças de alunos e/ou pais, violência física e verbal.

Nas respostas dos gestores e dos professores, o *bullying* lidera como violência mais recorrente, seguido de agressão verbal, em 2º lugar, violência física, em 3º lugar, e bebidas alcoólicas, em 4º lugar.

As respostas nos ofereceram um retrato de um ambiente conflituoso e que nos instiga a buscar respostas sobre como essas escolas respondem a essas demandas. Mas, 55,5% dos gestores responderam nunca ter ouvido falar sobre Justiça Restaurativa, enquanto 44,5% disseram já ter ouvido falar. Dos 73 docentes que participaram da pesquisa, 58,9% disseram nunca ter ouvido falar sobre Justiça Restaurativa.

Todos os gestores responderam ter interesse em conhecer o funcionamento das Práticas Restaurativas na escola, 91,7% dos professores têm interesse, visto que uma pequena parte dos docentes acredita que o enfrentamento da violência na escola é responsabilidade da equipe gestora.

Na busca por registros de violência nas escolas do município de Aliança-PE, constatamos que, no geral, as escolas não registram os atos de violência, de forma que não há dados das ocorrências. Consultando à Secretaria Municipal de Educação de Aliança sobre notificações de violência, fomos informados que não possuem notificação sobre casos de violência, apenas quando há arrombamentos. Observamos que não há um programa de enfrentamento às violências na escola. As ações desenvolvidas são pontuais e realizadas através de palestras, sequências didáticas.

b) Formação, construção coletiva de projeto de intervenção para enfrentamento da violência, por meio de Práticas Restaurativas

Partindo do problema identificado nas respostas ao questionário, selecionamos uma unidade escolar para realização momentos de construção coletiva de Círculos de Construção de Paz, no intuito de desenvolver ações preventivas e de resposta à violência no ambiente da escola.

A instituição funciona em 3 turnos: matutino, vespertino e noturno, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e anos finais, além da Educação de

Jovens e Adultos – EJA.

Dados do Censo Escolar 2020 indicam que a escola possui 704 (setecentos e quatro) alunos, distribuídos em 16 (dezesseis) turmas. A equipe gestora é composta por: 01 (uma) gestora, 03 (três) coordenadores e 01 (uma) Secretária. O corpo docente escolar é formado por 29 (vinte e nove) professores, destes 19 (dezenove) efetivos e 10 (dez) contratados temporariamente. No quadro administrativo, a escola dispõe de 11 (onze) auxiliares de secretaria, 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 07 (sete) merendeiras, 01 (um) servidor na biblioteca (geralmente um professor readaptado, uma vez que a escola não possui bibliotecário) e 2 (dois) vigilantes.

No tocante à estrutura da escola, há 16 (dezesseis) salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de diretoria, secretaria, sala de professores, sala de leitura, auditório, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), área verde, pátio coberto, banheiros adaptados (em parte), além de cozinha e almoxarifado.

Optamos pela composição de um Grupo Focal (GF) com estratégia para aprofundamento das questões de violência e seu enfrentamento na escola. O GF foi formado por 08 (oito) integrantes, sendo: 01 (um) membro da equipe gestora, 02 (dois) docentes dos anos finais, 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação, 01 (um) Assistente Social, 01 (um) representante dos pais ou responsáveis, 01 (um) representante da comunidade, 01 (um) servidor administrativo. Devido ao contexto da pandemia, não foi possível incluir alunos no grupo focal, devido às dificuldades para participação das atividades virtuais propostas. Destaque-se, ainda, que as oficinas de Práticas Restaurativas na Escola foram realizadas através da plataforma do *Google Meet* com os integrantes do Grupo Focal (GF).

Em um momento inicial, tivemos algumas dificuldades para iniciar as atividades do GF. Quando abordadas, as pessoas eram resistentes, alegando falta de tempo e com desconfiças na proposta, uma vez que a abordagem é uma quebra de paradigma no tocante às formas de enfrentamento da violência na escola. Durante o processo de formação, mesmo ainda com olhar de desconfiança e outros em razão de experiências vivenciadas, os participantes passaram a entender a perspectiva abordada.

O GF teve um papel importantíssimo nesta pesquisa. Em razão de sua composição,

tem-se uma representatividade da comunidade escolar e, com isso, há uma legitimidade para se pensar em ações para a escola *locus* da nossa pesquisa, pois não se trata de um compilado de ideias que serão implantadas de forma impositiva.

Realizamos coletivamente o planejamento das oficinas de práticas restaurativas na escola, delimitando objetivos e temáticas que seriam abordadas. Este projeto de formação, intitulado “Práticas Restaurativas na Escola”, foi submetido e aprovado como projeto de extensão no edital de fluxo contínuo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade a qual fazemos parte.

Assim o projeto “Práticas Restaurativas na Escola” foi desenvolvido com o grupo focal, tendo como objetivo compreender, refletir e discutir acerca das práticas restaurativas na escola, contribuindo na construção de estratégias de enfrentamento à violência através de ferramentas de prevenção e promoção da Cultura de Paz.

Visto que o *bullying* liderou o ranking de violências presenciadas por professores e gestores participantes desta pesquisa, elegemos esse tipo de violência como eixo do produto final a ser elaborado pelo GF.

Disponibilizamos materiais diversos (textos, vídeos, sites) para o planejamento, de forma colaborativa, do Círculo de Construção de Paz sobre a temática *Bullying*. Assim, o Círculo de Construção de Paz, intitulado “*Bullying ou Violência? Se machuca não é brincadeira*”, foi elaborado pelo Grupo focal para turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover uma reflexão sobre os impactos do *bullying* na escola, aumentando, assim, a habilidade da comunidade escolar na identificação desta violência, sensibilizando-os quanto à necessidade de fortalecer o clima organizacional escolar e fomentar a construção da Cultura de Paz.

Para os encontros com o grupo focal, contamos com a participação de duas convidadas: uma Terapeuta Sistêmica Restaurativa (facilitadora de Círculos Restaurativo pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular, de Campo Limpo, Capão Redondo- SP) e uma Professora Doutora em Psicologia (do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadora de projetos de extensão e de pesquisa na área de saúde no sistema prisional, justiça restaurativa e psicologia social comunitária).

Nas oficinas, abordamos as seguintes temáticas: o conceito de Justiça Restaurativa,

Círculo de Construção de Paz, autocuidado, emoções e afetos no trabalho; o sentido de ser educador; raiva e a violência presente em nós; importância do diálogo; responsabilização e Justiça Restaurativa.

A partir dos momentos vivenciados com o Grupo Focal, destacamos aqui alguns relatos importantes sobre as percepções dos participantes sobre as responsabilidades e as práticas de enfrentamentos da violência na escola.

c) *Relatos dos participantes sobre enfrentamento à violência: responsabilidades e práticas de enfrentamentos.*

A partir das reflexões em tornos dessas temáticas, os participantes destacaram em seus relatos:

Eume peguei pensando se de fato na minha prática profissional não acabo ignorando, ou que não dei a devida atenção. A dimensão do “eu já sei o que é” torna-me insensível a dor do outro. Muitas vezes, julgamos, condenamos por um “simples” olhar, gesto, o corpo fala. O momento tem me feito refletir e me coloquei em um tribunal onde sou juiz, promotor e réu (Participante J.N.S.B).

A partir das considerações feitas acima, é nítido que precisamos revisitar nossas práticas, ponderando se estamos buscando construir relacionamentos positivos e de cuidado mútuo. E isso se aplica aos relacionamentos que construímos em casa, no trabalho, na escola. Vejamos outras considerações:

Eu enxergo essa sala sendo o meu existir. O ritmo do dia a dia tem feito negar este espaço de escuta, acolhimento e amabilidade. Se não aprendermos a lidar com nossas angústias, estaremos em contínuo conflito de acolhido e nossa sala de visita estará aberta, porém inaudível para o outro. Assim, antes de acolhera receptividade ao outro, procuro me acolher. Desta forma, conseguirei amparar as tantas vidas que precisam de um sorriso, um abraço; de serem vistas como pessoas (Participante W. N.).

O relato acima nos faz lembrar aquela mensagem de segurança repassada antes das aeronaves decolarem: que, em caso de depressurização, as máscaras de oxigênio cairão; que, só após colocar a máscara, você poderá ajudar alguém necessitado. Isso tem relação com autocuidado. O cuidado de si mesmo enseja “ter atenção sobre si próprio, buscando melhorar

a qualidade de vida, satisfazendo, de forma saudável, corpo e mente, a fim de ter uma vida equilibrada e prevenir doenças decorrentes da falta de cuidado para consigo” (SANTOS, 2013, p. 32). Não se trata de ser egoísta. É preciso entender que, para poder ajudar alguém, é preciso estar consciente e em condições; do contrário, coloca-se em risco sua segurança e a do outro.

Quando vocês sentam para fazer a análise de um aluno, quem está sentado ali? Temos tempo para refletir sobre como estamos chegando e o objetivo de estarmos aqui? Levamos em consideração esse aluno, o sistema escolar, para só então concluirmos algo? Quando julgamos o ambiente da escola, precisamos entender que fazemos parte dele. Qual a nossa responsabilidade neste processo? Como encaramos nossas dores? (Participante G.F.).

Os questionamentos do GF nos chamam atenção para entender o quanto o sistema nos induz a sermos violentos, pragmáticos, superficiais. Entendemos que o controle de muitos processos na educação é definido fora das paredes da escola: metas, calendário, avaliações internas e externas, cobranças por resultados, tudo isso acaba tornando este ambiente hostil. Porém, qual o custo disso?

estava pensando sobre a violência na escola e é muito difícil desconstruir alguns pensamentos alicerçados. Eu lembro de práticas passadas que penso: minha nossa, eu já fiz muito isso. E fico com vontade de voltar lá atrás e desfazer tudo. Mas, não posso. Porém, é daqui para frente (Participante E.S.S.).

O foco da Justiça Restaurativa é nas pessoas, nos relacionamentos. Para isso, é necessário romper padrões cultural e socialmente estabelecidos. Foi consensual para o grupo focal o quanto precisamos de práticas que possam trazer alívio e restauração. A Justiça Restaurativa tem caráter preventivo, porém também quer falar para a vítima o que o Estado não vê. Esta vítima só é notada quando precisa depor, expor o ocorrido, sem que seja dada a devida importância ao que ela está se sentindo e o impacto sofrido. A JR também quer falar para o ofensor, pois, segundo Medeiros e Silva Neto (2019), os ofensores devem ser tomados de forma contextualizada e sistêmica, considerando seus direitos, suas necessidades, suas estruturas psicoemocionais, frutos de um dado ambiente social, cultural, afetivo e familiar.

A participante J.N.S.B chamou atenção para “como o meio em que vivemos nos molda

de forma involuntária, porém essa condição pode ser mudada a partir de uma escuta e acolhimento, sem preconceito ou julgamento”. Para o B.R.C.A, “nossas crianças são anuladas afetivamente e a própria criança interior de muitos de nós que na vida adulta tende a reproduzir a violência sofrida. Uma criança desintegrada de seu grupo, sem lugar, torna-se revoltada”.

Marshall Rosenberg (2006, p. 63) afirma que o primeiro componente da Comunicação Não-Violenta é a observação sem julgamento. Para o autor, o segundo componente é expressarmos como nos sentimos. Mas vivemos em uma sociedade em que somos ensinados desde cedo a reprimir nossos sentimentos e que a expressão deles é sinal de fraqueza.

Nem sempre o que nos afeta é o que disseram a nosso respeito e sim a forma que foi dita, o momento em que estamos, de onde surgiu o comentário e o quanto nos conhecemos (autoconhecimento).

Lembrei de um episódio em que atendi uma pessoa e, durante as intervenções, acabei deixando aflorar uma profissional que não sou (ou nunca tinha me percebido). Sempre busco escutar as pessoas que atendo e neste dia acabeisendo uma referência negativa, ao invés apoiá-la e garantir os direitos dela. O episódio me perturbou por um tempo e por um tempo pensei em trocar de profissão. Isso me abalou de uma forma que acabei revisitando minha prática e isso me trouxe muitos questionamentos (Participante B.R.C.A.).

A dinâmica utilizada no encontro oportunizou aos participantes uma abertura para que pudessem contar suas histórias. Para Pranis (2010, p. 57), quando isso acontece, permitimos que as pessoas se conectem a nós, pois, a partir disso, acabamos encontrando pontos em comum e, assim, nos conhecendo melhor. Nos Círculos de Construção de Paz, falamos a partir do eu, 1ª pessoa, que é vivencial.

A participante M.F.S trouxe o seguinte relato que acabou impactando sua vida enquanto docente:

Trabalhei com uma turma que não queria nada. Eram violentos, e eu pensava no que faria com eles. Parece que selecionaram os piores e colocaram na mesma turma. Em uma atividade que planejei, não deram a mínima; um dos alunos acabou virando todas as bancas e comecei a ficar irritada, mas entendia que o papel da escola é educar. Quando fui investigar a questão familiar, percebi o quanto aquela criança precisava de ajuda.

Marshall Rosenberg (2006, p. 68) nos alerta que “por trás de todo comportamento existe uma necessidade e que todo ato violento é uma expressão trágica de uma necessidade não atendida”. Quando entendemos isso, passamos a dar espaço para o outro e, assim, criamos conexões. A JR tem essa capacidade de criar mudanças positivas nos relacionamentos e, assim, prevenir e dirimir conflitos, através do diálogo respeitoso. O participante J.N.S.B fez o seguinte relato ao grupo:

A experiência que vou relatar aconteceu após uma atividade em que o CRAS foi convidado a participar na escola; durante nossa estadia lá, presenciamos uma discussão entre alunos; a coordenadora da escola envolveu-se na discussão ao tentar intervir de forma que parassem com às agressões verbais; ela chegou a ameaçar chamar a polícia para tirar ele da escola, pois, segundo a coordenadora, para “delinquente” existia polícia. Quando ouvi aquilo, nossa, foi difícil e muito agressivo, pois é muito difícil você tentar parar e entender, escutar o outro. Essa foi uma das experiências que marcaram bastante. Depois, percebi o quão carente era aquela coordenadora e (porque não dizer!) outros profissionais que atuam na escola em conhecer uma abordagem menos punitivista.

Para os participantes do grupo focal, a escola acaba terceirizando responsabilidades, quando ela precisa criar mecanismos de enfrentamento a estas demandas. O sentimento vivenciado pela participante J.N.S.B é angustiante, pois, para ela, “talvez a escola seja ainda o único espaço comunitário seguro para aqueles alunos”. Assim como os alunos, estes profissionais também precisam de acolhimento, de escuta e atendimento de suas necessidades.

Aos 22 anos, tive ansiedade generalizada e Síndrome de Burnout. Eu não acreditava mais no que fazia e este foi um período em que pensei bastante em abandonar a educação. Fiz algumas tentativas, cursos e concursos em outras áreas. Foi um dos piores momentos da minha vida. Após essa experiência, hoje superada, uso para ajudar outras pessoas que passam pelo que passei. Hoje, acredito na educação e no que estou fazendo, e esses momentos no Grupo Focal tem me fortalecido ainda mais; por isso, numa sexta-feira à noite, estamos aqui (Participante E.S.S.).

No Brasil, assim como no mundo, o estresse e as doenças psicossomáticas têm atingido grande parte da população economicamente ativa: depressão, distúrbios e síndromes relacionados à ansiedade afetam milhões de brasileiros (ONU, 2017). Somemos a esses números os efeitos da pandemia causada pelo COVID-19 na vida das pessoas e os impactos

para os profissionais da educação.

Marilda Facci (2019) realizou uma pesquisa sobre o adoecimento do professor frente à violência na escola com 31 professores do Ensino Fundamental de uma cidade do norte do Paraná, e constatou que “do ponto de vista dos professores, o que provoca adoecimento é a violência simbólica, aquela que não está claramente explícita” (FACCI, 2019, p. 138).

Os participantes relataram surpresa com a dinâmica vivenciada, distante dos moldes de palestras, nas quais os ouvintes se restringem apenas a fazer perguntas relacionadas ao tema, e nas escolas, muitas vezes, são escassos tempo e espaço para a escuta atenta, mas percebem o quanto a escola é um terreno fértil para disseminação destes conceitos, valores, histórias.

O momento foi de construção e desconstrução; passei a entender que não estar bem é normal. Que o lugar que promove a prevenção não deve ser o mesmo que pratica a violação. Neste espaço, pude ser eu, sem personagem e isso só é possível pela segurança e acolhida que encontramos aqui (Participante J.N.S.B.).

Este espaço foi de muito autocuidado e acolhimento; fazemos muita análise de conjuntura sem olhar para si e eu sempre tive essa dificuldade de me olhar, de como me sinto. Que bom que, numa sexta-feira à noite, estamos aqui tirando um tempo para olhar para si mesmos, e confesso que me senti muito acolhida neste espaço (Participante B.R.C.A.).

Nas falas dos participantes, podemos apreender que o conflito nem sempre é solucionado, e isso não deve ser motivo de frustrações. A propósito, o paradigma restaurativo não nega o conflito e nem se propõe a exterminá-lo. Pelo contrário, ele precisa ser tratado e cuidado em ambiente seguro, é aprender a lidar com o conflito. A JR enfatiza as necessidades e obrigações mais do que o “merecido castigo”. Assim, a disciplina restaurativa aponta caminhos que envolvem cooperação (AMSTUTZ; MULLET, 2012).

A construção do diálogo e a autorresponsabilidade são condições essenciais para a JR. Para a participante K.D.N.C., “é mais fácil ser castigado, do que reconhecer seu erro, pedir desculpas e se arrepender”. Mas, qual é a razão dessa atitude? A cultura punitivista na qual fomos criados mostra que é através do suplício dos corpos que se expurgam os “pecados”. Nessa lógica, é frequente confundir justiça com vingança. A participante J.N.S.B nos alerta que “precisamos falar mais em autoavaliação e responsabilização, sem atrelar à situações constrangedoras ou de inferioridade”.

Rezende (2017), com base em outros estudiosos, afirma que uma escola restaurativa possui algumas características básicas, tais como: foco nas pessoas, interação com a comunidade, seus movimentos e organizações, disciplina como autodisciplina e autodomínio, visão do conflito como oportunidade de crescimento, mudança e reconhecimento de necessidades e intenções.

A autorresponsabilização como reconhecimento do erro e possível reparação foi o principal caminho apontado pelos integrantes do GF. O Grupo concorda que é preciso trazer luz aos conflitos, acolher as dores para que, através da reflexão e participação da comunidade, ocorra a autorresponsabilidade e reparação dos danos.

Quando perguntados sobre quais caminhos a JR aponta como alternativa ao castigo, a resposta predominante do grupo foi o diálogo.

Para uma cultura em que punir foi a orientação mais simplista como forma de educar, é difícil mudar o sistema, porém não é impossível reconstruir esse método (Participante J.N.B.S).

Também pode ser um caminho para compreendermos, de forma mais humanizada, a origem dos problemas para sabermos como atuarmos, e a responsabilidade que nos cabe, diante deles (Participante B.R.C.A.).

Conceber o fenômeno da violência como uma construção histórica entre sujeitos concretamente situados é fundamental para que possamos identificar e demarcar o campo de intervenção e de transformação necessário à superação desta categoria, pois, se errarmos na identificação da origem do problema, certamente erraremos na forma de intervir sobre ele.

Zehr (2015) nos alerta que a JR é uma bússola (orientação) e não um mapa (destino). Considerando estes aspectos, foi solicitado do GF o planejamento de um Círculo de Construção de Paz na escola, definindo tema, turmas, objetivos, metodologia, resultados esperados, a partir do que foi trabalhado no GF como proposta de atividade para ser desenvolvida futuramente com os/as estudantes da escola.

Considerações Finais

Acreditamos que as Práticas Restaurativas possibilitam a adoção de novos paradigmas e novas posturas diante dos conflitos e violência na escola, oportunizando a construção e

fortalecimento das relações sociais e do pertencimento, do trabalho colaborativo e empático. A adoção de práticas restaurativas contribui no enfrentamento da violência, já que o protagonismo construído nos Círculos de Construção de Paz permite que os participantes se apropriem de suas responsabilidades, na prevenção e na resolução positiva dos conflitos.

Com a adoção de Práticas Restaurativas, pretende-se diminuir a aplicação de sanções disciplinares, reduzir as manifestações de violência, tratar os conflitos de forma assertiva e criar um clima escolar saudável, com relações interpessoais cooperativas e acolhedoras, melhorando os processos educacionais, com reflexo direto na aprendizagem dos alunos.

As contribuições desta pesquisa-ação apontam para a importância de consultar a comunidade escolar, envolver seus diferentes atores no processo de análise do contexto e planejamento de Círculo de Construção de Paz na escola, como caminho alternativo para lidar com a violência no contexto escolar.

Embora a escola seja um espaço de relações e conflitos, este último tem se transformado em confrontos, e, com isso, a escola precisa desenvolver estratégias, espaços de escuta e diálogo para tratar essas relações conflituosas. Com isso, faz-se necessário que seja garantida formação continuada para os profissionais da escola.

Por fim, defendemos uma educação pela ação e para ação, que vislumbre um horizonte que promova a cultura de paz e considere os sujeitos em suas necessidades e subjetividades.

Dessa maneira, acreditamos que os resultados e discussões aqui apresentadas poderão ser usados na realização de outras pesquisas que busquem situar práticas restaurativas na escola.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção a violência nas escolas**. Apresentação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Brasília: SEPP/PR, 2015. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas_edicao2.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

ABRAMOVAY, M. A violência no contexto escola em 2017. **Anuário brasileiro de Segurança Pública**. Edição XIII. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://flacso.org.br/2019/09/13/a-violencia-no-contexto-escolar-em-2017/>. Acesso em 22 out. 2019.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/

Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 22 out. 2019.

AMSTUTZ, L. S.; MULLET, J. H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOONEN, P. M. Justiça para Além da Justiça: possibilidades diversas. In: SCHILLING, F. **I.30 Anos de Luta por Direitos Humanos**. São Paulo, SP: CDHEP, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, DF, 1988.

BRASIL. Lei 13.663 de 14 de maio de 2018. Para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência. **Diário Oficial da União**, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016> Acesso em: 07 jul. 2020.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 jul. 2020.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, RJ, v. 31, n. 2, p. 130-142, mai./ago., 2019. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0001-7443-490X> . Acesso em: 21 de julho de 2021.

FREIRE, A. M. A. **Pedagogia do oprimido: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

LIMA, C. B; JUNIOR, E. A. Educar para a paz: Práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. **MOVIMENTO – Revista de Educação**, Niterói, RJ, ano 2, n. 3, p. 195-224, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.262> . Acesso em: 20 jul. 2020.

MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona; NETO, Nirson Medeiros da Silva. Justiça Restaurativa: Um caminho para o enfrentamento e a prevenção da violência doméstica/familiar contra a mulher no Estado do Pará. **Revista Ciências da Sociedade (RCS)**, Vol. 3, n. 6, p.151- 172, Jul/Dez 2019.

MEDEIROS, Josineide Gadelha Pamplona; NETO, Nirson Medeiros da Silva. Da Cultura da

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 239-265, jan./abr., 2023. 263 DOI:

Violência ao Movimento da Justiça Restaurativa: notas introdutórias. In: VELOSO, B.R. ; BARBOSA, M. ; SANTANA, A.C. **Ações socioeducativas: saúde integral dos adolescentes em medidas socioeducativas e justiça restaurativa.** Rio de Janeiro: Degase, 2019.

MEIRELLES, C. A. Círculos de Paz: projeto-piloto no sistema judiciário. In: GRECCO, A. *et al.* **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões.** São Paulo: Dash, 2014.

MENEZES, C.; GRANZZOTTO, D. Bullying escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 4, n. 8, p. 51-57, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133816523>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/S9RRyMW6Ms56S9CzkdGKvmK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 abr. 2020.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.

PELIZZOLI, M. L. (org). **Introdução à Comunicação Não-Violenta (CNV) – reflexões sobre fundamentos e método.** Recife: Ed. da UFPE, 2012.

PELIZZOLI, M. L. (org). Cultura de Paz Restaurativa - da Sombra à resolução de conflitos. In: Pelizzoli, M.L. (org) **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social.** Caxias do Sul/Recife: Ed. da UCS/EDUFPE, 2016.

PETRESKY, D.; MARKOVITS, J. R. Círculos de classe: estabelecendo novas relações na escola. In: GRECCO, A. *et al.* **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões.** São Paulo: Dash, 2014.

PRANIS, K. **Processos Circulares: teoria e prática.** São Paulo: Palas Athenas, 2010.

REZENDE, L. C. **A Justiça Restaurativa como política pública de educação: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul/SP.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/3621>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta.** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. B. **Princípios da Comunicação Não Violenta.** Youtube, 2000. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uxABJFS1_j8&t=331s. Acesso em: 07 jul. 2021.

SANTOS, E.; SANTOS, S. X. Violências escolares e justiça restaurativa na escola básica estadual de São Paulo na visão dos professores – o papel do diálogo. **Revista Dialogia**, São Paulo, SP, n. 32, p. 136-164, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N32.14352>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SANTOS, M. S. **Educar crianças pequenas para valores:** uma práxis impregnada de cuidado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3769/1/431352.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SOUZA, C.; SANTOS, K. Desafios na Resolução de Conflitos no Ambiente Escolar. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 1, n. 2, p. 119-140, 1 out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2019.1.2.2049> Acesso em: 01 jul. 2020.

SOUZA, M. C. S.; MENIN, M. S. S. **Justiça restaurativa:** uma boa prática para a resolução de conflitos, fortalecimento de valores e da cultura de paz na escola. **INTERTEMAS - Revista da Toledo Prudente**, Presidente Prudente, SP, v. 22, p. 17-32, 2017. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/INTERTEMAS/article/view/7609/67648137> Acesso em: 22 jul. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 34, n. ja/mar. 2013., p. 155-173, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 jul. 2020.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

ZEHR, H. **Trocando as Lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

Submissão em: 06/06/2022

Aceito em: 03/11/2022

Citações e referências conforme normas da:



EDUCAÇÃO PERMANENTE E FAMÍLIA ACOLHEDORA: sempre cabe mais um

Jessica Alves da Costa¹
Camila Rosalia Antunes Baccin²

Resumo: O presente trabalho refere-se a um projeto de intervenção de Educação Permanente desenvolvido no Serviço de Acolhimento Familiar de um município da região metropolitana de Curitiba. A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, visando a apreensão crítica, reflexão e transformação das práticas cotidianas. Desse modo, foram realizadas três microintervensões que abordaram as temáticas de cogestão de coletivos, rede analisadora do processo de trabalho, identificação da problemática e nós críticos. Trata-se de um relato de experiência, onde foram utilizadas as ferramentas da Educação Permanente, em que são descritos contextualização do cenário de prática, percurso metodológico, planejamento e avaliação. Como resultado, impulsionou-se a construção de um coletivo fortalecido capaz de captar a essência da Educação Permanente e observar sua aplicabilidade no cotidiano do trabalho. Ademais, foi possível identificar que os preceitos e ferramentas da Educação Permanente, atrelado ao seu conceito basilar de aprendizagem significativa, demonstraram ter significativo potencial transformador das ações de determinado território.

Palavras-chave: Educação Permanente. Educação Permanente na Assistência Social. Acolhimento Familiar. Infância e Adolescência.

PERMANENT EDUCATION AND HOST FAMILY: there is always space for one more.

Abstract: The present article refers to an intervention project of Permanent Education developed in the Foster Care Service of a city in the metropolitan region of Curitiba. Permanent Education represents learning on the job, aiming at the critical apprehension, reflection and transformation of daily practices. Thus, three micro-interventions were carried out that addressed the themes of co-management of collectives, network analysis of the work process, identification of the problem and critical nodes. This is an experience report, where the tools of Permanent Education were used, in which the contextualization of the practice scenario, methodological path, planning and evaluation are described. As a result, the construction of a strengthened collective able to capture the essence of Permanent Education and observe its applicability in everyday work was boosted. Moreover, it was possible to identify that the precepts and tools of Permanent Education, coupled with its basic concept of meaningful learning, have demonstrated to have significant transformative potential of the actions of a given territory.

Keywords: Permanent Education. Permanent Education in Social Assistance. Foster Care Service. Childhood and Adolescence.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí (2015). Especialista em "Educação Permanente: Saúde e Educação em uma perspectiva integradora" pela Fiocruz. Formação em "Terapia Comportamental" pelo Instituto de Análise do Comportamento de Curitiba (IACC); Formação em "Obesidade e Emagrecimento na Terapia Cognitivo-Comportamental" pela FLNC Cursos Digitais. E-mail de contato: jessica.ac1902@gmail.com

² Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN-UFSC). Graduada em Enfermagem pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Membro do Laboratório de Produção Tecnológica em Saúde e Grupo de Pesquisa Clínica Tecnologias e Informática em Saúde e Enfermagem- LAPETEC/GIATE/UFSC. E-mail de contato: camilabaccin@gmail.com

EDUCACIÓN PERMANENTE Y FAMILIA DE ACOGIDA: siempre hay lugar para uno más.

Resumen: El presente trabajo se refiere a un proyecto de intervención de Educación Permanente desarrollado en el Servicio de Acogida Familiar de una municipalidad de la región metropolitana de Curitiba. La Educación Permanente representa el aprendizaje en el trabajo, apuntando a la aprensión crítica, reflexión y transformación de las prácticas cotidianas. De ese modo, se realizaron tres microintervenciones que abordaron los temas de coestión de los colectivos, red analizadora del proceso de trabajo, la identificación del problema y los nodos críticos. Se trata de un relato de experiencia, que utiliza como metodología las herramientas de la Educación Permanente, en que se describe la contextualización del escenario de práctica, la ruta metodológica, planeamiento y evaluación. Como resultado, se impulsó la construcción de un colectivo fortalecido capaz de captar la esencia de la Educación Permanente y observar su aplicabilidad en el trabajo diario. Además, se pudo identificar que los preceptos y herramientas de la Educación Permanente, vinculados a su concepto básico de aprendizaje significativo, han demostrado tener un importante potencial transformador de las acciones de un determinado territorio.

Palabras clave: Educación Permanente. Educación Permanente en Asistencia Social. Acogida Familiar. Infancia y Adolescencia.

Introdução

O fenômeno de abandonar crianças é tão antigo quanto à história da colonização brasileira (FREITAS, 1997). No final do século XVII, devido à ampliação da população urbana, agravou-se a situação dos infantes pobres e considerados “ilegítimos”, que eram enjeitados ou abandonados nas ruas, sujeitos ao risco de ser devorados por animais ou, até mesmo, à morte (ASSIS; FARIAS, 2013).

Em face disso, foram criadas as primeiras instituições de amparo à criança, denominadas de Casas dos Expostos ou Roda dos Expostos, sistema inventado na Europa Medieval (ASSIS; FARIAS, 2013). A primeira foi implementada em Salvador (1726), a segunda no Rio de Janeiro (1738) e a terceira no município de Recife (1789) (FREITAS, 1997).

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que a família desejava entregar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. O expositor alocava criança na abertura externa e girava a roda. Na sequência, puxava uma corda que fazia tocar a sineta, para avisar ao vigilante que um infante acabava de ser abandonado. Por fim, o expositor furtivamente se retirava do local, sem ser identificado (FREITAS, 1997).

No Brasil, a prática da criação dos ‘expostos’ em casas de famílias foi o sistema de proteção à infância abandonada durante boa parte da história. Criar um filho de outrem era considerado uma prática amplamente aceita e valorizada. De modo geral, os ‘expostos’ acolhidos por famílias se beneficiavam de melhores condições de sobrevivência do que aqueles deixados nas instituições. Contudo, isso não significava necessariamente que seriam mais bem tratados, posto que, à época, vigorava uma sociedade escravagista, marcada pela violência (MARCÍLIO, 2018).

Figura 1 – Roda dos expostos, Museu da Santa Casa de Misericórdia – Salvador/BA, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao todo, foram construídas treze Rodas dos Expostos no Brasil, sendo que a última foi extinta apenas em 1950. Foi a partir de 1960 que o modelo de assistência à infância abandonada passou por uma expressiva transformação. O Código de Menores de 1927 foi finalmente substituído em 1979, e consolidado a Constituição Federal de 1988, até que, por fim, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA na década de 90. Somente a partir da criação do ECA, o Estado assumiu sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência vulnerabilizadas, e por fim, estes tornaram-se sujeitos de direito, pela primeira vez na história (FREITAS, 1997).

Hodiernamente, dentre os aparatos legais que garantem a proteção a crianças e adolescentes tipificados pela legislação brasileira, encontra-se a modalidade de acolhimento

familiar. Tal serviço organiza o acolhimento de crianças e adolescentes que foram afastados do convívio com a família de origem, devido a violações de direitos, para lares de famílias cadastradas e habilitadas da comunidade (BRASIL, 2009). Proporciona o atendimento em ambiente familiar, garantindo atenção individualizada e convivência familiar e comunitária, permitindo a potencialização da sociabilidade da criança e adolescente (BRASIL, 2017-2018).

A modalidade de acolhimento familiar já existe em nosso país enquanto ordenamento jurídico desde o ano de 2009, com as alterações previstas pela Lei 12.010 (BRASIL, 2009). O ECA preconiza que o acolhimento familiar deve ser prioritário ao acolhimento institucional (BRASIL, 1990). Contudo, em nosso país, apenas 5% do número total de crianças e adolescentes acolhidos está nesse serviço (BRASIL, 2017-2018).

Ainda é necessário progredir, mas um caminho já está sendo trilhado. O estado do Paraná figura como uma das regiões que mais tem avançado nesses números, sendo a unidade federativa com o maior índice de famílias acolhedoras cadastradas. Além disso, ocupa a posição de segundo estado com maior número de unidades executoras do Serviço de Acolhimento Familiar (CENSO SUAS, 2019).

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido em um Serviço de Acolhimento Familiar, equipamento da proteção especial da Política de Assistência Social, em uma cidade da região metropolitana de Curitiba. No referido município, os primeiros acolhimentos ocorreram em julho de 2019. No momento da realização deste projeto, vinte e cinco famílias haviam procurado o Serviço de Acolhimento Familiar com a motivação de acolher; dessas vinte e cinco, oito efetivaram o acolhimento (houve três trocas de famílias); das dezessete restantes, nove desistiram durante o processo; três não foram habilitadas pela equipe; duas estão habilitadas aguardando o acolhimento e três estão em processo de habilitação.

A diferença entre o número das famílias que manifestam o desejo de acolher e as que realmente acolhem pode ser aclarada pelos seguintes motivos: nem todas são habilitadas pela avaliação da equipe técnica por não apresentar os critérios necessários e algumas famílias desistem durante o processo. Ter vinte e cinco famílias que tenham demonstrado o interesse em acolher, durante este primeiro ano de divulgação do Serviço de Acolhimento Familiar, é considerado pelo coletivo como um indicador aquém do esperado.

A fim de agir sobre esta problemática identificada, a Educação Permanente figurou

como oportuna ferramenta por ser considerada como a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Ao que se refere a maior aproximação dos profissionais na busca de famílias acolhedoras, as ferramentas da Educação Permanente ganham importância ao valorizar o eixo transversal e integrador das políticas para transformação da realidade (BRASIL, 2017).

Assim, o presente projeto de intervenção se justifica a partir das vivências das microintervensões, nas quais o coletivo de Educação Permanente empenhou-se na discussão da rede analisadora do processo de trabalho e na explicação do problema e nós críticos elencados pelo grupo.

A importância de ter famílias dispostas a acolher fundamenta as ações deste projeto de intervenção, visto que este é fator imprescindível para o bom funcionamento do Serviço de Acolhimento Familiar. Nessa perspectiva, esta modalidade de acolhimento configura-se em uma política pública de peculiar complexidade, ao passo em que sua efetivação necessita diretamente da participação da sociedade civil.

Além disso, como já houve três trocas de famílias desde que a unidade foi implementada no município, é de vital importância que haja famílias no cadastro reserva, no caso de necessitar realocar alguma criança e/ou adolescente.

Devido ao número diminuto de publicações brasileiras que discorrem sobre o acolhimento familiar, este trabalho intenciona contribuir para a divulgação científica da temática, considerando a importância do compartilhamento do conhecimento.

A construção deste projeto de intervenção, desde seu início, justifica-se pela importância do debate sobre a política de educação permanente, que antes de tudo, visa à valorização do trabalhador em seu processo de trabalho, sendo uma concepção contra-hegemônica que rompe com o paradigma de uma organização de trabalho imutável, buscando não apenas a melhoria dos serviços prestados, mas a satisfação dos sujeitos-trabalhadores (FREITAS, 2017).

O objetivo geral compreende fortalecer ações para a adesão de novas famílias no Serviço Família Acolhedora no coletivo de Educação Permanente e os objetivos específicos englobam qualificar o coletivo de Educação Permanente para aprimorar o processo de seleção das potenciais famílias acolhedoras; propor ações de articulação intersetorial efetiva com o

Poder Judiciário e rede municipal de serviços de saúde e educação e avaliar, por meio de indicadores de monitoramento, os resultados alcançados durante as ações estabelecidas pelo coletivo.

Nessa perspectiva, esta modalidade de acolhimento configura-se em uma política pública de peculiar complexidade, ao passo em que sua efetivação necessita diretamente da participação da sociedade civil.

Fundamentação

A fim de subsidiar teoricamente as ações deste projeto de intervenção, dar-se-á início pela discussão do maior símbolo da nova forma de se tratar a infância e a juventude no nosso país, a saber, o Estatuto da Criança e Adolescente.

O ECA, promulgado pela Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), é reconhecido de modo internacional como um dos mais avançados Diplomas Legais dedicados à garantia dos direitos da infância e juventude (FEMPAR, 2017).

A referida legislação comparece no nosso ordenamento jurídico enquanto forma de regulamentação do art. 227, da Constituição Federal, que rege sobre os deveres da família, sociedade e Estado perante o público infante-juvenil, compondo a doutrina da proteção integral e contemplando o princípio da prioridade absoluta (FEMPAR, 2017).

Tal legislação foi construída objetivando intervir positivamente na tragédia de exclusão experimentada pela infância e juventude brasileira. Para tanto, apresenta duas propostas estruturantes, sendo estas: assegurar que as crianças e adolescentes brasileiros, até então vistos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser reconhecidos e tratados como sujeitos de direitos, e por fim, desenvolver uma nova política de atendimento às crianças e adolescentes, balizada pelos princípios constitucionais da descentralização político-administrativa (com a conseqüente municipalização das ações) e da participação da sociedade civil (FEMPAR, 2017).

Diante de um panorama histórico de desassistência e abandono, almeja-se que as ditames de cidadania contempladas na doutrina do ECA não permaneçam meras ‘declarações retóricas’, ‘exortações morais’ ou singelos ‘conselhos’, culminando assim, à postergação da sua efetivação ou abandono (FEMPAR, 2017).

Antes disso, deseja-se que, considerando as iniquidades sociais, econômicas e políticas do território brasileiro, este ordenamento jurídico contribua na perspectiva da construção de condições mais justas e equânimes, bem como a sociedade brasileira se sensibilize para intervir de modo incisivo e engajado na assimilação e implementação das regras do ECA no cotidiano, visando assim, a melhoria das condições de vida de nossas crianças e adolescentes, enquanto seres em peculiar fase de desenvolvimento (FEMPAR, 2017).

Para alcançar este intento, é mister o conhecimento e apreensão do conteúdo do ECA por parte não apenas dos operadores do direito, mas também das equipes técnicas atuantes na área da infância, dos membros dos Conselhos de Direitos e Tutelares, professores, enfim, de toda a sociedade civil organizada (FEMPAR, 2017).

Um ponto que cabe ser destacado é que o ECA estabelece que o acolhimento - em qualquer modalidade - deve ser provisório, até que seja viabilizado o retorno da criança e/ou adolescente para a família de origem, ou, diante da sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta por meio da adoção (BRASIL, 2009).

A Lei nº 13.509, sancionada em 2017, alterou o ECA modificando o prazo do acolhimento institucional, anteriormente de dois anos, para o prazo máximo de dezoito meses (BRASIL, 2017). Esta medida visou incentivar e facilitar o processo de adoção, evitando assim que os acolhidos permaneçam institucionalizados por um período demasiado de tempo.

Ainda no intento de aperfeiçoar a oferta de serviços dispensados às crianças e adolescentes sob medida de proteção judicial, no ano de 2009, foi criado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (atual Ministério da Cidadania), o documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (BRASIL, 2009). O propósito deste instrumental foi regulamentar, em todo território nacional, a organização de Serviços de Acolhimento para o público infante-juvenil, no âmbito da política da Assistência Social (BRASIL, 2009).

Tal documento também delinea os equipamentos da proteção social especial que ofertam diferentes serviços de acolhimento (além do familiar), sendo estes: abrigos institucionais, casas-lares e repúblicas (BRASIL, 2009).

O abrigo institucional, órgão público amplamente conhecido, tem a função de executar o acolhimento provisório de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar devido a

abandono ou por determinação judicial (quando a família encontra-se momentaneamente impossibilitada de exercer sua função protetiva). A entidade de abrigo institucional atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, com a capacidade máxima de 20 usuários por unidade (BRASIL, 2009).

O serviço de Casa-Lar, por sua vez, é uma modalidade de acolhimento provisório ofertada em unidades residenciais. Nelas, uma pessoa ou um casal trabalha e reside permanentemente – em uma moradia que não é a sua – atuando como educador residente (*pai e mãe sociais*), prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes sob medida de proteção judicial (BRASIL, 2019).

Esse tipo de serviço visa estimular a construção de relações mais similares ao ambiente familiar e oportunizar vínculo achegado com a comunidade, respeitando assim, o precioso direito da convivência familiar e comunitária, resguardado pelo ECA (BRASIL, 2009). É direcionado a crianças e adolescentes de 0 a 18 anos que estão sob medida protetiva de acolhimento. É tipificado o número máximo de 10 usuários para cada educador residente (BRASIL, 2009).

Como pode ser constatado nos dados do CENSO SUAS, no ano de 2019 o Brasil contabilizou um número total de 29.998 crianças e adolescentes institucionalizados, inseridos nas 2.801 unidades de acolhimento existentes no território nacional (CENSO SUAS, 2019).

Por fim, a modalidade de acolhimento menos difundida em nosso país, denominada de República, é um tipo de acolhimento destinado a jovens em risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou significativamente fragilizados. Este serviço é especialmente indicado para jovens egressos de instituições de acolhimento, que não detenham meios para o autossustento, e sem possibilidade de retorno à família de origem ou de colocação em família substituta (BRASIL, 2009).

Tal equipamento tem a estrutura de uma residência privada e deve ser amparado com supervisão técnico-profissional para a gestão coletiva da moradia, orientação e encaminhamento para outros serviços da rede socioassistencial, em especial, para programas de profissionalização, inserção no mercado de trabalho, habitação e inclusão produtiva. O público alvo desta política são os jovens de 18 a 21 anos com as especificidades descritas acima. Cada unidade deve comportar até seis usuários (BRASIL, 2009). O Brasil conta com

apenas 40 unidades desse equipamento, atendendo ao contingente de 270 jovens egressos de serviços de acolhimento (CENSO SUAS, 2019).

Independentemente da modalidade, todos os serviços de acolhimento são alicerçados pelos princípios da excepcionalidade e provisoriedade do afastamento do convívio familiar; preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; respeito à diversidade e não discriminação; atendimento personalizado e individualizado; garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança e/ou adolescente (BRASIL, 2009).

No obstante, ainda que sejam engendrados esforços para garantir tais direitos, a institucionalização, mesmo com o intento de proteger e resguardar a integridade dos direitos infantis, finda por tornar-se um elemento atravessador na trajetória de vida da criança, influenciando diretamente suas habilidades para se relacionar, sua organização interna e a forma de vincular-se socioafetivamente, podendo causar impactos nessas esferas nem sempre positivos (DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

Isto ocorre posto que as unidades de acolhimento institucional não constituem o ambiente mais salutar para o desenvolvimento efetivo de uma criança e podem se configurar como um recurso de risco para o desenvolvimento socioafetivo do infante (DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

A respeito dessa temática, Edward Bowlby (1907-1990), psicólogo e psiquiatra inglês que se consolidou como expoente pesquisador no campo do desenvolvimento infantil e por seu trabalho pioneiro na teoria do apego, concluiu que a institucionalização prolongada de crianças pode acarretar em significativos impactos para seu desenvolvimento físico e mental (DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

Nesse sentido, o abrigo pode se tornar uma ameaça de perda e de rompimento dos vínculos socioafetivos familiares, gerando respostas de ansiedade, tristeza e raiva nos infantes acolhidos. Desse modo, é possível perceber que as crianças que crescem em instituições apresentam uma ansiedade comumente associada à incerteza em relação à disponibilidade dos pais, sendo esta uma manifestação da frustração do seu desejo de amor e cuidados, que se traduz em raiva e um excessivo anseio latente de amor e solicitude (DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

Na ausência dos genitores, os trabalhadores das unidades de acolhimento, sobretudo os

educadores sociais, acabam ocupando o lugar de referência e afetividade na vida das crianças e adolescentes institucionalizados (PEREIRA; PEREIRA; JOHNSON, 2011).

Uma revisão sistemática das pesquisas empíricas sobre educadores sociais em abrigos, realizada no ano de 2021, observou a importância de valorização do trabalho nos eixos econômicos e sociais, e a capacitação dos profissionais, especificamente para a utilização de práticas psicossociais (ITO; AZEVÊDO, 2021).

A qualidade da prática profissional está intimamente relacionada ao suporte que os trabalhadores recebem para que possam refletir criticamente sobre suas experiências a fim de atender adequadamente às necessidades do seu público atendido, neste caso, as crianças e adolescentes sob medida de proteção judicial (ITO; AZEVÊDO, 2021).

É justamente no campo do trabalho que a Educação Permanente se insere como um conjunto de ações contínuas direcionadas à transformação institucional, ao fortalecimento das ações da equipe e mudança real das práticas técnicas e sociais (CECCIM, 2005).

Para ser concretizada, postula como pressuposto uma pedagogia focada na resolutividade das problemáticas identificadas no contexto de atuação, que emergem das situações vivenciadas pelos trabalhadores. É realizada nesse ambiente de trabalho, promovendo com isso, a apropriação do saber científico, articulando esferas como gestão, serviços de saúde (atenção), instituições de ensino (formação) e órgãos de controle social, que compõem o seu chamado quadrilátero (PEIXOTO, 2003).

Nesse sentido, caracteriza-se pelo emprego dos conceitos de aprendizagem significativa, comprometimento com o coletivo e autonomia dos atores na tomada de decisões para o coletivo (BRASIL, 2014).

A Educação Permanente reconhece o cotidiano como lugar privilegiado de invenções, acolhimento de desafios e substituição criativa de modos de operar enraizados por práticas inovadoras e colaborativas que são construídas no *continuum* das ações das equipes, com vistas à transformação das atividades de atenção, gestão, participação e formação de determinado território (BRASIL, 2014).

Tem como propósito primordial atuar sobre as problemáticas identificadas nos processos de trabalho das equipes, construindo coletivamente compromissos entre trabalhadores, gestores, instituições de ensino e usuários, aprimorando o desenvolvimento

individual e organizacional (BRASIL, 2014).

Em território nacional, a Educação Permanente teve seu marco legal instituído no ano de 2004, com a promulgação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, por meio da Portaria 198 (BRASIL, 2004), ocasião na qual o Ministério da Saúde assumiu a responsabilidade constitucional de ordenar a formação de seus recursos humanos (LEMOS, 2016).

Inserida no âmbito da Assistência Social, locus do campo de atuação deste trabalho, a Educação Permanente consolidou-se como ordenamento jurídico em 2013, com a publicação da Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único de Assistência Social – PNEP/SUAS (BRASIL, 2013), fruto das deliberações de oito conferências nacionais. Seu objetivo central é “institucionalizar a perspectiva político-pedagógica e a cultura da Educação Permanente, estabelecendo suas diretrizes e princípios e definindo os meios, mecanismos, instrumentos e arranjos institucionais necessários à sua operacionalização e efetivação” (BRASIL, 2013, p. 27).

Nesse sentido, a PNEP/SUAS configura-se em uma política voltada para a qualificação dos trabalhadores que compõem os recursos humanos da assistência social, abarcando diretrizes, objetivos e princípios que visam atingir metas relacionadas à qualidade dos serviços e acompanhamento das novas demandas sociais. Tais ações objetivam a propulsão de uma mudança nos paradigmas históricos da assistência social; mudança esta que é relacionada ao trabalhador do SUAS, reconhecendo seu protagonismo, qualificação e competência profissional (FREITAS, 2017).

No município locus das intervenções descritas neste trabalho, a temática da Educação Permanente já se fez presente na Secretaria de Assistência Social, com ações pontuais nessa direção voltada aos trabalhadores, realizadas em tempos outrora. Contudo, faz-se mister apontar que, eventualmente, há certo equívoco em torno do uso da terminologia e muitas práticas denominadas de Educação Permanente, quando submetidas à uma avaliação criteriosa, identifica-se que não o são de fato.

Metodologia

Contextualização do cenário de prática

Trata-se de um relato de experiência, onde foram utilizadas as ferramentas da Educação Permanente, em que são descritos a contextualização do cenário de prática, o percurso metodológico, o planejamento e a avaliação. O Serviço de Acolhimento Familiar no qual foi desenvolvido este trabalho está vinculado à Secretaria de Assistência Social. O equipamento tem por finalidade organizar o acolhimento de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por determinação judicial em lares temporários de famílias cadastradas e habilitadas do município, até que seja viabilizada a reintegração à família biológica ou encaminhamento para adoção.

Os primeiros acolhimentos em família acolhedora no município ocorreram em 30/07/2019. À época da execução deste projeto de intervenção, cinco crianças e adolescentes encontravam-se acolhidos e o coletivo de Educação Permanente era composto pelos seguintes profissionais: Coordenadora (Pedagoga), Assistente Administrativo; Assistente Social; Educadora Social e Psicóloga. Todos os profissionais trabalhavam com dedicação exclusiva e executavam carga horária semanal de quarenta horas (exceto a Assistente Social que cumpria vinte horas) para atendimento às famílias e aos acolhidos que participavam do Serviço de Acolhimento Familiar.

Percurso metodológico

Qualificar o coletivo de Educação Permanente para aprimorar o processo avaliativo das potenciais famílias acolhedoras.

Para esta etapa, foram proporcionados momentos de acolhimento e sensibilização da equipe que compõe o coletivo de Educação Permanente de modo a pensar colaborativamente em ações para reorganização do processo de trabalho para atendimento das famílias interessadas a participar do programa. Nesse momento, passou-se a discutir a rede analisadora do processo de trabalho.

Como estratégia, utilizou-se a dinâmica do caso traçador. Foi solicitado ao coletivo

para selecionar dois casos de acolhimento familiar já realizados, um que, sob seu julgamento, teve êxito e outro caso em que as ações tiveram um desfecho desfavorável.

Na perspectiva do caso exitoso, foi considerado o acompanhamento de famílias que acolheram crianças e adolescentes, evitando que estas fossem abrigadas após a retirada do convívio com a família de origem ou que permanecessem na unidade de acolhimento institucional. Como desfecho desfavorável, foram consideradas situações em que a criança ou adolescente tenham sido submetidas a mais de duas transferências entre famílias acolhedoras ou que tenham retornado ao abrigo, após desistência da família.

A fim de encerrar a microintervenção, foi debatido sobre o conceito da ‘colcha de retalhos’. O grupo foi sensibilizado para refletir sobre o estado em que as crianças e adolescentes chegam ao serem acolhidas. Foi trabalhada a ideia de que a vida desses seres é como uma colcha de retalhos, e o que conhecemos é apenas um fragmento. Dessa forma, concluiu-se que, por mais que a equipe se empenhe em investigar aspectos importantes da dinâmica familiar e da disponibilidade afetiva das famílias para o acolhimento, ainda assim, não será possível acessar o todo de forma integral.

O último encontro do grupo teve como propósito eleger coletivamente uma problemática e discutir a rede explicativa de problemas e nós críticos. O coletivo observou que, embora trabalhos massivos e extensos de divulgação fossem empreendidos, poucas famílias demonstraram interesse em participar do Serviço de Acolhimento Familiar.

Vale mencionar que na modalidade de acolhimento familiar, quando alguma família demonstra interesse em acolher, esta deve passar por etapas previamente estabelecidas até ser finalmente habilitada, sendo estas: entrevista inicial com equipe técnica, capacitação (cinco dias, com carga horária de vinte horas) e visita domiciliar para elaboração de estudo psicossocial.

Ademais, foi ponderado que o processo de habilitação requer um olhar técnico apurado e sensibilizado para as especificidades da dinâmica familiar a ser avaliada. O grupo compreendeu a imperiosa relevância de instituir um conjunto de critérios para habilitar uma família para receber uma criança e/ou adolescente sob medida de proteção judicial.

Diante de tal panorama, o coletivo concluiu que ainda não faz parte da cultura local o engajamento em atividades de voluntariado e ações sociais. Após discussão e reflexão crítica

dos processos de trabalho, o coletivo do Serviço de Acolhimento Familiar elegeu unanimemente como problemática a falta de famílias habilitadas para acolher.

A partir das discussões e reflexões fomentadas nas microintervenções, o coletivo de Educação Permanente traçou estratégias que visem desatar os “nós” identificados, como é descrito a seguir.

Propor ações de articulação intersetorial efetiva com o Poder Legislativo e a rede municipal de serviços de saúde e educação.

Como primeira etapa, serão apresentados relatos de famílias idosas que aceitaram participar do Serviço de Acolhimento Familiar e acolheram crianças e adolescentes, com objetivo de demonstrar a parceria exitosa entre os grupos da Secretaria de Assistência Social e as organizações não governamentais. A escolha de famílias idosas se deu a partir da consideração da experiência prévia de tais indivíduos no que diz respeito à criação de crianças/adolescentes.

Também será desenvolvida uma aproximação com o Poder Legislativo buscando apoio para as ações que serão formuladas com foco na sensibilização das famílias para participarem de atividades de voluntariado, sendo estas:

- Realização do 1º Seminário Municipal de Acolhimento Familiar com apresentação do mascote do Serviço de Acolhimento Familiar;
- Confeção de oficinas de sensibilização para pais da comunidade que ainda não realizaram acolhimento;
- Criação de um canal de divulgação das ações pelas mídias sociais da prefeitura;
- Participação da equipe do Serviço de Acolhimento Familiar durante os eventos “Prefeitura nos Bairros” com objetivo de transmitir ao município as ações exitosas;
- Desenvolver capacitações com temas específicos do acolhimento e de formação humana para os grupos do CRAS e CREAS.

Serão fortalecidas ações junto à população que possam maximizar o engajamento em atividades de voluntariado e ações sociais de modo a romper com características “provincianas”, identificadas pelo coletivo na cultura local do município apesar do seu grande

número de habitantes.

Planejamento e Avaliação

Para atender a esse objetivo que se propõe avaliar, por meio de indicadores de monitoramento, os resultados alcançados durante as ações previamente estabelecidas, o coletivo de Educação Permanente será convidado a refletir sobre quais serão os resultados a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, bem como as estratégias que serão utilizadas para essa análise.

Ao que se refere ao processo de avaliação e monitoramento de um projeto de intervenção, algumas considerações se fazem necessárias. O ideal é que a avaliação das ações de educação permanente seja planejada juntamente com a construção das iniciativas educativas e que sejam implementadas ao longo de todo o processo. Quanto mais tempo houver passado desde a efetivação da ação, mais difícil será avaliar seu efeito junto às equipes e processos de trabalho. Em segundo lugar, é importante saber que, dependendo do tipo de ação educativa e de seu foco, as estratégias de avaliação serão diferentes. E nem sempre o resultado da avaliação poderá ser traduzido numericamente por meio de um indicador (FEUWERVEK, 2011).

Nesse sentido, são esperadas diferentes expressões da subjetividade de cada integrante que emergirá em todas as etapas a serem desenvolvidas. Em muitos momentos, a avaliação das ações estará apoiada em sentimentos e observação dos cenários e das falas, principalmente pelo fato da situação envolver crianças e adolescentes em risco e vulnerabilidade. Entretanto, considerar-se-á a viabilidade de monitorar o resultado das ações a partir da elaboração de alguns indicadores, a saber:

- Número de famílias selecionadas para participar do Serviço de Acolhimento Familiar;
- Número de famílias acompanhadas que acolheram crianças e adolescentes e permaneceram até a decisão judicial;
- Porcentagem de famílias que desistiram do acolhimento e realizaram a devolução;
- Tempo de permanência das crianças e adolescente com a família acolhedora;
- População total de crianças em risco de abandono por bairros de maior

- vulnerabilidade;
- População total de adolescentes em risco de abandono por bairros de maior vulnerabilidade;
 - Porcentagem de crianças admitidas em famílias acolhedoras em determinado período.

Quadro 1 – Calendário de atividades.

Procedimento de intervenção	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Momento de sensibilização e acolhimento para reorganização da equipe	X					
Aplicação do instrumento de avaliação das famílias acolhedoras		X				
Reunião para definição das ações a serem desenvolvidas			X			
Reuniões para estabelecimento de parcerias com os atores de interesse			X			
Início da etapa de planejamento e desenvolvimento das ações eleitas				X		
Realização do 1º Seminário Municipal de Acolhimento Familiar					X	

Fonte: Elaboração própria.

Resultados e discussão

A taxa encontrada de 100% de participação da equipe nas microintervenções evidenciou que o novo coletivo fundado de Educação Permanente demonstrou pleno engajamento e participação, contribuindo com reflexões críticas e sugestões para aprimoramento. Este posicionamento impulsionou a construção de um coletivo fortalecido e unido, que durante os encontros, foi capaz de captar a essência da Educação Permanente e ver sua aplicabilidade no cotidiano do trabalho.

Na condução das microintervenções, o coletivo demonstrou-se motivado a promover as mudanças necessárias identificadas. Além disso, também favoreceu um momento de troca e apoio mútuo, alcançando assim os objetivos pretendidos para cada encontro.

Importante foi o momento da microintervenção do caso traçador, que fez emergir memórias e sentimentos do coletivo. A partir disso, os trabalhadores sentiram-se mobilizados a refletir sobre seu fazer profissional e sobre estratégias de enfrentamento adotadas diante das especificidades de cada caso escolhido.

A discussão da ‘colcha de retalhos’ conduziu a equipe a ponderar sobre a responsabilidade de cada um ao selecionar as famílias para ingressar no processo de acolhimento, uma vez que esses lares receberão crianças e adolescentes advindos de um contexto de diversas e constantes violações.

Examinar o processo de trabalho a partir do cotidiano da equipe tornou a aprendizagem significativa e criou uma atmosfera em que a Educação Permanente disparou mecanismos em favor das mudanças na organização da equipe.

O novo coletivo abraçou a ideia e a causa da Educação Permanente, engajando-se na jornada. Os integrantes passaram a considerar os momentos das microintervenções como algo positivo e produtivo para o grupo, capaz de propulsionar mudanças efetivas e duradouras no ambiente de trabalho.

Por meio das microintervenções, a essência da Educação Permanente foi se tornando cada vez mais evidente, e como consequência, o coletivo passou a acreditar no seu potencial de transformação.

Desse modo, é seguro afirmar que os objetivos de aprendizagem foram contemplados, uma vez que se promoveu ampla discussão sobre as temáticas trabalhadas, sempre as

relacionando com os processos de trabalho do coletivo, o que torna o resultado da atividade satisfatório.

Considerações finais

Oferecer às crianças e adolescentes brasileiras que não tiveram a chance de crescer em um ambiente protetivo a oportunidade de serem acolhidas por famílias saudáveis e validantes é, sem sombra de dúvidas, mudar o futuro desses seres em desenvolvimento.

É certo que o acolhimento familiar implica em desafios, tanto para os guardiões, como para a pessoa que está sendo acolhida. Todavia, quando a realidade - muitas vezes encoberta - da institucionalização é revelada, torna-se incontestável que o melhor lugar para uma criança e/ou adolescente viver é em um lar familiar seguro. Isso é tão notoriamente reconhecido que o próprio ECA, ao promulgar a Lei do Acolhimento Familiar em todo o território nacional no ano de 2009, o elevou ao grau de preferência em relação ao acolhimento institucional.

Lamentavelmente, passados 13 anos, ainda nos deparamos com a penosa realidade de “convencimento” dos benefícios do acolhimento familiar aos gestores públicos, aos operadores do Direito, às comunidades e até aos próprios profissionais da rede de proteção.

Diante de tal cenário, é imperioso que os trabalhadores inseridos no contexto do acolhimento familiar sejam continuamente fortalecidos para desbravar essa luta que é incessante, porém, repercute em frutíferos resultados. Para tanto, a Educação Permanente se apresenta como promissora ferramenta capaz de promover reflexões sobre a própria práxis e, conseqüentemente, transformar realidades nos campos de atuação profissional.

A Educação Permanente, com suas habilidosas ferramentas, amplia o olhar dos trabalhadores, possibilitando que observem seu entorno de modo mais abrangente, identificando aspectos a serem aprimorados e caminhando em direção às mudanças necessárias para atingir os objetivos almejados. Importante enfatizar que as ações de Educação Permanente devem ser constantes, só assim será possível atingir a excelência das práticas profissionais oferecidas ao público de determinado território.

O acolhimento familiar, atrelado às práticas sustentadas pela Educação Permanente, tem o potencial de mudar o rumo das próximas gerações, contribuindo para a construção de uma nação mais igualitária, democrática, rompendo desse modo o cruel ciclo da violência.

É esperado o tempo em que o acolhimento familiar figure como parte integrante da nossa cultura; que os lares temporários sejam multiplicados por todo o território nacional; que menos crianças e adolescentes tenham sua infância e adolescência roubadas - cercados por muros institucionais e afetivos, e que todos, sem exceção, possam desfrutar de um ambiente permeado por afeto, proteção e dignidade na fase mais delicada de suas vidas.

Referências

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. (Orgs.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf. Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.010**, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.509**, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 nov. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Brasília: MDS, 2013, 64p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf. Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Especial. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: SNAS, 2009. 105 p. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2004. p. 37.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília: SGTES, 2017, 78p. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Educação Permanente em Saúde**. Brasília: SGTES, 2014, 2p.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Corregedoria-Geral da Justiça. **Manual de Acolhimento Familiar - Orientações Iniciais**. Curitiba, v. 3, 72 p, 2017-2018. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/documents/11900/4588702/Manual+de+Acolhimento+Familiar+-+Orientações+Iniciais/c28d62b6-0f50-242b-4f50-8d3acb0f303c>. Acesso em: 17 maio 2022.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-168, fev. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jC4gdtHC8RPLWSW3WG8Nr5k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

CENSO SUAS 2019 - Bases e Resultados. **Ministério do Desenvolvimento Social**, Secretaria Nacional de Assistência Social, Vigilância Socioassistencial, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/vigilancia/index2.php>. Acesso em: 06 jul. 2022.

DINIZ, I. A.; ASSIS, M. O.; SOUZA, M. F. S. Crianças institucionalizadas: Um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 5, p. 261-285, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15978/13036>. Acesso em: 17 maio 2022.

FEMPAR. Fundação Escola do Ministério Público do Estado do Paraná. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017)**. Curitiba, 2017. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2013_6ed.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

FEUWERVWK. L. M. **Grupo de trabalho de avaliação em Educação Permanente em Saúde**. In: Oficina de Avaliação. Florianópolis, 2011.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 266-286, jan./abr., 2023. 285
DOI:

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, R. M. C. **A política nacional de educação permanente para trabalhadores do SUAS - Limites, possibilidades e perspectivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24651/1/2017_RenataMariadaConceiçãodeFreitas.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

ITO, S. I.; AZEVÊDO, A. V. S. Educadores Sociais em Abrigos Destinados a Crianças e Adolescentes: revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v14n1/v14n1a14.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LEMOS, C. L. S. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 913-922, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fjKYMRN6cVdt3SrJqrPhwJr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PEIXOTO, L. et al. Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. **Revista Enfermagem Global**, n. 29, p. 324-340, jan. 2013. Disponível em: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n29/pt_revision1.pdf. Acesso em 17 maio 2022.

PEREIRA, A. L.; PEREIRA, F.; JOHNSON, G. A. Os desafios cotidianos dos trabalhadores em um abrigo para crianças e adolescentes. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 189-201, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Submissão em: 14/07/2022

Aceito em: 14/02/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

RELIGIOSIDADE, DISCIPLINA E CONTROLE EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL: a produção da docilidade dos corpos pela arquitetura escolar¹

Victória Louise de Paula Santos Carminatti²
Patrícia Gräff³
Camila Caracelli Scherma⁴

Resumo: A partir da análise da arquitetura e da organização do espaço escolar, este artigo busca problematizar a disciplina e a religiosidade como estratégias de controle sobre os discentes que integram instituições públicas de Educação Básica e de Educação Superior. Para tanto, através da fotografia de cinco instituições de educação formal, pesquisa os espaços escolares e constrói, junto a autores que estudam a escola, a religiosidade, o poder disciplinar e o discurso compreensões sobre a produção da docilidade do corpo dos escolares. Por meio das imagens, mostra espaços planejados para exercer limites, regras de condutas, hierarquia e vigilância excessiva. Nas instituições pesquisadas circulam discursos verbais e não-verbais que auxiliam na manutenção da ordem das coisas e atuam na produção do poder disciplinar. O corpo útil e obediente que o poder disciplinar fábrica é muito semelhante ao indivíduo eficiente e resiliente que a globalização econômica incentiva atualmente. As conclusões indicam que a instituição escolar apresenta dificuldades de se afastar da especificidade religiosa que a criou, atualmente voltando a explicitar interesses religiosos defendidos na agenda educacional.

Palavras-chave: Espaço Escolar. Arquitetura Escolar. Disciplinamento. Controle. Políticas Educacionais.

RELIGIOSITY, DISCIPLINE AND CONTROL IN SPACES OF FORMAL EDUCATION: the production of docility of bodies by the school architecture

Abstract: From the analysis of the architecture of school space, this paper seeks to problematize discipline and religion as strategies of control over students who are part of public institutions of Basic Education e Higher Education. Therefore, through photographs of five formal education institutions, we researched school spaces and we built, in dialogue with authors who study school, religiosity, disciplinary and discursive power, understandings about the production of docility over the body and life of students. Through the images, we find spaces designed to exercise limits, rules of conduct, hierarchy and excessive surveillance. In these institutions, we are faced with verbal and non-verbal

¹ Esse trabalho é fruto das problematizações que foram iniciadas no artigo “Instituições contemporâneas de educação formal: uma análise da arquitetura escolar” (CARMINATTI; GRÄFF, 2020) publicado na Revista Interinstitucional Artes de Educar – RIAE. Aqui buscamos problematizar aspectos que não foram aprofundados anteriormente e iniciar uma nova análise sobre a presença da religiosidade e da disciplina nas instituições de ensino.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail de contato: carminattii.victoria@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail de contato: patricia.graff@uffs.edu.br

⁴ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail de contato: camila.scherma@uffs.edu.br

discourses that help in the maintenance of order of things and the silencing of subjectivities. We realize that the useful and obedient body that disciplinary power produces is very similar to the efficient and resilient individual the economic globalization encourages today. In conclusion, we understand that school institution has difficulties in moving away from the religious specificity that created it, currently having religious interests defended in the educational agenda.

Keywords: School Space. School Architecture. Disciplining. Control. Educational Policies.

RELIGIOSIDAD, DISCIPLINA Y CONTROL EN LOS ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL: la producción de la docilidad de los cuerpos por la arquitectura escolar

Resumen: A partir del análisis de la arquitectura y de la organización del espacio escolar, este artículo busca problematizar la disciplina y la religiosidad como estrategias de control sobre los estudiantes que integran las instituciones públicas de Educación Básica y Educación Superior. Para tanto, a través de la fotografía de cinco instituciones de educación formal, investiga los espacios escolares y construye, junto a autores que estudian la escuela, la religiosidad, el poder disciplinar y el discurso, comprensiones sobre la producción de la docilidad del cuerpo de los escolares. Por medio de las imágenes muestra espacios planeados para ejercer límites, reglas de conducta, jerarquía y vigilancia excesiva. En las instituciones investigadas circulan discursos verbales y no verbales que ayudan a mantener el orden de las cosas y actúan en la producción del poder disciplinar. El cuerpo útil y obediente que el poder disciplinar fabrica es muy similar al individuo eficiente y resiliente que la globalización económica incentiva actualmente. Las conclusiones indican que la institución escolar presenta dificultades para alejarse de la especificidad religiosa que la creó, actualmente volviendo a los intereses religiosos defendidos en la agenda educativa.

Palabras clave: Espacio Escolar. Arquitectura Escolar. Disciplinamiento. Control. Políticas Educativas.

Introdução

Para Foucault (2014), a arquitetura foi utilizada historicamente para manifestar poder, tanto pela monarquia como pela igreja, impondo força e superioridade pelas suas grandes construções. Com as mudanças nos modos de produção e de organização social, o espaço passou a ter relação direta com objetivos econômicos e políticos, provocando o desenvolvimento de novas compreensões sobre os ambientes, estruturas de vida e de ocupação dos sujeitos. Por sua vez, espaços como escolas, hospitais e prisões foram organizados, estabelecendo relações de poder. Isto posto, podemos concordar com Escola no (2001), quando conceitua a arquitetura escolar como um programa, carregado de símbolos e discursos, um “edifício-escola” que, mesmo acompanhando as mudanças na sociedade, sofre poucas alterações em seu espaço físico, seguindo um modelo, sendo um constructo cultural, um local onde podemos notar a presença de valores e ideologias que circulam na sociedade

(ESCOLANO, 2001). Ademais, Dussel e Caruso (2003, p. 37) apontam que:

[...] a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos. Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas.

Dessa forma, a arquitetura escolar compõe o contexto em que os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos. O espaço escolar formal assume o papel de socialização dos sujeitos, de possibilitar o acesso ao direito social da educação, à diversidade e ao conhecimento historicamente constituído. Porém, como mostrou Foucault (1987), a escola pode igualmente funcionar como um aparelho de controle sobre os corpos, através do espaço físico, das normas e da regulação do tempo, exercidos sobre os estudantes e suas atividades. Portanto, a disciplinarização é utilizada em diferentes espaços, incluindo a escola, para desempenhar um determinado poder, uma ordem sobre os estudantes que ocupam o espaço escolar.

Com essa percepção de que a arquitetura escolar dialoga com os discursos que circulam nas diferentes esferas sociais e que seu padrão organizacional torna a disciplinarização dos estudantes possível, decidimos pesquisar o espaço escolar e problematizar o que acreditamos ser estratégias de controle sobre as crianças, jovens e adultos que estão diariamente inseridos nesses espaços de ensino e de aprendizagem formal. Nesse sentido, trabalhamos também com um olhar sobre o jogo das forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2010) materializadas no espaço escolar.

Descrição do percurso metodológico

Esta pesquisa foi iniciada no primeiro semestre de 2019, antes da Pandemia do *Corona Virus Disease* (COVID-19)⁵. Como conjunto de dados, utilizamos fotografias autorais de cinco instituições de educação formal. As instituições estudadas foram: uma instituição de educação infantil (IEI); duas instituições de educação básica (IEB 1 e IEB 2), em que a IEB 1 atende Ensino Fundamental I, II e Médio e a IEB 2 atende Ensino Fundamental I e II; e duas

⁵ Causada pela propagação em escala mundial do coronavírus SARS-CoV-2, a Pandemia do *Corona Virus Disease* (COVID-19) iniciou com casos da doença no final do ano de 2019. Poucos meses depois, em março de 2020, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia mundial (OPAS, 2022).

instituições de educação superior (IES 1 e IES 2), em que a IES 1 atende Ensino Médio Técnico e Educação Superior e a IES 2 possui exclusivamente Educação Superior. Os espaços escolares foram fotografados durante os intervalos entre as aulas para evitar que os estudantes e os funcionários aparecessem nas imagens. Tivemos as autorizações das instituições e de suas secretarias responsáveis para fotografar os espaços e fazer a pesquisa⁶. Cabe evidenciar que todas as instituições fotografadas são públicas, localizadas no município de Chapecó (Santa Catarina). Ademais, a maioria das instituições que fotografamos são localizadas nas zonas centrais da cidade, o que faz com que sejam espaços escolares mais assistidos pelo poder público e com preservação da boa aparência e qualidade de seus equipamentos.

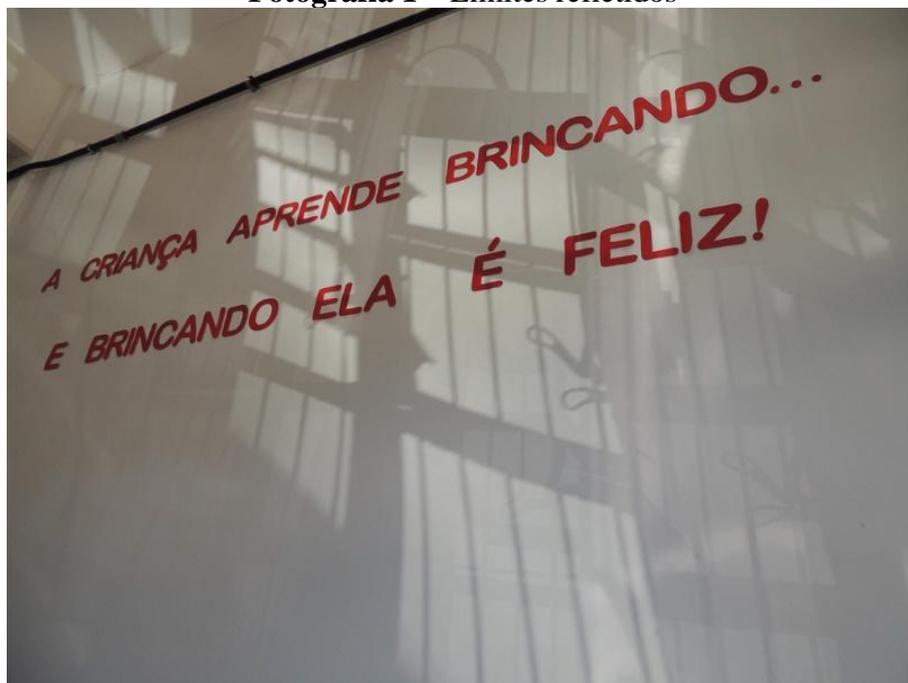
Com os dados coletados, separamos as fotografias em categorias capazes de fazer pensar sobre os espaços escolares, sua organização e seus discursos. No primeiro grupo, dividimos as imagens por suas aproximações de acordo com os espaços existentes na escola, para que pudéssemos compreender semelhanças e diferenças. No segundo grupo, que constitui o foco de trabalho deste artigo, foram colocadas as imagens que possibilitam pensar a arquitetura desses espaços escolares e a sua organização, apresentando o que consideramos estratégias de controle sobre os sujeitos, são elas: (i) a estratégia disciplinar; (ii) a estratégia religiosa. Para compreender como essas estratégias se configuram nesses espaços, analisamos as fotografias individualmente, observando os dados que elas apresentam, cotejando com discussões levantadas por autores como Dussel e Caruso (2003), Escolano (2001) e Recio (2009), que estudaram – respectivamente – a sala de aula, a arquitetura escolar e a relação do corpo com o espaço da escola. Ademais, as obras de Foucault (1987; 2014), de Brown (2019) e de Bakhtin (2010; 2014) são utilizadas para compreender as relações de poder no espaço escolar, bem como as ideologias presentes nesses espaços.

⁶ O projeto de pesquisa do qual esse artigo deriva passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu parecer satisfatório, sendo aprovado por seguir todos os cuidados éticos necessários para a pesquisa.

As estratégias de controle sobre os sujeitos

A estratégia disciplinar

Fotografia 1 – Limites refletidos



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na fotografia 1, temos a IEI e vemos a parede branca de uma instituição de Educação Infantil. A parede está enfeitada com algumas letras produzidas em E.V.A vermelho. As letras formam a frase: “A CRIANÇA APRENDE BRINCANDO... E BRINCANDO ELA É FELIZ!”. A parede recebe uma segunda decoração com os reflexos vindos das janelas da instituição. As sombras das janelas revelam as grades, que delimitam o espaço de brincadeira da criança. As grades revelam ainda que há um confinamento dos corpos infantis que convivem nesse espaço com o objetivo de estudar. Mas, há um outro objetivo, disciplinar esses corpos, sobre os quais as grades cumprem o papel de disciplinar dentro de um espaço e um tempo determinado pela instituição escolar. Aqui compreendemos a presença das forças centrípetas e centrífugas. De acordo com Bakhtin (2010), as forças centrípetas atuam no sentido de centralizar, de construir uma espécie de consenso, de instituir determinados sentidos como verdadeiros, de unificar as possibilidades de compreensão como uma unificação. Ao mesmo tempo, “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das

forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2010, p. 82).

As forças centrípetas se materializam nas grades que se projetam na sombra na parede branca; bem como na própria estética da parede branca e limpa, com as letras simetricamente dispostas e, aparentemente, fora do alcance das próprias crianças. Mas, na mesma parede, sombreada pelas grades que se projetam, as forças centrífugas resistem às imposições espaciais e organizacionais e, nas frestas que se forjam na luta de controle e regramento, fazem emergir as vozes que defendem a liberdade da criança para o brincar e ser feliz. É como se as palavras materializadas na parede branca nos dissessem: “aqui, a criança aprende brincando e brincando ela é feliz”, logo, as crianças que convivem nesse espaço são felizes. Mas é uma luta discursiva instaurada; o fato de haver uma mensagem como esta na parede de uma instituição escolar já se constitui como uma resposta a forças que vão instaurando o controle, o regramento, o cerceamento, a delimitação dos espaços, os limites das liberdades. Esse enunciado responde a discursos tais como: criança precisa ficar quieta para aprender, criança precisa de disciplina para aprender, escola não é lugar de brincar, quem brinca não aprende, etc. A existência desse enunciado materializado na parede da escola evidencia a existência de todos esses discursos aos quais pretende responder com suas contrapalavras.

Foucault (1987, p. 120) afirma que “[...] a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Isto quer dizer que cada regra, cada limitação de espaço e cada divisão são pensados e planejados, são técnicas desenvolvidas para o controle dos corpos das crianças e dos jovens que frequentam as escolas. Sobre a estratégia disciplinar, Foucault (1987) complementa ainda que uma política das coerções é formada, atuando sobre o corpo, manipulando-o. Essa manipulação, segundo o filósofo, é calculadamente exercida sobre os elementos, os gestos e os comportamentos. Por meio da disciplina, se fabricam “[...] corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Esse corpo útil e obediente, que a sociedade a qual Foucault (1987) se refere, se aproxima do indivíduo que o mercado globalizado busca hoje, que seja produtivo, eficiente, resiliente, flexível e adaptável. Esses são termos que se agrupam em torno dos termos fulcros da Globalização e da Competitividade global, sustentando, inclusive, um determinado modo

de conceber a educação e suas estratégias, como base “da obtenção do consenso funcional à reprodução do idêntico” (PONZIO, 2010, p. 138-139).

Se cotejarmos materialidades discursivas produzidas por agentes hegemônicos globais, será possível compreender que há um forte interesse de formar, ou “treinar”, pessoas que sigam o fluxo das mudanças do mercado sem resistência. Nesse sentido, há uma construção de um discurso da formação de pessoas flexíveis e adaptáveis às mudanças impostas pelo mercado de trabalho. O Fórum Econômico Mundial, por exemplo, em sua página na *internet*⁷, afirma que a Missão do setor de *Educação, Habilidades e Aprendizagem* deste agente tem o objetivo de prover meios para que os setores públicos e privados colaborem na preparação de trabalhadores de todas as idades para a disrupção tecnológica e para ajudar a renovar os modelos de educação e treinamento de forma a preparar melhor os indivíduos para serem membros ativos da economia e da sociedade⁸. Nessa materialidade discursiva, é possível auscultar as vozes do *mercado* impondo a necessidade de moldar os sujeitos para a tal adaptabilidade. Ainda na mesma página do Fórum Econômico Mundial, lemos que este agente hegemônico global está comprometido em ajudar a projetar sistemas de educação e treinamento que permitam que as pessoas acompanhem os mercados de trabalho em rápida mudança⁹.

Sabemos que a formação desses sujeitos “treinados”, capazes de acompanhar as mudanças constantes dos mercados de trabalho não se dá somente por uma dimensão. Neste texto, estamos fazendo o recorte da arquitetura como um dos elementos que contribuem para essa formação mais “controlada” e “controladora” das relações. A arquitetura e a organização do espaço, por elas mesmas, não são suficientes para essa conformação dos estudantes, contudo traduzem um forte aspecto constitutivo desse tipo de modelo de educação, uma vez que os estudantes constroem todas as suas relações escolares num espaço físico concreto, ordenado, regulado. Importante salientar, também, que o discurso do Fórum Econômico

⁷ Disponível em: <https://www.weforum.org/topics/education/>. Acesso em: 26 maio 2022.

⁸ “We aim to provide ways for the public and private sectors to collaborate on preparing workers of every age for technological disruption, and to help revamp education and training models in ways that better prepare individuals to be active members of the economy and society”. Disponível em: <https://www.weforum.org/topics/education/>. Acesso em: 26 maio 2022. Tradução livre das autoras.

⁹ “The World Economic Forum is committed to helping design education and training systems that enable people to keep pace with rapidly-changing labor markets”. Disponível em: <https://www.weforum.org/topics/education/>. Acesso em: 26 maio 2022. Tradução livre das autoras.

Mundial, bem como de outros agentes hegemônicos globais, não são somente proposições feitas por esses agentes. Os governos das diferentes nações do mundo levam em conta essas proposições, na construção e implementação das políticas públicas, inclusive na construção das políticas educacionais. Na página do Governo Federal brasileiro, por exemplo, há referências claras de que o discurso de agentes hegemônicos globais, entre eles, o Fórum Econômico Mundial, é um dos orientadores de ações em território brasileiro. Destacamos alguns excertos que fazem referências ao índice de Competitividade Global, construído pelo Fórum: a) “O Governo Brasileiro objetiva aumentar a competitividade e melhorar o ambiente de negócios e utiliza índices internacionais como parâmetros” (BRASIL, 2021, s/p); b) “Uma das formas de mensurar a competitividade de uma nação é o Índice de Competitividade Global (GCI). O Índice de Competitividade Global (GCI) publicado pelo Fórum Econômico Mundial, desde 1979” (BRASIL, 2021, s/p); c) “O índice é um parâmetro para os formuladores de políticas públicas identifica e avalia os fatores que sustentam o crescimento econômico e o desenvolvimento humano” (BRASIL, 2021, s/p); d) “Conduzir o país para uma maior competitividade requer vigilância e compromisso de todas as partes interessadas ao longo do processo e o relatório de competitividade serve como guia e ferramenta de monitoramento” (BRASIL, 2021, s/p); e) “O objetivo é mudar o posicionamento do Brasil nesses indicadores, em especial, o Índice de Competitividade Global” (BRASIL, 2021, s/p).

Entre as proposições do Fórum Econômico Mundial em seus relatórios de competitividade Global, está a necessidade de maiores investimentos em Capital Humano para que se fortaleça o pilar das “Habilidades” e do mercado de trabalho para minimizar os riscos de “transbordamentos sociais negativos”; além disso, há a afirmação da necessidade de investimento em capital humano como forma de “adaptabilidade de talentos”¹⁰. Com base nos sentidos que esse cotejamento nos permite compreender, podemos ver os corpos dos sujeitos escolares rumo a condutas adaptáveis, flexíveis, não-resistentes às mudanças impostas pelos mercados, obedientes, resignados, e, de certa forma, dóceis.

A docilidade do corpo será vista de forma positiva em um espaço que ordena

¹⁰ “As innovation capacity grows in emerging economies such as China, India and Brazil, they need to strengthen their skills and labour market to minimize the risks of negative social spillovers. As innovation crosses borders, even countries with low innovation capability will need talent adaptability, making human capital investments one of the most critical factors of productivity in the coming decade” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2019, p. 8).

determinadas condutas, como na fotografia a seguir:

Fotografia 2 – Regras da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2019)¹¹.

A fotografia 2 mostra uma parte da parede da sala de aula do pré-escolar na IEB 1. Nela, encontramos uma parede de azulejos verdes, decorada com duas grandes nuvens azuis feitas de papel, uma com a palavra “Combinados” e outra com as palavras “Aluno Destaque”. Abaixo das nuvens, temos gotas d’água feitas de recortes de papéis coloridos. Cada gotinha contém, além de dois olhos, um papel branco colado, indicando os combinados da sala. São eles: “Seja Caprichoso/a”; “Seja Pontual”; “Organize-se”; “Faça os Temas”; “Estude”; “Seja Amigo/a”; “Faça Silêncio”; “Respeite”; “Espere”; “Não Falte”; “Ajude”. Os papéis colados nas gotas revelam as palavras que estabelecem ordem na sala de aula. Uma gota d’água roxa está sem o papel, e não existe nenhuma informação sobre o “Aluno Destaque” da segunda nuvem azul. Os verbos utilizados nessas gotinhas estão todos no modo imperativo, ou seja,

¹¹ A seguinte fotografia passou por edição. As informações não foram corrompidas/manipuladas, a edição apenas retirou as fotografias da turma que se encontravam ao redor da produção analisada. As fotografias revelavam a identidade da professora e das crianças da turma, sendo assim, retiramos essas informações por meio da edição da imagem para manter o anonimato.

estão ordenando alguma ação, sempre no sentido de orientar o estudante para uma “boa conduta”. Esse é mais um exemplo de disciplinarização do ser e do existir no espaço de educação formal. É possível ainda trabalhar o jogo entre a palavra “Combinados”, que expressa o resultado de diálogos entre todos os participantes desse contexto e os verbos no imperativo, que designam ordens, orientações, que, se fossem de fato combinados, não estariam expressos no modo imperativo.

Além disso, a questão do “Aluno destaque” também materializa um contexto competitivo, uma vez que um estudante será “reconhecido” como o melhor, o que mais seguiu os “combinados”, o que mais se esforçou para não descumprir as regras e, de certa forma, aquele sujeito que menos “decepcionou” as expectativas da instituição escolar e suas forças. Foucault (1987) explica que o bom adestramento conta com três recursos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Nesse quadro desenvolvido na IEB 1, a sanção normalizadora se faz presente, visto que garante ao mesmo tempo a gratificação e a sanção.

Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. É possível, além disso, estabelecer uma quantificação e uma economia traduzida em números. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um (FOUCAULT, 1987, p. 151).

Portanto, ocorre o processo de coerção da criança, que passa a compreender que se seguir as regras estabelecidas pelo quadro de “Combinados”, ficando em silêncio, fazendo suas tarefas, sendo organizada, estudiosa e disciplinada, ela ganhará “pontos” com a professora e será merecidamente recompensada, será colocado como o “Aluno Destaque” da turma. Dessa forma, a criança é treinada para buscar a posição desejada, como quem busca um grande prêmio.

Sobre o corpo disciplinado, Recio (2009, p. 130-131) escreve que este funciona como “[...] mais uma engrenagem no imenso maquinário de produção, uma peça que se encaixa

harmonicamente no tempo, espaço e estrutura”¹². Isto é, a arquitetura escolar, a organização de cada espaço da escola, a distribuição do tempo e as regras de comportamento, passam a exercer um poder sobre o corpo que frequenta esse espaço, em que o corpo passa a se encaixar no papel destinado a ele. Portanto, os espaços educativos, transmitem “estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Fotografia 3 – Paisagem comum daqui pra frente



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na fotografia 3 vemos a paisagem que uma criança veria sentada em sua pequena cadeira na sala de aula do pré-escolar, na IEI. Sua mesa é azul, seu caderno está aberto, assim como os outros cadernos à sua frente. Sua mesa está colada a outras três mesas. Nesse conjunto de mesas, encontramos, além dos cadernos, uma borracha e um pote grande com vários lápis de cor. O quadro branco bem à frente está com um conteúdo a ser copiado. Acima do quadro, vemos um alfabeto com letras coloridas. Acima dele, um relógio laranja e branco – que marca o tempo de cada atividade. Ao lado do quadro, colados na parede, um calendário e

¹² Tradução livre das autoras. No original: “[...] un engranaje más en la inmensa maquinaria de la producción, una pieza que encaje armónicamente en tiempo, espacio y estructura” (RECIO, 2009, p. 130-131).

uma lista de tarefas. No canto direito, encontramos uma cadeira amarela e uma cadeira vermelha. Apesar de ser decorada com muitas cores e ter cadeiras e mesas coloridas, a sala de aula se parece muito com as de outras turmas e instituições, pois possui elementos similares a outras salas de aula, como por exemplo, o relógio exposto na parede, as carteiras divididas em grupos/fileiras e a mesa da professora em um ponto central da sala de aula.

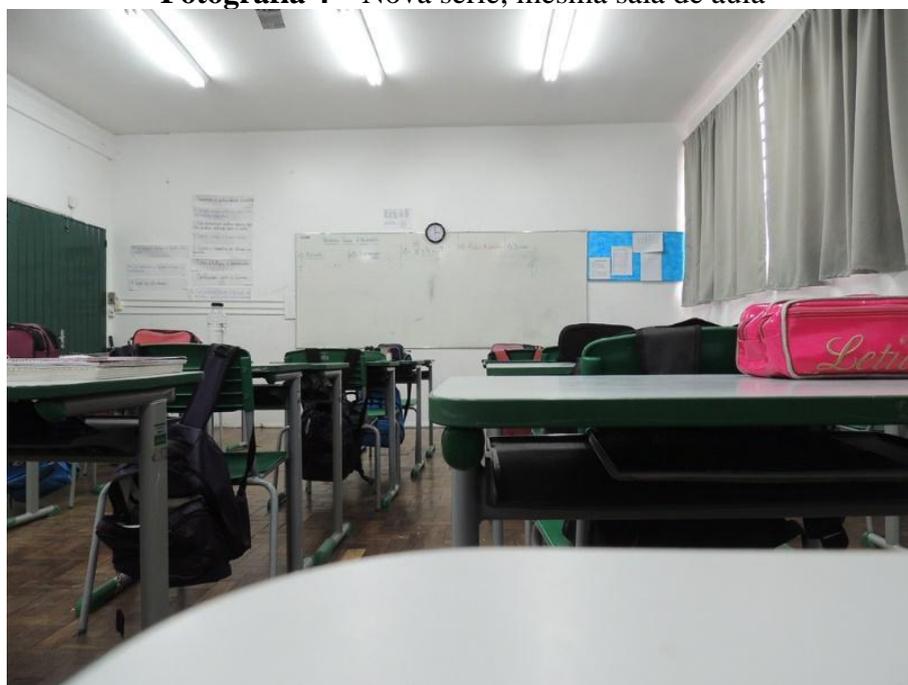
Nesse espaço, parece haver um pouco mais de liberdade do que nas demais salas de aulas aqui representadas, pois existe a possibilidade de uma interação maior entre as crianças. Vemos cores, texturas, materiais sobre as mesas, as carteiras não estão dispostas em linha reta. Apesar de tudo caminhar para um ambiente mais livre, algo ainda nos incomodava nesse espaço. Ao olhar e refletir melhor sobre ele, o que ainda incomodava nesse ângulo da visão do estudante de sua sala de aula é a ausência da intervenção dele próprio. Isto é, tudo o que está disposto nas paredes, tudo o que enxergamos nesse espaço é a voz oficial, é a voz da escola, a voz da coordenação, da(s) professora(s). Não vemos as mãos das crianças, as suas vozes, não vemos as produções dos estudantes expostas na sala. Não temos desenhos, textos, intervenções, colagens, entre outras coisas produzidas pelas crianças. Se formos alargar esse pensamento para os outros espaços de uma instituição, é provável que não seja possível ver os estudantes e suas intervenções nesses outros lugares também.

Se problematizarmos o que a falta de produções estudantis representa, podemos questionar também que tipo de escola é essa em que não vemos vestígios da vida de seus discentes. Afinal, para que serve uma escola sem alunos? Uma escola sem vozes e mãos das suas crianças e jovens é um retrato fiel de um sistema disciplinar em larga escala, uma linha de produção. Um lugar em que a formação em massa não reconhece a multiplicidade de subjetividades, pois está focada em produzir um tipo específico de subjetividade. Um lugar não pertencente aos estudantes, que, por sua vez, também não se sentem parte do lugar em que passam boa parte de sua vida da infância ao final da adolescência. Novamente, voltamos a ver os indícios do poder disciplinar que discutimos a partir da primeira fotografia. Esse poder, segundo Foucault (1987), tem no adestramento a sua maior função, em que os indivíduos são vistos como objetos e instrumentos, sendo fabricados.

As características por nós descritas em relação à Fotografia 3 são reiteráveis a outros espaços escolares, em outras instituições de ensino. Essas características de assepsia, de

controle das expressões e dos objetos, nos possibilitam compreender que há um projeto de controle do que se diz, dos sentidos que serão materializados no espaço da sala de aula, das formas de dizer. Essa ausência das intervenções dos estudantes é também uma ausência da possibilidade de criar; isso fortalece um ambiente de reprodução de conteúdos, de sentidos, de dizeres, de formas de ver e se posicionar sobre o mundo e sobre as relações humanas, por exemplo. Ao passo que um ambiente que é constituído pelas palavras, cores, traços, objetos daqueles que vivem naquele espaço como aprendizes pode ser um ambiente mais aberto à palavra outra, mais aberto a que se possa ver as coisas de um outro lugar e de um outro modo.

Fotografia 4 – Nova série, mesma sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na fotografia 4, encontramos outra sala de aula; desta vez, de uma turma do Ensino Fundamental I na IEB 2. Da mesa de um aluno, reconhecemos a paisagem que este enxerga durante o turno de suas atividades escolares. De sua mesa, vemos outras cadeiras e mesas enfileiradas em direção ao quadro branco. Sobre as mesas, estão alguns materiais escolares dos outros estudantes. Em algumas cadeiras, percebemos as mochilas penduradas. No fundo, o quadro branco, ao lado dele, temos cartazes colados na parede, acima dele um relógio branco com moldura preta. À esquerda, a porta verde da sala, que está fechada. Ao lado

direito, temos as janelas da sala. Janelas altas, para não atrapalhar o foco dos estudantes. As janelas estão cobertas por cortinas cinzas. As carteiras dispostas em filas são exemplo de disciplinarização dos corpos e também da visão dos estudantes, porque tudo que eles enxergarão é aquela perspectiva da sala de aula. Uma perspectiva que, em geral, é asséptica, muito branca, limpa, ordenada e disciplinada pelo relógio e pelo adulto. A criança nessa perspectiva, enxerga a nuca do colega da frente, não os olhos, a boca, as expressões faciais, isso também disciplina.

Assim como na fotografia 3, na fotografia 4, o relógio ganha destaque na parede do quadro branco. Estando centralizado na sala, em cima do quadro, para onde todas as carteiras dos estudantes apontam. Com essa organização, percebemos que a marcação do tempo é importante na instituição de educação infantil (IEI) e na instituição que atende os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (IEB 2). O relógio é símbolo do tempo escolar, assim como o sinal, que toca no início e no final de cada tempo de aula, refeição e lazer. Nas demais instituições, pode não haver relógios pendurados nas paredes das salas de aula, mas o tempo ainda é primordial. É ele que coordena as aulas, as trocas de espaços, o entra e sai da sala de aula.

A organização do tempo auxilia na manutenção da ordem escolar, criando o que Escolano (2001) chama de “disciplina do tempo educativo”. Para o pesquisador, a disciplina do tempo “[...] reforçou, com a regularidade de seus ritmos, a ação microfísica das estruturas arquitetônicas, dando origem a todo o ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma ‘invisível’ ainda que bem notória a fazer parte do currículo” (ESCOLANO, 2001, p. 27). De tal maneira, o poder exercido pela marcação do tempo faz parte do currículo, da ação pedagógica e da vida escolar em todos os níveis da educação, disciplinando desde a Educação Básica até a Educação Superior. Ademais, esclarece Escolano (2001) que a separação das salas de aula e a disposição das carteiras com corredores livres não apenas tornam mais fácil a economia do tempo, como também são parte da arquitetura escolar como “especialização disciplinar”.

A sala de aula não tem o formato original do panótipo¹³, mas sua organização possui o mesmo objetivo. É um espaço que não possibilita que o estudante fuja aos olhos do

¹³ Panóptico é um modelo de arquitetura projetado por Jeremy Bentham e estudado por Michel Foucault. A construção tem o formato em anel, com uma projeção capaz de permitir a quem se localiza na torre central a visão total de cada espaço e cada sujeito nela presentes. Ou seja, através do efeito da contraluz, nessa construção a vigilância é total (FOUCAULT, 1987).

professor, que sempre está à frente dos alunos, enxergando tudo. Portanto, o olhar totalizante do panóptico, que fiscaliza e vigia permanentemente (RECIO, 2009), é exercido pelo professor dentro de uma sala de aula retangular em que todas as carteiras estudantis estão voltadas para a mesa do docente, que ocupa um espaço em que, se estiver de frente para a turma, tudo vê. Sobre as técnicas de poder no interior do panóptico, Foucault (2014) explica que o olhar terá papel central, pois não utilizará da violência, mas vigiará, provocará peso sobre cada sujeito observado, internalizando a vigilância e exercendo um autogoverno.

O espaço e a organização escolar propiciam o controle e a vigilância; também faz parte desse jogo de forças o próprio fazer docente e as ferramentas de mediação do trabalho docente. Ao refletir sobre a identidade do professor e o seu trabalho em sala de aula, Geraldi (1990) afirma que a criação do livro didático modificou as condições do trabalho docente, visto que o papel do professor foi alterado pelo “exercício da capatazia”, em que,

[...] a organização do conteúdo e a definição de modos de transmissão deste conteúdo passou a ser responsabilidade do autor do livro didático, do álbum seriado, das tecnologias diversas de ensino, dos vídeos, etc. Escolhido o material com que se trabalhará na sala de aula, ao professor cabe agora uma certa função de ‘capataz’: o controle do tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; a definição do tempo de exercício e de sua quantidade; a correção do exercício; a verificação da aprendizagem (isto é, se as respostas dadas pelos aprendizes corresponde às respostas dadas previamente pelo elaborador do instrumento de verificação) (GERALDI, 1990, p. 157).

Certamente que o modelo de “professor controlador do processo de aprendizagem do aluno”, como nos lembra Geraldi (2015, p. 92), está em crise e, nesse processo, é preciso construir uma nova identidade docente com profundas relações com as novas formas de conhecimento (GERALDI, 2015). A estrutura global da sociedade bem como todas as complexas relações que nela se dão definem a identidade profissional do professor; contudo, o exercício profissional do professor é singular, é uma possibilidade de resposta a determinados regramentos e condições já cristalizadas. Esse exercício profissional do professor pode ser uma força propulsora de transformações, como frestas libertárias nesse contexto. Mas, se o espaço escolar e sua organização são constituídos por e constitutivos de controle, de rigidez, de disciplina, de vigilância, aliado à terceirização da escolha e organização dos

conhecimentos escolares, bem como das formas de transmissão e de verificação desses conteúdos, tudo isso vai fortalecendo o exercício da capatazia no fazer do docente, que vai sendo também cobrado de uma função de controlar os passos dos seus estudantes, seus avanços nos estudos, sua aplicação nos exercícios, controlando como cada estudante cuida e manuseia seu material, verificando se ele está atingindo um número de acertos nos exercícios e nos exames que o material didático possui. O controle e a vigilância vão, desse modo, constituindo os espaços e o fazer dos sujeitos no ambiente escolar.

Fotografia 5 – Da escola ao ensino superior



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Quanto mais se avança na escolarização, mais asséptico o cenário se torna. É o que notamos na fotografia 5, em que vemos mais uma sala de aula, dessa vez da IES 1. Uma sala grande, com as cadeiras e as mesas dispostas em duplas, apontadas para o quadro branco. As paredes da sala são brancas e cinzas. Acima do quadro existe uma tela para projetor multimídia. Ao lado direito, temos a mesa do professor, com um computador preto. Ao lado esquerdo, está a porta da sala de aula, que é produzida em vidro transparente. No quadro branco, podemos ver as silhuetas das janelas. Essa sala, apesar de ser de uma instituição de Ensino Superior e de conter Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não é muito

diferente das outras. Pois, mais uma vez, a perspectiva do estudante é asséptica, condicionada e disciplinada.

Escolano (2001) argumenta que, assim como a sala de aula, a escola é uma criação cultural e, por isso, está constantemente sujeita a mudanças, podendo, ao mesmo tempo em que conserva estruturas do passado, expressar os valores dominantes contemporâneos. Por esse motivo, olhamos para uma sala de aula com tecnologias recentes, mas que mantém a organização tradicional dos espaços educativos formais, com carteiras organizadas em fileiras, apontadas para o quadro e a mesa do professor, com vigilância e disciplinarização sobre os corpos que ocupam o espaço. Outro elemento importante encontrado nesta sala de aula é a porta feita em material transparente. Esse tipo de porta permite que o controle sobre as ações e as relações que se dão em sala de aula seja feito também por quem está fora dela. A porta vazada é também um elemento que permite que os estudantes sejam observados (ou controlados) por figuras de autoridade que se colocam fora da sala de aula (como inspetores de alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, etc.), além disso, esse tipo de porta, produzida totalmente com material transparente pode ser também uma possibilidade de vigilância do fazer do professor.

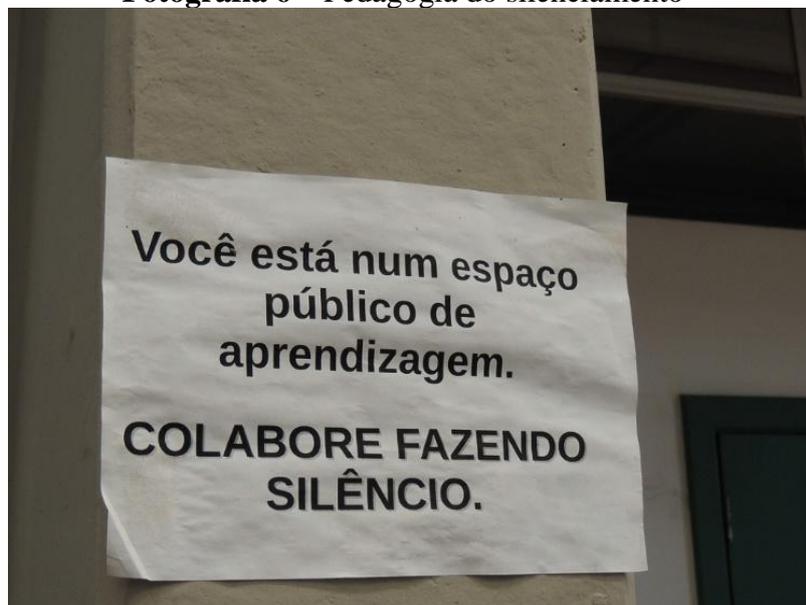
Quando Foucault (1987) estuda a vigilância hierárquica como recurso para o bom adestramento, afirma que:

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. (FOUCAULT, 1987, p. 145).

Desta maneira, o olhar atento, que inspeciona e fiscaliza, tem, na arquitetura, o espaço para produzir efeitos de poder, garantindo o controle sobre os indivíduos. Assim, quando uma porta da sala de aula apresenta uma janela para que se observe e inspecione o que acontece dentro da sala, materializa as forças centrípetas, garantindo meios para que os estudantes e professores sejam monitorados e que sintam os efeitos do poder disciplinar. Da mesma forma que a arquitetura das portas auxilia na disciplinarização, a tecnologia das câmeras de segurança também a faz. Pois, os sistemas de vigilância por câmeras, que, na Contemporaneidade, vêm ocupando os espaços escolares com o argumento da preservação do

patrimônio e da segurança, também produzem forças que abrem espaço para a inspeção, o controle, o cerceamento, a coerção.

Fotografia 6 – Pedagogia do silenciamento¹⁴



Fonte: Arquivo pessoal (2019)¹⁵.

A fotografia 6 mostra apenas um pequeno cartaz colado em uma coluna. Na folha de ofício usada como cartaz, encontramos as frases: “Você está num espaço público de aprendizagem. COLABORE FAZENDO SILÊNCIO”. A mensagem reforça a ideia de que a educação ocorre apenas em silêncio. O verbo “colabore” está no modo imperativo, dessa forma, ele impera uma ordem que é “colabore” e ainda diz como: “fazendo silêncio”, silenciando. Ao escrever sobre o método lasalleano de educação (desenvolvido por La Salle por volta de 1790), Dussel e Caruso (2003) afirmam que a sua pedagogia, chamada de “pedagogia do detalhe”, foi responsável por atrelar a disciplina escolar ao silêncio. Esse sendo adorado na sala de aula, possibilitando que os professores controlassem as condutas dos estudantes, os assuntos tratados nas aulas e as falas dos discentes (DUSSEL, CARUSO, 2003).

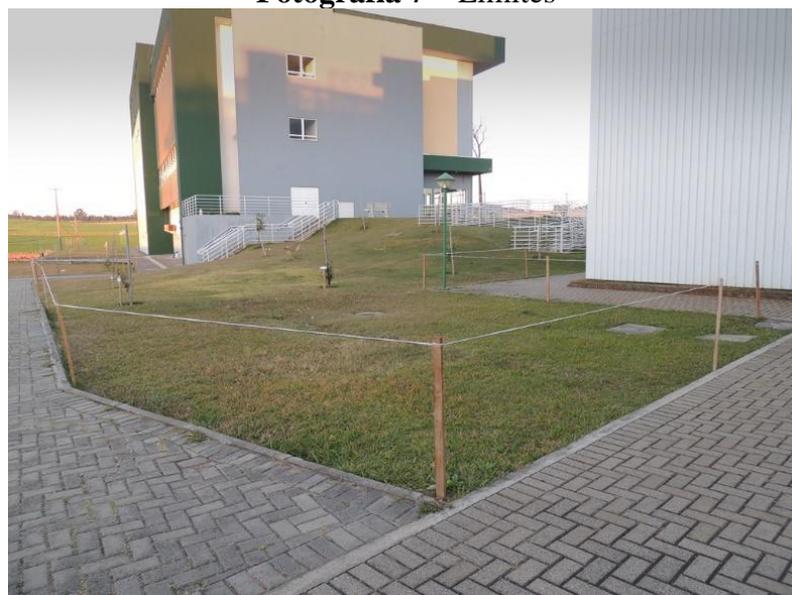
Escreve Ferrarezi Jr. (2014, p. 15) que na escola “[...] sempre nos ensinaram que a

¹⁴ Nome inspirado no livro “Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna”, de Celso Ferrarezi Junior (2014).

¹⁵ A imagem passou por uma pequena edição, em que foi retirado o logo da IES 2, que se encontrava na parte inferior direita da folha. Foi necessário fazer essa edição para manter em sigilo a instituição estudada.

ordem e o silêncio eram irmãos”, desenvolvendo uma visão antinatural da vida, visto que a vida é barulhenta, que pessoas são naturalmente barulhentas, que a educação em si é barulhenta, que o conhecimento é barulhento. Nem todos os espaços de aprendizagem são silenciosos como uma biblioteca. Aprendemos conversando, discutindo, refletindo em conjunto também. É importante que escolas e universidades tenham espaços de convívio que proporcionem o diálogo, o lazer, o barulho. Nesse sentido, ainda é preciso pensarmos na arquitetura dos espaços de ensino e de aprendizagem. Se os espaços de convivência, de lazer, de risos e falas soltas estão de certa forma “atrapalhando” ações que exijam um pouco mais de concentração dentro desses espaços, é preciso repensar sua estrutura, sua capacidade acústica, seu conforto acústico para que todas as formas de ensinar e de aprender tenham suas condições preservadas e garantidas; isso enfraquece o discurso do silêncio e abre as possibilidades de diálogos nos espaços de construção do conhecimento, tão necessários para que os sujeitos que neles convivam sejam mais e não menos.

Fotografia 7 – Limites



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na fotografia 7, observamos a parte externa da IES 2, onde os gramados foram cercados. Percebemos que foram utilizadas estacas de madeira com cordas brancas para restringir a passagem de pessoas pela grama. A grama, mesmo estando verde, é um espaço restrito do campus. Se pensarmos na potência concreta, as cordas não têm potência nenhuma

porque qualquer um que quiser pular as linhas pode pisar na grama. Contudo, elas têm uma carga sígnica que disciplina o caminhar das pessoas que passam por esse local, que não pode ser pela grama. A maioria das pessoas podem respeitar esse limite, mesmo que a força física desse objeto não seja suficientemente potente para impedir a passagem das pessoas, mas simbolicamente impede. Como Escolano (2001, p. 26) reconhece: “ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos”. O mesmo se repete na fotografia seguinte (Fotografia 8):

Fotografia 8 – Favor não movimentá-lo



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na fotografia 8, avistamos três bancos de concreto da IES 2. Percebemos que o espaço em que os bancos estão é um espaço ao ar livre, e que não há nada como uma árvore ou um telhado que faça sombra sobre os bancos. Conseguimos observar um papel colado no primeiro banco, com a seguinte orientação: “POR MOTIVO DE SEGURANÇA E PARA MELHOR CONSERVAÇÃO DO BANCO, FAVOR NÃO MOVIMENTÁ-LO”. O papel que contém essa mensagem está um pouco rasgado, pois, assim como esses bancos, pega sol e chuva o ano todo. Ao contrário do cartaz, os bancos não apresentam danos. Os bancos de concreto,

pesados, precisariam de muito esforço para serem movimentados. São bancos dispostos em uma área aberta, estão organizados no meio de um pátio sem sombra, sem cobertura para o sol ou para a chuva. Mesmo assim, é orientado que os estudantes não os movimentem, não os levem para espaços além daquele, que não coloquem os bancos em lugares mais agradáveis. Apesar de as palavras utilizadas nesse cartaz parecerem direcionar apenas para um exercício de uma “boa conduta” ou da preservação do patrimônio comum, elas funcionam como um comando, um comando também de disciplina, e impedem simbolicamente a movimentação dos bancos.

Para Escolano (2001, p. 33) “[...] a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas incidem, [...], mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social”. Por conseguinte, a organização dos diferentes espaços das instituições escolares, suas limitações e regras, são igualmente elementos pedagógicos, que formam seus estudantes. Mas, que formação esses espaços estão proporcionando? Que subjetividades os espaços que fotografamos estão produzindo?

A estratégia religiosa

Por muitos anos, a educação escolar europeia esteve ligada à igreja. Não à toa tivemos muitos religiosos, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, como autores de teorias voltadas à filosofia da educação, modificando a configuração da educação formal. Outro exemplo foi o bispo protestante Jan Amos Comenius, que desenvolveu uma grande obra voltada à didática escolar, chamada de “Didática Magna” (2011). Comenius é considerado, até os dias atuais, o pai da didática moderna; seus pensamentos desempenharam uma influência tão grande sobre a educação escolar, que a organização da escola contemporânea ainda está atrelada ao que ele desenvolveu na Idade Moderna (CARMINATTI; GRÄFF, 2020). No Brasil, não foi diferente, os primeiros relatos de ações educativas são de jesuítas mandados para a nova terra para catequizar os povos indígenas através da Companhia de Jesus. Tendo forte influência da educação religiosa, as ideias pedagógicas dos jesuítas não se desvinculavam do catolicismo e marcaram o início da educação formal brasileira (SAVIANI, 2019). De acordo com a pesquisa de Saviani (2019), foram 210 anos desde a chegada das ordens religiosas e suas pedagogias no país para que a educação brasileira se desligasse do

ensino religioso e se tornasse laica. Foi apenas com a Reforma Pombalina que a educação pública passou a ser responsabilidade da Coroa, sendo desligada do catolicismo e se inspirando nas ideias iluministas.

Atualmente, na República Federativa do Brasil, a educação pública é responsabilidade do Estado, juntamente da família (BRASIL, 1988), sendo vedado o estabelecimento de relações entre o Estado e ordens religiosas através do Art. 19 da Constituição (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo que uma instituição escolar não esteja associada a algum grupo religioso, encontra-se ocupada por pessoas, sujeitos que possuem suas crenças e (re)produzem discursos. Desta maneira, é possível encontrar em uma instituição pública de Educação Infantil a seguinte imagem: Em uma parede, avistamos uma decoração colorida. A parede, pintada de cinza claro e verde folha, contém uma frase composta por letras feitas em E.V.A. vermelho: “PREVISÃO DO TEMPO PARA ESSA SEMANA: DEUS VAIS DERRAMAR BENÇÃO SOBRE SUA VIDA”. Do mesmo material, encontramos um guarda-chuva laranja e amarelo, de cabeça para baixo, com corações de diferentes cores caindo dentro de sua sombrinha. Ao lado esquerdo, vemos a janela de grade quadriculada. Ao fundo, o que parece ser um parquinho. Uma planta embaixo da janela. Ao lado direito, um armário branco, com uma sacola rosa por cima. O reflexo da luz solar faz, através das divisórias da janela, sombra na parede.

Figura 9 – Escola laica?



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A mensagem na parede da IEI revela que a laicidade da escola, garantida por Lei, não

é um impedimento para a manifestação de uma determinada crença religiosa no espaço de Educação Infantil. A parede serve como um quadro branco, onde são colocados os desejos, pensamentos e credos de uma ou mais pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Ao pensarmos nas ideias centrais de religiões cristãs, teremos regras, disciplina, limites aos desejos e ao comportamento do corpo. Todas essas são estratégias de condicionamento dos indivíduos, pois impõem uma determinada subjetividade, moldando mentes e atitudes. Em seu estudo, Dussel e Caruso (2003) chamam a religião de parteira da sala de aula e explicam que, pelo fato de a religião pregar a hierarquia, a disciplina sobre a conduta individual e o autogoverno, tornou-se difícil ver pedagogias que não estivessem vinculadas a essas ideias. Ao falar das contribuições dos estudos foucaultianos para a compreensão das relações de poder no espaço escolar, destacam as ações de domesticação que compõem a sala de aula:

Ser observado, sentar-se em determinado lugar e permanecer quieto, as instruções para sentar-se “corretamente”, a insistência em escrever com a mão direita, a orientação da cabeça para frente, que favorece a curiosa “comunicação” entre rosto e nuca, são técnicas aplicadas ao corpo — não necessariamente castigos — que, com o passar do tempo, se internalizaram, tornando-se “naturais” e “corretas” para nosso senso comum. Essas técnicas, por sua vez, produzem saberes que influenciam a maneira pela qual percebemos a realidade social e humana: a economia, a linguística, a história, a biologia, a medicina. A hipótese central de Foucault com relação a essas “disciplinas” distintas do castigo é que foram-se desenvolvendo em diversas instituições — quartéis, hospitais, escolas, internatos, mais tarde nas fábricas — e começaram a dominar a vida cotidiana das pessoas (DUSSEL, CARUSSO, 2003, p. 90-91).

Desta forma, as normas de conduta presentes nas escolas, como “sentar direito”, “fazer silêncio”, “ser disciplinado”, entre outras, constituem parte da formação social de um sujeito obediente e condicionado a agir de uma maneira específica. Se pensarmos no que significa a presença de Deus dentro do espaço escolar, os estudantes não estariam apenas sendo observados pelos professores, mas também pelo divino, visto que a onipresença e onividência são dadas como características de Deus. Como destaca Moraes (2017), a onipresença de Deus causa um efeito de vigilância psicológica sobre o sujeito, em que ele não pode fugir da presença e vigilância divina. Como se sua existência humana estivesse presa no panóptico divino. A religiosidade prega uma formação moral, sendo mais um dispositivo disciplinar

(MORAIS, 2017). Ademais, é possível pensar no papel que a religião vem tomando no atual contexto político brasileiro, em que o campo evangélico toma espaço a partir de partidos políticos, apoiando ideários neoconservadores e neoliberais em diferentes áreas, incluindo a da educação (MORAIS, 2017), chegando a ter como Ministro da Educação o pastor Milton Ribeiro¹⁶. Moraes (2017) chama a atenção para a resistência desses grupos às mudanças político-sociais, que estão “[...] fundamentados a partir do discurso da sacralidade da família tradicional, e da moralidade cristã, bem como, do valor da Vida” (MORAIS, 2017, p. 74).

Questionando sobre essas ideias na educação escolar, nos perguntamos: Em que propostas educacionais estariam presentes? Quais os riscos de uma formação moral? Assim como a religião, a Escola Cívico-Militar é pautada na hierarquia, na disciplina e na manutenção da ordem “natural das coisas”. Essa escola ganhou seu próprio projeto e se tornou, em 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. A concepção de direito individual vinculada a princípios conservadores faz força, desde 2014, na tentativa de implementar um projeto de escola “neutra”, a Escola Sem Partido. Como evidencia o estudo de Brown (2019), um grupo que prega uma falsa liberdade, em que apenas as suas vontades são entendidas como direito, ao mesmo tempo que nega o direito de grupos desvinculados à sua religião, produz o tradicionalismo moral. Este, elemento do neoliberalismo e do neoconservadorismo, serve como complemento ao capitalismo (BROWN, 2019), auxiliando na manutenção da desigualdade e na criação de políticas que destroem a democracia.

Considerações finais

Com o objetivo de investigar o espaço das instituições de ensino formal e problematizar as estratégias de controle físico e psicológico dos estudantes, olhamos criticamente para os espaços físicos das escolas. Por fotografias, pudemos comparar instituições, analisar e categorizar o que chamamos de estratégias de controle. Encontramos dois focos centrais que atuam através da organização do espaço escolar: a disciplina e a religiosidade. A estratégia disciplinar foi encontrada nas cinco instituições educacionais estudadas. Nesses espaços, os modos de disciplinarização se fazem presentes através do

¹⁶ Depois de cometer o crime de homofobia, Milton Ribeiro se envolveu em mais uma polêmica, sendo acusado de destinar verbas da educação para à construção de igrejas. Após 21 meses de gestão, o pastor pediu exoneração do cargo (COLETTA, SALDAÑA, VARGAS, 2022).

confinamento dos corpos discentes nos espaços limitados por grades, com marcação do tempo e do espaço; através do planejamento minucioso de cada local e atividade, com os estudantes enxergando na sala de aula apenas o que é autorizado que enxerguem, mas com portas transparentes para permitem que o adulto controle as atividades pedagógicas e com câmeras de segurança que simbolicamente fazem muito mais que filmar o espaço escolar; através da ausência das produções verbais e não-verbais das crianças e dos jovens, com o silenciamento desses indivíduos e a desvalorização de suas singularidades.

A disciplina escolar passa a ser uma forma de fabricar indivíduos e de exercer coerção sobre o comportamento dos sujeitos, que passam a vigiar a si mesmos ao ponto de chegarem na Educação Superior e respeitarem limites simbólicos estabelecidos pelas instituições. A disciplina, priorizando a produção de um corpo dócil, ocupa espaço na escola através da rotina, da organização do espaço pedagógico e da arquitetura escolar, aparecendo também como um dispositivo dentro da própria religiosidade. No que lhe diz respeito, esse corpo dócil, possui características específicas como obediência e utilidade. O que hoje é defendido por agentes hegemônicos da economia global, como um funcionário resiliente, que se adapta às diversidades do mundo e continua a ser produtivo no trabalho. Por sua vez, a estratégia religiosa foi localizada explicitamente em apenas uma das instituições pesquisadas. Entretanto, como a escola é um espaço historicamente ligado à igreja, a disciplina exigida por doutrinas religiosas muito se aproxima da disciplina escolar, em que muitas regras de boa conduta resistem até a atualidade. A religião fez com que os sujeitos acreditassem na obediência às normas como uma virtude individual. Por esse motivo, quando a presença divina aparece representada nas instituições escolares, ocupa esse espaço como o que observa tudo e todos, reforçando a vigilância e o autogoverno. Isto é, produzindo mentes dóceis.

Além do mais, a escola é um espaço ocupado por pessoas – com interesses, ideologias, valores próprios –, que trazem a ela suas crenças e, podem, mobilizar discursos religiosos dentro de seus limites espaciais, mesmo que isso seja vedado pela Constituição de 1988. A religião também prega limites, leis próprias, hierarquia e controle de si, assim como o poder disciplinar. Em suma, ao mostrar os dois focos que operam pela organização do espaço escolar, revelamos uma escola que exerce vigilância e ordem, que ensina e também disciplina. Uma escola que, independente da filosofia educacional, exerce um poder disciplinar que

fabrica sujeitos vinculados a ideais políticos e econômicos do tempo histórico globalizado em que se encontra, contendo e reproduzindo fortemente discursos religiosos, capitalistas, (neo)conservadores e (neo)liberais. Além disso, as instituições contemporâneas pesquisadas fazem com que problematizemos as atuais propostas educacionais, vinculadas a grupos econômicos e político-religiosos que ganham cada vez mais espaço na esfera da política educacional brasileira.

Cabe destacar, por fim, que além do poder disciplinar, que aparece nas instituições pesquisadas produzindo forças de controle e disciplinarização, existem também contrapoderes, que aparecem nessas e em outras instituições, produzindo outras forças. Isso porque, a escola é um espaço vivo e o poder não é apenas repressor. Entretanto, o objetivo deste texto era tratar sobre a produção da docilidade dos corpos, através do controle nos espaços de educação formal. Não ignoramos, enquanto pesquisadoras, o fato dessas forças estarem sempre presentes e em disputa, assim como não ignoramos que a escola contemporânea utiliza de todos os recursos para o bom adestramento (a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame) sobre o qual Foucault (1987) escreveu. Não queremos aqui atacar a escola e nem defender seu fim, pelo contrário, problematizamos a forma como as instituições escolares estão organizadas para que esses espaços possam ser repensados e ressignificados, na defesa da escola como um lugar potente e inclusivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Sobre o GCI**. [S.l.], 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/moderniza-brasil/eixos-do-moderniza-brasil/ambiente-de-negocios-prospero/gci/sobre-o-gci>. Acesso em: 26 maio 2022.

BROWN, Wendy. A esfera pessoal e protegida deve ser expandida. *In*: BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019. p. 109-150.

CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos; GRÄFF, Patrícia. Instituições contemporâneas de educação formal: uma análise da arquitetura escolar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1113-1138, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54599>. Acesso em: 09 set. 2021.

COLETTA, Ricardo Della; SALDAÑA, Paulo; VARGAS, Mateus. Milton Ribeiro é exonerado após suspeitas de corrupção com balcão de negócios do MEC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/bolsonaro-deve-afastar-milton-ribeiro-do-ministerio-da-educacao.shtml>. Acesso em: 09 maio 2022.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, A. A arquitetura como programa. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 26-47.

FERARREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Texto: um problema para o exercício da capatazia. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 153-161, 1990. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16144>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORAIS, Edson Elias de. A religião como dispositivo de biopoder: relações de poder no cristianismo contemporâneo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS RELIGIOSAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO (LERR/UEL), v. 4, 2017, Londrina, PR. **Anais do LERR – Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades**. Londrina:

UEL, 2017. p. 72-83. Disponível em: <http://www.uel.br/laboratorios/religiosidade/anais/index.php/2017/SIPRMC/paper/viewFile/115/86>. Acesso em 03 jan. 2022.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 06 maio 2022.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RECIO, Carlos Mario. Escuela, espacio y cuerpo. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 21, n. 54, p. 127-139, 2009. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9783>. Acesso em 11 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Competitiveness Report 2019**. The Global Competitiveness Report and Benchmarking Network.

Submissão em: 25/06/2022

Aceito em: 03/03/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**ENTRE O DITO E O NÃO DITO:
Percepções e prática com leitura-escrita na pré-escola**

Leide Daiana Marques Silva¹
Sinara Almeida da Costa²

Resumo: O presente artigo entende que a leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças pré-escolares. Tendo em vista ser um tema que ainda gera polêmicas e contradições na área, essa pesquisa buscou verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola através das percepções e prática de uma professora. Para isso, traçamos um caminho de análise que inicia nas experiências de vida e envereda para as estruturas coletivas que formaram as percepções da professora e como esta vem praticando a leitura-escrita na sala de atividades. Há interlocução direta com precursores da Teoria Histórico-Cultural. A produção dos dados se deu a partir da observação não participante e entrevistas inspiradas no modelo recorrente. Os registros foram feitos em diário de campo, filmagens e fotografias, analisados com o apoio do paradigma indiciário. Os dados revelam o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico com a leitura-escrita na turma analisada. Percebemos que os espaços e os momentos da rotina em que a leitura-escrita se manifestou com mais frequência limitaram-se ao interior da sala de atividades e de maneira estrita. Notamos ainda que os fatores que geraram tensão nos relatos e ações da professora, no que se refere ao tema desse estudo, estavam relacionados à base de sua formação e foram mantidos pela prevalência de um saber advindo de interpretações rasas, inerentes a diferentes tendências pedagógicas e presentes no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Leitura-escrita. Educação Infantil. Teoria histórico-cultural.

**BETWEEN THE SAID AND THE UNSAID:
Perceptions and practice with reading-writing in preschool**

Abstract: This article understands that reading-writing is often an activity that occupies a large part of the work with preschool children. Considering that it is a topic that still generates controversies and contradictions in the area, this research sought to verify the tension around the work with reading-writing in preschool through the perceptions and practice of a teacher. For this, we traced a path of analysis that begins with life experiences and leads to the collective structures that formed the teacher's perceptions and how she has been practicing reading-writing in the activity room. There is direct dialogue with precursors of the Historical-Cultural Theory. Data production was based on non-participant observation and interviews inspired by the recurrent model. The records were made in a field diary, filming and photographs, later analyzed with the support of the evidentiary paradigm. The data reveal the predominance of everyday knowledge over pedagogical practice with reading and

¹ Universidade Federal do Oeste em Pedagogia pela Pedagogia (2013) e Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará (2016). É Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2021) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEI, vinculado à mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. E-mail de contato: leiddmarques@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2001), Mestrado (2007) e Doutorado (2011) em Educação pela UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade na Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil, formação de professores da Educação Infantil e interações estabelecidas entre o professor de Educação Infantil e as crianças. E-mail de contato: sinaraacs@hotmail.com

writing in the analyzed class. We noticed that the spaces and moments of the routine in which the reading-writing appeared more frequently were strictly limited to the interior of the activity room. We also noted that the factors that generated tension in the teacher's reports and actions, regarding the theme of this study, were related to the basis of her training and were maintained by the prevalence of knowledge arising from fragile interpretations, inherent to different pedagogical trends and present in everyday school life.

Keywords: Reading-writing. Child Education. Historical-Cultural Theory.

ENTRE LO DICHO Y LO NO DICHO: Percepciones y práctica con la lecto-escritura en preescolar

Resumen: Este artículo entiende que la lecto-escritura es muchas veces una actividad que ocupa gran parte del trabajo con los niños en edad preescolar. Considerando que es un tema que aún genera controversias y contradicciones en el área, esta investigación buscó verificar la tensión en torno al trabajo con la lecto-escritura en preescolar a través de las percepciones y prácticas de una docente. Para ello, trazamos un camino de análisis que parte de las experiencias de vida y conduce a las estructuras colectivas que conformaron las percepciones de la docente y cómo ha venido practicando la lecto-escritura en el salón de actividades. Hay diálogo directo con precursores de la Teoría Histórico-Cultural. La producción de datos se basó en la observación no participante y entrevistas inspiradas en el modelo recurrente. Los registros se realizaron en diario de campo, filmaciones y fotografías, posteriormente analizados con el apoyo del paradigma evidencial. Los datos revelan el predominio del conocimiento cotidiano sobre la práctica pedagógica con la lectura y la escritura en la clase analizada. Notamos que los espacios y momentos de la rutina en los que la lecto-escritura aparecía con mayor frecuencia se limitaban al interior de la sala de actividades. También notamos que los factores que generaban tensión en los relatos y acciones de la docente, estaban relacionados con la base de su formación y se mantenían por el predominio de saberes provenientes de interpretaciones superficiales, inherentes a diferentes corrientes pedagógicas y presentes en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Lecto-escritura. Educación Infantil. Teoría histórico-cultural.

Introdução

A leitura-escrita é, com frequência, uma atividade que ocupa grande parte do trabalho com crianças, especialmente na pré-escola, momento que antecede a entrada no ensino fundamental. Desse modo, para chegar o mais próximo de algumas respostas (ou de mais questionamentos) em torno das percepções de leitura-escrita que embasam o fazer pedagógico de professores da educação infantil, este estudo busca responder a seguinte questão: O que diz e faz a professora de uma escola pública periférica sobre leitura-escrita na pré-escola?

Nesse sentido, teve como objetivo geral verificar a tensão em torno do trabalho com a leitura-escrita na pré-escola pela percepção e prática de uma professora, considerando que a menor unidade social (o indivíduo) é extremamente complexa e carrega em sua

individualidade elementos coletivos de seus contextos sociais específicos. Com isso, a investigação adentra o cotidiano pedagógico dessa professora de último ano da pré-escola, que lida diariamente com as demandas da instituição, dos pais e da sociedade, especialmente no que se refere ao trabalho com leitura-escrita.

Desse objetivo geral, derivaram os seguintes objetivos específicos: 1 Identificar os referenciais e os demais fatores estruturais que embasam a percepção da professora sobre a leitura-escrita na pré-escola; 2 Verificar as tensões em torno do trabalho com leitura-escrita considerando as diferentes tendências pedagógicas no que a professora diz e faz; 3 Entender o que mantém as práticas e percepções sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola na forma como são.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para validação, sendo aprovada e formalizada sob o Parecer n.3.964.502. Destacamos que, em função da Covid19, o contexto no qual o estudo foi realizado passou por alterações que implicaram a interrupção das observações, mudanças nas opções metodológicas e, conseqüentemente, reelaboração na abordagem das entrevistas e cronograma de desenvolvimento da pesquisa. Mudanças comunicadas e aceitas pela professora participante, que concordou em continuar com as entrevistas seguindo os protocolos de segurança necessários para sua realização.

Dessa forma, as principais estratégias no percurso metodológico foram o período exploratório com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro das observações, os instrumentos consistiram em diário de campo, vídeos e fotografias; as gravações de áudios foram utilizadas na realização das entrevistas recorrentes com a professora. A posterior análise da produção dos dados foi realizada com apoio do paradigma indiciário, especialmente na identificação dos pormenores do discurso e da prática da professora.

O termo *leitura-escrita* é adotado nesta pesquisa como referência principal ao tema, entendendo que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas à escrita (BRITTO, 2020). No entanto, por se apoiar nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a qual pressupõe que não é através da letra de maneira isolada que a criança aprende a escrever, e sim através do uso social da escrita, *cultura escrita* é um conceito recorrentemente utilizado. Conforme os autores que dão suporte à discussão (MELLO, 2010;

BAPTISTA, 2010; MORAES, 2015; BRITTO, 2018; NUNES; CORSINO, 2019), surgem outros termos, como *linguagem escrita, leitura e escrita* ou apenas *escrita*. Interessa deixar claro neste momento que esta é uma opção que se pensou mais apropriada diante de cada situação e que não altera a maneira como percebemos o trabalho com esse instrumento na pré-escola.

A leitura-escrita como um elemento cultural complexo: reflexões basilares

É de amplo consenso que uma das tarefas essenciais da Educação Infantil é inserir a criança na vida pública, ampliando seu círculo social com a iniciação da educação formal, de modo que incorpore valores socialmente aceitos e desenvolva a inteligência e personalidade, operando com instrumentos que lhes permitam atuar com desenvoltura. Por outro lado, há várias questões que envolvem a iniciação da criança na escola da infância que dizem respeito à qualidade das experiências vivenciadas por elas a partir da ampliação do contato com o mundo da cultura na qual se insere.

Entre as discussões que norteiam as especificidades do trabalho no contexto da Educação Infantil, há uma que protagoniza um processo intenso de debate: o ensino da leitura-escrita. Se, a princípio, há concordância de que a aquisição da escrita pela criança é essencial para seu desenvolvimento psíquico e que isso é tarefa da escola, há divergências no que se refere ao significado desse processo, se ele implica apropriar-se de uma técnica motora ou de estruturas psíquicas complexas.

Já nas décadas de 1980 e 1990, duas correntes pedagógicas se destacam nos temas relacionados com a aquisição da leitura e escrita no Brasil, uma delas é o Construtivismo, corrente que ganhou destaque e grande aceitação nos modos de entender e desenvolver o complexo trabalho de ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras (SMOLKA, 2012; MORTATTI, 2014; SILVA, 2015; MARCILIO, 2016). De acordo com estudos de autores que tratam sobre a história da alfabetização no Brasil, pode-se afirmar que o Construtivismo se baseia na compressão de que o indivíduo elabora o próprio conhecimento pelo contato com o objeto que almeja conhecer. Nessa relação – objeto do conhecimento e sujeito da aprendizagem –, o professor tem papel de mediador (SMOLKA, 2012). Nessa perspectiva, a aquisição da escrita pela criança depende em grande medida do processo individual de

desenvolvimento.

A outra perspectiva que circula há algumas décadas no cenário educacional brasileiro e que, aos poucos, foi sendo apropriada pela escola trata-se da Teoria Histórico-Cultural (THC), inspirada em Vigotski (1896-1934).³ Com base no método dialético, a THC busca compreender como se dá o processo de humanização, ou seja, como o homem, que nasce “coisa”, humaniza-se ou é humanizado. A inserção dessas correntes nas escolas brasileiras fez com que as práticas de desenvolvimento da leitura e da escrita, que se faziam até então, ficassem conhecidas como “ensino tradicional”.

As duas compreensões – tradicional e construtivista – permanecem vivas nas escolas, incluindo as discussões das práticas de ensino da leitura-escrita. O ensino tradicional, supostamente superado, permanece, no entanto, comumente encoberto pelo discurso construtivista (MORTATTI, 2014). Estudos contemporâneos ainda apontam a presença de práticas de leitura-escrita mecânicas, que desconsideram a realidade circundante das crianças e que se sobrepõem à outras experiências que contribuiriam mais com o desenvolvimento infantil na pré-escola, como é o caso da brincadeira de papéis sociais, das artes e da literatura infantil, por exemplo (MELLO, 2010; BAPTISTA, 2010; SOUZA; MELLO, 2017; MORAES, 2015; LIMA, 2018; VALENTE, 2018 NUNES; CORSINO, 2019).

Para Vigotski (2000, p. 29), a escrita é uma função psíquica superior “de domínio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento”, portanto, um instrumento psicológico altamente complexo. Aprender a escrever, para Vigotski, não é apenas aprender a mecânica da escrita, mas um processo de transformação do modo de pensar e do psiquismo, no qual as crianças precisam vivenciar experiências significativas desde a mais tenra idade para exercitar e desenvolver a escrita (SOUZA; MELLO, 2017).

Assim, a aquisição da escrita consiste na internalização de um sistema simbólico cultural e complexo, que pressupõe o desenvolvimento de características especificamente humanas, como a função simbólica da consciência, a atenção voluntária, a formação de conceitos e a memória (VIGOTSKI, 2000). Esse processo não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras ou à cópia e identificação de letras e palavras vazias de sentido.

³Na literatura há uma variação no nome do autor, para esta pesquisa encontramos as seguintes grafias: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotski e Vigotskii. Será usada a grafia Vigotski no referencial teórico, no entanto conservando as grafias originais utilizadas em citações e referências utilizadas.

Amparando-se na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e em estudos sobre o tema (com destaque para BRITTO, 2012, 2018, 2020; MELLO, 2010, 2012, 2015; SOUSA; MELLO, 2017), assumimos o posicionamento de que não cabe alfabetizar crianças na Educação Infantil. Não se pode negar a importância da aprendizagem da leitura-escrita e sua complexidade como objeto cultural e admite-se a capacidade da criança operar com esse objeto, contudo a questão prioritária não é alfabetizar ou não, mas até que ponto isso contribui para o desenvolvimento humano na pré-escola.

Para Vigotski (2000, p. 201) não se pode negar “que sea posible enseñar a leer y escribir a niños de edad preescolar”. No entanto, carece de esforço direcionado para efetivação desse processo de apropriação formal da escrita. Quando uma criança é alfabetizada aos quatro ou cinco anos, precisamos indagar que outras atividades importantes para seu desenvolvimento integral são preteridas para focar na aprendizagem de ler e escrever.

Com isso, assumimos um segundo posicionamento: é preciso apresentar a leitura-escrita em suas diversas formas na Educação Infantil. A leitura-escrita não é o mais importante na escola da infância, mas deve estar presente nesse contexto para que as crianças tenham experiências com esse objeto, o que pode ser feito nas rodas de leitura, em um cartaz produzido com a turma e em outros elementos que compõe o ambiente da sala de atividades e espaços outros da escola (MELLO; SOUZA, 2017).

Entre as questões que envolvem a aquisição da leitura e da escrita, entendemos que tanto o ato de escrever quanto o ato de ler são duas dimensões relativas a esse instrumento, embora aconteçam de maneiras distintas. Trabalhamos com a ideia de que a escrita acontece por dois processos, tendo conseqüentemente, duas dimensões: a dimensão do grafar e a dimensão do decifrar (BRITTO, 2020). Nesse sentido, adotamos o termo *leitura-escrita* para não separar o ato de escrever, que é grafar usando os sinais da escrita, do ato de ler, que é compreender a ideia do que está grafado.

Sousa e Mello (2017, p. 203), reportando-se aos equívocos da apresentação da escrita nas escolas da infância, destacam que nesse momento,

Enquanto escrever se torna sinônimo de copiar, ler se torna sinônimo de decodificar símbolos escritos sob a forma de sons, ou seja, traduzir o escrito por sons: oralizar o texto escrito. E, de fato, ler é compreender a intenção de

comunicação do autor. A leitura não envolve sons, mas ideias. Então precisamos tratar a escrita não como grafia dos sons, mas como grafia de ideias, de desejos, de sentimentos, de informações.

A escrita, assim como a leitura, é uma Função Psíquica Superior que precisa de outro conjunto de funções para acontecer, um sistema novo. Nesse caminho, algumas perguntas vão surgindo, como, por exemplo, de que maneira se constitui para um indivíduo uma função psíquica superior como a leitura e a escrita? Para a teoria histórico-cultural, essa apropriação acontece quando essa função psíquica superior se faz necessária dentro de uma atividade que o indivíduo realiza (VYGOTSKY, 2000).

Para Leontiev (2004) “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade” (p.115). Tal afirmação indica que a atividade de leitura-escrita resulta da constituição da necessidade de apropriação pela criança, de modo que a apropriação da escrita ocorra de maneira significativa a ela.

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade. Não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo (fala-se de necessidade de alimento, de água, de movimento etc.). As necessidades diferenciam-se umas das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las (LEONTIEV, 2017, p. 40, grifos do autor).

Identificar o objetivo claro na atividade parece fundamental para que exista necessidade por ela. O que motiva a criança a querer ler e escrever? Por qual razão ler e escrever pode ser interessante para uma criança pré-escolar? A criança tem de perceber para que serve a leitura-escrita para que haja interesse de sua parte; mais que saber, precisa conviver com a leitura-escrita em uso e ser estimulada na utilização desse instrumento como um abrir de horizontes. Leontiev (2017) explica que, diferentemente dos outros animais, no homem, as necessidades apresentam especificidades variáveis e estão condicionadas a situação social de desenvolvimento do sujeito.

Quando essa situação se faz no âmbito escolar, o professor tem um papel, pois se espera que, na escola, as crianças vivenciem situações que não encontram em outros ambientes, como na família. O professor, como adulto mais experiente nessa relação, pode identificar as vontades expressas nos atos da criança e, com isso, “descobrir os motivos reais

que os determinam e compreender o sentido subjetivo, a significação que esses atos têm para a criança” (LEONTIEV, 2017, p.48).

Sugerir propostas que contemplem as necessidades e despertem o interesse da criança é uma maneira de escapar do agir mecanicamente. Leontiev (2017) destaca que a tarefa pedagógica consista em criar motivos para que a criança se sinta envolvida com a atividade a ponto que faça sentido para ela, para que isso ocorra, antes confere ao professor conhecer esse processo e nele aprofundar ao seu olhar.

Em Vygotsky (2000, p. 184), “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”, considerado um longo processo que envolve formas diferentes de comportamento. Esse sistema de signos simbólicos é considerado um longo processo e envolve formas diferentes de comportamentos humanos. Desse modo, a escrita possui uma história anterior de desenvolvimento, alicerçada em três atividades que constituem a base para que ela ocorra, são estas: o gesto, a brincadeira e o desenho.

Tais atividades costumam ser secundarizadas na escola e, em alguns casos, sequer chegam a ser consideradas como potenciais de desenvolvimento (desde que exploradas adequadamente). O desconhecimento ou a negação dessas atividades dificulta o entendimento do processo que leva a criança à leitura-escrita como algo que faz sentido e parte de sua vida.

Quando apresenta a pré-história da escrita na criança, Vygotski (2000) chama a atenção para um movimento anterior à aprendizagem das letras, sílabas e palavras que constitui a base de sua apropriação. Para conhecer esse movimento, abordamos cada uma destas três atividades, destacando que não há, como afirma Luria (2018), linearidade, porque o movimento depende das situações concretas com signos e objetos da cultura vivenciadas pela criança.

A dinâmica de desenvolvimento da pré-história da escrita na criança se inicia com o gesto que “es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño [...]. El gesto es la escrita en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (VYGOTSKI, 2000, p. 186). Nesse sentido, o caminho da aprendizagem da escrita para a criança começa através dos primeiros movimentos do seu corpo ao tentar expressar suas vontades, ao se comunicar por meio dos gestos. Antes do aparecimento da fala, o outro mais experiente significa os gestos da criança para que a comunicação aconteça. Com o surgimento

da fala, a criança ainda se apoia no gesto para se expressar oralmente, assim como em suas primeiras representações gráficas, rabiscos que correspondem ao objeto ou ação que tenta expressar por escrito (VYGOTSKI, 2000).

Já no período pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, uma evolução da manipulação de objetos que se sofisticam com a percepção de sua função social através da atividade dos adultos, passa a ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, a atividade guia não é a que mais ocupa o tempo da criança, mas a que guia seu desenvolvimento psicológico em determinado período de sua vida, possibilitando os saltos qualitativos em seu processo de desenvolvimento e humanização (PRESTES, 2011).

Na brincadeira, a criança interage com situações reais do cotidiano, assume papéis sociais e segue regras de autocontrole de conduta. Além disso, adota o significado correspondente a um objeto e o atribui a outro desde que, com ele, possa realizar o gesto que garante o significado substituto do objeto (VYGOTSKI, 2000). A criança imita, imagina, planeja, organiza, recria situações e significa objetos representados simbolicamente, habilidades importantes para a base da apropriação da leitura-escrita.

Em relação ao desenho, Vygotski (2000, p. 192) entende-o como “un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo”, de modo que se pode compreender que o desenho, nesse momento, é uma expressão da criança, pois possibilita a sua comunicação.

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita. (LURIA, 2018, p. 161).

O desenho inicial ainda é apoiado na fala e nos gestos ligados às ações e objetos que a criança deseja representar, utilizando os conhecimentos que formulou do sistema que aos poucos dá lugar aos signos representativos da escrita padrão. É justamente à pré-história da escrita que Luria (2018) se refere quando, fundamentado nos resultados de suas pesquisas com crianças, afirma que o desenvolvimento da escrita começa bem antes da entrada na escola, referindo-se ao ensino fundamental. Tanto para Vigotski quanto para Luria, a compreensão do processo que permite a aquisição da escrita está na dinâmica de interação e apropriação entre a criança e o meio social. Daí porque o conhecimento da pré-história do

desenvolvimento da escrita na criança permiti propor atividades adequadas para ampliar suas experiências com a leitura-escrita.

A centralidade da educação infantil está em cuidar e educar, complementando a ação das famílias, proporcionar interações e experiências a que a criança não tem acesso em casa ou em outros espaços de socialização e, a leitura-escrita é uma dessas experiências a serem ampliadas na educação infantil. Para Britto (2020), a alfabetização tem duas dimensões: “uma dimensão ampla, caracterizada pela percepção, o conhecimento e os objetos da cultura escrita; uma dimensão estrita, sendo a aprendizagem do sistema de representação da escrita” (BRITTO, 2020, s/p). A esse respeito, afirma que não cabe à educação infantil, estritamente, alfabetizar, mas promover a convivência com a leitura-escrita em sua dimensão ampla. É o momento em que a criança participa de práticas perpassadas pela escrita.

No entanto, ainda se discute sobre se alfabetizar ou não na educação infantil, na dúvida, professores e professoras se debruçam com as crianças sobre atividades mecânicas e descontextualizadas com a falsa ideia de “preparo para o próximo nível”, conforme visto nas pesquisas apresentadas (BAPTISTA, 2010; 2017; MELO, 2014; SOUZA, 2016). A BNCC apresenta objetivos explícitos sobre o que deve ser proporcionado às crianças pequenas na escola, que compreendem a ampliação das vivências e aprendizagens que possam se solidificar ao longo do seu contato e envolvimento nas experiências proporcionadas pela educação formal.

A escrita não é, ou não deveria ser, a atividade principal na pré-escola. As crianças têm necessidades mais importantes nesse período, muitas das quais constituem a base da estruturação da escrita, como é o caso da imaginação, que leva ao pensamento abstrato, e do controle da conduta, que é exercitado e apropriado na brincadeira de papéis sociais. Nesse sentido, a brincadeira é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento infantil, constituindo-se como guia do desenvolvimento das crianças dos quatro aos seis anos de idade.⁴

⁴ Sobre a brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento de crianças em fase pré-escolar, cf.: PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: Congresso de Educação Básica. 2011. p. 1-4.

Percurso metodológico: o problema, o sujeito, o lugar

Compreendemos nesta pesquisa que a concepção e materialização do trabalho com a leitura-escrita da professora participante perpassa um conjunto de estruturas e relações que formam sua identidade profissional. Heller (2008, p. 31) destaca que “a vida cotidiana é a vida de todo homem”. Nessa perspectiva, a vida em sociedade apresenta uma estrutura e uma essência e, para entender a existência do sujeito, é preciso conhecê-las.

Para a teoria histórico-cultural, o indivíduo é um ser social, uma vez que, ao nascer, já é imediatamente inserido em uma sociedade com hábitos, costumes, valores e regras de ser e estar no mundo, constituídos ao longo da história humana. Esse entendimento baliza o escopo da presente pesquisa, desenvolvida com uma professora de Educação Infantil atuante na pré-escola, em uma instituição da rede pública de ensino.

O perfil pensado para a escolha da professora seguiu critérios pré-estabelecidos, considerados relevantes na composição do estudo. Desse modo, estabelecemos: formação inicial em Pedagogia; que compusesse o quadro efetivo de profissionais da instituição; tivesse o mínimo de cinco anos de docência na educação infantil e, que atuasse com turma de crianças em idade pré-escolar. Objetivávamos, com este perfil, encontrar um profissional com condições para desempenhar com segurança e embasamento o trabalho com leitura-escrita.

O percurso metodológico compreendeu duas fases: período exploratório, com observação não participante e entrevistas recorrentes. Para registro, utilizou-se diário de campo, vídeos e fotografias. As gravações de áudio foram utilizadas para as entrevistas. Os registros fotográficos e as filmagens de momentos de trabalho com leitura-escrita na sala de atividades foram inspiradas na técnica de pesquisa da tese de Costa (2011), quando algumas cenas e fotos são selecionadas e utilizadas para entrevistas com as professoras. Nesta pesquisa, apenas em uma das entrevistas com a professora recorreremos as imagens e vídeos.

Em vista disso, as observações tiveram o intuito de averiguar as dimensões da prática da professora no que diz respeito à leitura-escrita ao focar as propostas de atividades pensadas para as crianças e a materialização destas. Após a adesão da professora à pesquisa, foram feitos seis momentos de observação da turma, contabilizando 24 horas de observação das atividades cotidianas, período pensando para ser mais longo, não fosse a impossibilidade diante da paralização das atividades escolares por conta da pandemia de COVID-19.

A fase exploratória permitiu, enfim, uma aproximação com a professora e a descrição do objeto de estudo a partir do lugar que ele existe, de como estava acontecendo na dinâmica escolar, dos espaços, dos materiais que a professora usava junto às crianças, de como os usava e do contato professora-criança. Essa descrição colaborou na ampliação da compreensão dos conceitos para a análise.

Quanto às entrevistas realizadas, são inspiradas no modelo recorrente, que consiste em um procedimento “compatível com pesquisas cujos encaminhamentos metodológicos impliquem o desvelamento de vivências e experiências pessoais do sujeito” (LEITE; COLOMBO, 2015, p. 134). A proposta consistiu em buscar nas repetidas formas de falar e narrar da professora evidências das ideias, percepções e tensões que influenciam sua prática, a partir de um diálogo analisado e tensionado. Além disso, também considerou a história de formação da professora, desde a infância.

Esta forma de entrevista é usada como meio de se trazer à tona questões de ordem pessoal, buscando indícios das percepções da professora sobre o trabalho com a leitura-escrita na pré-escola, assim como suas concepções de criança e infância. É um modo de chegar a respostas por meio da narrativa, e é recorrente porque o pesquisador recorre ao mesmo assunto com diferentes abordagens e em momentos diversos, e assim pode encontrar novas informações e/ou contradições em seus relatos (LEITE; COLOMBO, 2015).

Com base nas observações da prática, temas geradores foram sendo inseridos a cada encontro para iniciar as entrevistas, alguns pensados a partir das narrativas anteriores, outros definidos pelos acontecimentos na programação da instituição. O tema gerador foi propositalmente pensado para escapar de respostas vazias, pré-formatadas, assim, as várias formas de dizer e comentar a mesma coisa poderiam nos levar ao que de fato nos interessava nos relatos da professora. Apesar da sugestão de temas para início das entrevistas, a professora teve total liberdade de discorrer sobre outros assuntos durante seus relatos, em alguns momentos permanecia neles e em outros tratava de assuntos diferentes; prezamos para que ficasse à vontade e confiante durante a conversa.

As narrativas obtidas com as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise dos pormenores, o que foi feito com o apoio do paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg, para quem, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem

decifrá-la” (1989, p. 177). Em outras palavras, a realidade é complexa e carregada de detalhes que só podem ser percebidos a partir de um olhar atento para além do óbvio aos nossos olhos, o que o autor caracteriza como saber venatório. Cabe ao pesquisador, então, averiguar e problematizar o que está nas entrelinhas e mesmo os silêncios de seus dados.

Vigotski (2000, p. 47) aponta que toda pesquisa demanda um método adequado ao problema de estudo, não um método “pronto e acabado”. Assim, a partir da observação da atividade docente cotidiana de uma professora específica, utilizamos como recursos a observação do funcionamento da sala de atividades e entrevistas com a professora observada. Entendendo que a narrativa obtida nas entrevistas não é evidente, organizada e pronta, recorremos ao paradigma indiciário como instrumento auxiliar para a análise. Como bem destaca Esteves (2018), ao empregar elementos do paradigma indiciário como instrumento de análise em sua pesquisa – garatujas, impressões digitais e frases –, “esse método auxilia na análise mesmo que não utilizado em sua totalidade” (ESTEVES, 2018, p. 46). Seguindo esse caminho, buscamos identificar os conceitos, ideias, caminhos intelectuais que se manifestam nessa professora e que estão em disputa e movimento no seu fazer pedagógico.

Resultados e discussão

Ao apresentarmos os dados produzidos na pesquisa, procuramos verificar, com a máxima acuidade, dois aspectos: como a leitura-escrita aparece na prática da professora e o que a professora demonstra compreender sobre o que é leitura-escrita na pré-escola. Buscamos perceber o que faz a professora em relação ao trabalho com a leitura-escrita e, posteriormente, se o que faz condiz com as ideias que apresenta sobre o que é esse trabalho.

É claro que a multiplicidade de acontecimentos que compõem o cotidiano pedagógico da professora não se limita ao recorte estabelecido nesta pesquisa. O foco particular de nossa lente não tem como abarcar toda a dinâmica que dá vida a uma sala de atividades: “Observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer nossa interpretação” (DAVOLI, 2017, p.29), sendo preciso esforço para olhar além das verdades e expectativas que carregamos para se chegar a uma interpretação justa. Trouxemos para reflexão os eventos que interpretamos mais significativos em torno do tema, sem com isso desconsiderar o contexto educativo como um todo complexo.

Nesse momento, entrecruzamos as conclusões das observações da prática aos indícios

centrais das entrevistas para captar o que gera as incertezas, medos, preocupações e conflitos que se configuram nas práticas e nas percepções da professora, repercutindo no trabalho que desenvolve com leitura-escrita com as crianças pré-escolares.

Para Baptista (2017), a educação infantil é uma etapa da educação básica com identidade própria e que contribui com a etapa educacional seguinte quando trabalhada de maneira a contemplar os princípios que garantem os direitos da criança. Contudo, esse processo pressupõe relação recíproca, de parceria com as séries seguintes, já que tanto na literatura sobre o tema quanto em seus documentos normativos, a educação infantil não tem a função de preparar para os próximos níveis.

A autora verificou a cobrança social carregada de concepções e expectativas para que a criança aprenda o código escrito o mais cedo possível, o que equivale a ser alfabetizada ainda na educação infantil (BAPTISTA, 2010). Esse foi um dos pontos que surgiram nos relatos da professora ao falar sobre os desafios enfrentados em sua atuação.

Tem exigência. É porque, não pelas pessoas que conhecem o direito da criança, mas por outras. Como falei, na escola (1º ano do ensino fundamental) eles querem pegar a criança alfabetizada, e aí tipo tem uma cobrança, dos pais também tem. Da própria escola, porque é a turma que vai sair.

Tal preocupação aparece em outros momentos das entrevistas com a professora, dando a entender que a cobrança em preparar para a etapa seguinte acontece entre os próprios autores envolvidos na educação formal, que lidam diariamente com as crianças e suas demandas, o que gera inquietações em torno da sua prática quando se trata desse tema.

A questão é quando eles vão sair daqui, da pré-escola, tem sempre uma reclamação: “ah, porque ele estudava na creche ele não sabe fazer isso e fazer aquilo”, entendeu? Mas eu também não me preocupava com isso não, ia fazer meu trabalho na maneira que eu acreditasse que seria ideal pra eles. Só que também tem esse dilema.

É provável que a pressão interna induza a professora na opção e no modo de fazer que, mesmo que ela tente rever sua atuação, as “exigências” acabam condicionando suas escolhas. Quando se pensa em alfabetização, todos os princípios estão voltados ao 1º ano do ensino fundamental. Inicialmente, não há relação imediata com a possibilidade de experiências com os objetos da cultura que envolvam ler e escrever na Educação Infantil. Quando a professora

se sente cobrada, não vê outra forma se não importar as estratégias da etapa seguinte, refletindo, suas inseguranças com a leitura-escrita na pré-escola.

Quando se trata de leitura-escrita na Educação Infantil algumas discussões e dúvidas ainda pairam entre os agentes envolvidos no processo de ensino. Somado ao “dilema” do que fazer destacado pela professora, outra questão que norteia e gera tensão nesse trabalho diz respeito as tendências pedagógicas que flutuam nas percepções da professora, presentes em seu cotidiano de trabalho e nos documentos normativos que utiliza para se orientar.⁵

Para Silva (2015), nas últimas décadas, tanto as escolas brasileiras como as pesquisas em torno da aprendizagem da leitura-escrita, sofreram influência das contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Vigotsky, repercutindo em documentos e políticas educacionais. No entanto, essas contribuições não parecem obviedades no chão da escola, principalmente quando se tem uma cultura escolar que declina para métodos fundamentalmente tradicionais de ensino. A má compreensão das tendências educacionais se reflete nas percepções e práticas dos professores envolvidos no processo de ensino da leitura-escrita. Para Colello (2012), há um tímido esforço de transformação por trás das interpretações distorcidas que negam uma educação tradicional, porém não assimilaram outra forma de fazer que não seja essa.

Indiscutivelmente, a constatação de práticas viciadas no âmbito escolar atesta a dificuldade na assimilação de uma nova postura educacional diante do ensino e, em particular, a alfabetização. Uma dificuldade que se explica pela força das práticas tradicionais que permanecem à custa das configurações estruturais e políticas (a inércia), da formação ainda precária dos educadores, da insegurança de muitos docentes no enfrentamento do dia a dia em sala de aula, da precariedade nas condições de trabalho do professor e, por fim, de complexos mecanismos de resistência à transformação escolar, ainda pouco estudados e compreendidos. (COLELLO, 2012, p. 114)

O que se apresenta como trabalho com leitura-escrita para crianças na pré-escola é, muitas vezes, produto de uma visão enraizada em métodos mecânicos, repetitivos e vazios. As aflições do fazer pedagógico vão se ocultando no dia a dia com os projetos, datas comemorativas, planejamentos fechados ou improvisados. A professora pode até tentar não transparecer seus medos e anseios com a voz suave e o comportamento tranquilo com que

⁵ Micotti (2014), em estudo intitulado “A construção da leitura e da escrita e o ensino” destaca e comenta os vários modelos de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita que se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas pelas alfabetizadoras participantes da pesquisa.

conduz sua turma, porém é impossível nos despirmos de nossos “dilemas” quando convém. Essas questões são levadas para o cotidiano profissional e transparecem no trabalho com a leitura-escrita. Quando, nas entrevistas, a professora diz que a criança

precisa brincar, ela precisa interagir com seus coleguinhas, aquele momento de brincadeira livre, tem algumas coisas... saber conviver, ter limite, respeitar o espaço do outro, tem algumas coisas que precisam ser trabalhadas. [...] A criança tem o direito de brincar, de se expressar, ela tem o direito de se desenvolver integralmente, respeitado e não burlado a fase.

Porém, na prática, propõe um plano com atividades de identificação de letras e escrita do nome. Demonstra compreender que é uma atividade importante no desenvolvimento cognitivo nessa faixa etária, porém não a incorpora no seu cotidiano pedagógico. Os poucos brinquedos da sala são guardados no alto da estante e os momentos de brincadeira livre acontecem no cronograma de horários do parque. Talvez houvesse o desejo de fazer diferente nas entrelinhas, quando tenta um jogo de boliche na área aberta da escola ou quando permite que as crianças brinquem debaixo das mesas sem imposição de ordem, apesar de isso não se sobrepor as barreiras formativas nem à tendência de repetição, que se mantêm vivas nas escolas.

Apesar de sua prática pedagógica ser consciente, é também espontânea e, por esse motivo, ela não questiona se esse é o caminho mais interessante; esse é o modo de fazer da escola em que ela é professora e que cobra que seja dessa forma. Para Heller (2008) a *espontaneidade*, a *probabilidade* e a *possibilidade* são momentos da estrutura da vida cotidiana, sendo a espontaneidade a mais presente. Segundo a mesma autora, fazemos coisas diariamente de maneira espontânea e rotineira, as decisões que tomamos no cotidiano, geralmente, estão ligadas ao que já conhecemos uma vez que não temos tempo para refletir de maneira densa sobre as consequências.

A ideia de lúdico por traz do termo “imaginação”, recorrentemente trazido nos relatos dessa professora, paira em suas percepções e aparece nas propostas pedagógicas como propulsor indissociáveis de desenvolvimento. Nutri, portanto, a ideia de um ambiente em que tudo deve ser fácil, prazeroso, divertido e colorido para que a criança aprenda e se desenvolva de maneira satisfatória. A professora, no entanto, não faz por outro motivo que não seja a crença de que esse é o certo e talvez, o único modo, ela não se questiona sobre isso porque não é um fazer com reflexão.

Há contradição entre o que ela relata e o que faz em relação a leitura-escrita. E essas contradições perpassam não só pelo que diz e consegue identificar – questões materiais, falta de recurso humano, cobrança institucional e social –, mas também pelo que não está no que diz e, conseqüentemente, não percebe como condição do trabalho – estruturas de repetição do cotidiano escolar, fragilidades no percurso formativo, os anseios da sociedade que se transformam em autocobrança, espontaneidade pedagógica. A professora mostra-se imersa em um fazer de senso comum quando afirma que enquanto professora já adquiriu “experiência pra ver se dá certo”, e por esse motivo faz o que “o coração manda”.

O sentimento da *confiança* adquire um papel fundamental na vida cotidiana. Pelo fato de o pensamento cotidiano ser essencialmente espontâneo, probabilístico, “econômico”, pragmático, ele vem acompanhado de um certo sentimento de confiança que lhe serve de suporte. Essa confiança é fortalecida por processos de controle social, mas mesmo esses processos não fornecem cem por cento de segurança (ROSSLER, 2004, p.107).

O conhecimento desenvolvido pela professora para realizar sua atividade pedagógica com as crianças, incorpora elementos da sua vida fora do domínio da escola ou de sua formação profissional. Uma das possibilidades que explica a ausência de visão mais ampla do trabalho com a leitura-escrita pode repousar na sua limitação aos objetos culturais comumente associados a escrita, caderno, papel, lápis, borracha. Atividades promovendo o uso social da escrita (livros, literatura, pesquisa, cartas, receitas, informativos, anotações tendo a professora como escriba) são, praticamente, inexistentes na proposta de planejamento da professora. As práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura-escrita fazem mais sentido e criam significado quando feitas de forma integrada com outras expressões, não se aprende a ler sem se fazer conexões com a realidade, com o contexto sociocultural da criança (COLELLO, 2012).

Assim, os fatores que orientam e mantêm a prática da professora levam para as estruturas que balizam seu trabalho: o MEC, a BNCC e a Semed - Secretaria Municipal de Educação.

Assim, sempre que inicia o ano vem um planejamento e a escola faz um, então cada fase tem um planejamento da turma, era pra ter sequência, mas assim, dar continuidade daquela proposta[...]. Tem os projetos também que atrapalha, porque, às vezes, eles fazem lá [Semed] e dura quase um mês, mas é bom também, eles dizem que atrapalha o planejamento, mas eu faço o que

dá. (Arquivo da pesquisadora).

O Ministério da educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular, define as políticas nacionais nas quais existe percepção específica do desenvolvimento de competências e habilidade que recaem sobre a educação infantil. A Secretaria Municipal de Educação se vale dessas questões para cumprir as diretrizes internas dentro das escolas. E a própria escola formula os documentos internos para nortear e padronizar o trabalho nas salas de atividades. Esses três elementos, somados aos fatores já citados, parecem influenciar a percepção da professora e dirigir sua prática, ao mesmo tempo que servem como argumento que justifica as pretensas reproduções dos comandos institucionais que se fazem pela própria escola, formatando a maneira como o trabalho deve ser conduzido com vista a alcançar resultados satisfatórios.

Ao olhar para os espaços da escola com o tema de estudo como lente, merece ser destacado que não se identificou nenhum tipo de produção das crianças em exposição na sala de atividades, assim como não se verificaram indícios da participação delas na organização e decoração do espaço. Não havia um lugar específico ou em destaque no qual as crianças manipulassem os poucos livros da sala quando sentissem vontade ou curiosidade, sempre eram disponibilizados em momentos escolhidos pela professora.

Considerações finais

O trabalho com leitura-escrita é necessário na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, em função da sua força de ampliação do contato com os produtos da cultura e do salto qualitativo no desenvolvimento psíquico humano. A escrita é um instrumento cultural e complexo, implicando a articulação com o pensamento abstrato. Transcende, portanto, o simples domínio do sistema de escrita alfabética (VIGOTSKI, 2000).

Os equívocos, as inseguranças e os desafios transparecidos nos relatos e ações da professora em suas percepções e atitudes alicerçam-se na formação de ensino magistério e são mantidos por um saber advindo de interpretações superficiais de tendências pedagógicas presentes no cotidiano da escola, cristalizadas nas práticas e pouco ou nunca questionadas. A professora não concorda com o ensino mecânico da leitura-escrita na pré-escola e se diz preocupada com suas consequências no desenvolvimento das crianças, no entanto, a prática

não acompanha a ideia. Suas sugestões, através da análise de seu planejamento semanal, demonstram que a ampla maioria das tarefas envolve identificação, recorte e colagem de letras do alfabeto e identificação e cópia do nome próprio. Em poucas situações, a leitura com ou para as crianças foi possibilitada. Por conseguinte, em várias situações, houve o predomínio do saber cotidiano sobre o fazer pedagógico na turma de pré-escola, o treino de escrita de letras e palavras é usado para exercitar a coordenação motora das crianças, não há, portanto, trabalho com a leitura-escrita.

Ao lançar questões sobre a infância, a família, os gostos e a vida da professora, consideramos que por trás de uma professora há uma história que a motiva ou a paralisa na atividade docente, há experiências que fizeram com que faça e pense sua atividade de certo jeito. O problema não repousa na professora que pede para a criança identificar, decorar e copiar a letra, mas na lógica voltada ao ensino de uma função psicológica complexa dentro de uma estrutura de reprodução do automatismo do trabalho com a leitura-escrita.

A educação não acontece fora da vida (VIGOTSKI, 2003). Todavia, ainda vemos essa separação nas práticas de leitura-escrita na educação infantil, quando a criança não dialoga com o que é proposto, não constrói sentido e não desperta interesse pela escrita copiada e por atividades que ignoram a função social para a qual ela se destina. Há que superar a barreira entre a escola e a vida e entender as minúcias do trabalho docente, possibilitando o aprimoramento da prática e, conseqüentemente, a condição educativa na escola da infância. Precisamos superar o senso comum que trata anúncios de uma prática avançada como se fossem óbvios. Pular essas “obviedades” requer compreender como funciona esse processo, estabelecendo uma relação consciente com a complexidade da prática que respeita a criança e a ajuda a avançar no conhecimento sobre as coisas do mundo.

Existiu dificuldade em responder, em encontrar e se aproximar dos elementos da questão que movimentou esse estudo. Em grande medida, não pela falta de dados, mas pela fragmentação e amontoado de ideias, reflexões, dúvidas, sentimentos e memórias que emergem dos depoimentos da professora. Agregar suas experiências e vivências individuais às de seus colegas de profissão, sem desconsiderar os conhecimentos científicos que informam e sustentam a ação pedagógica, pareceu difícil para a professora. Revelaram-se, assim, os sinais da tensão presentes no cotidiano pedagógico com a leitura-escrita.

A presente pesquisa nos mostrou que as percepções e as práticas da professora com leitura-escrita, acontecem em um ambiente tensionado, reproduzem cotidianamente uma tradição de repetição de um ensino mecânico que introduz práticas do ensino fundamental na pré-escola. A ideia de pouca autonomia ligada aos documentos prontos que direcionam sua prática também está atrelada a ausência de reflexão sobre o que faz. Esperamos contribuir com as reflexões acerca da leitura-escrita na fase pré-escolar. O debate, contudo, não se encerra aqui, há outras questões a serem abordadas, às quais se pretende retornar em pesquisas vindouras.

Referências

BAPTISTA, Monica C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Anais. p. 1-12, novembro de 2010.

BAPTISTA, Monica C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, v.18, p. 1-8, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 3-19.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com crianças. **Revista Exitus**. Santarém, vol. 8, n. 3, p.17-31, set/dez., 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/637> Acesso em: 03 out. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura-escrita na educação infantil. **Entrevista concedida**. Leide D. M. Silva. 26 de março de 2020.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Sammus editorial, 2012.

COSTA, Sinara Almeida. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil**. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3421>
Acesso em: 19mar. 2019.

ESTEVES, Marcella Gomes. **O problema da linguagem no ensino de geografia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.
Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/261/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_problemalinguagemensino.pdf Acesso em: 03 jun. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana.** ed 2ª. Ediciones península, Barcelona: 1987.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: Antologia:** Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 e 74611.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, 2018.
Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/225> Acesso em: 03.mar.2020.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2018, p. 143-190.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 315-338, jan./abr., 2023. 335
DOI:

MATA, Adriana Santos; SILVA, Carla Andréa Lima. Letramento na educação infantil: significando as práticas de leitura e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 12, p. 328-339, 2012.

MELLO, Suely. Amaral. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely. Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, pp. 329-343, jul-dez 2010.

MELLO, Suely. Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotski. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de, MELLO, Suely Amaral Mello (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014.

MELLO, **Suely. Amaral**. BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732015000100135&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10 ago.2018.

MELO, Keylla Rejane; BRITO, Antonia Edna. Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 67-90, 2014.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4867> Acesso em: 05 jun.2020.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, (org). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 100-129, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109> Acesso em: 10. jun. 2020.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia. *In*: **Congresso de Educação Básica**. 2011. p. 1-4.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semenovich Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03. abril. 2019.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017, pp. 199-215.

SOUSA, Eduardo Bezerra. **A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/eduardo-bezerra_-de-souza.pdf Acesso em: 05. jun.2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Mariza Vieira. **História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

VALENTE, R. S. **Eu ainda não falei, eu quero falar!** Os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.

Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/ROSIANNE_VALENTE.pdf
Acesso em: 05. jun. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**, Tomo III. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

Submissão em: 05/08/2022

Aceito em: 03/11/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabrina Plá Sandini¹
Ketlyn Dessordi Paz²

Resumo: O objetivo desta pesquisa é elucidar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental. Considerando que diferentes estudos já foram realizados a partir dessa temática, dentre os quais podemos destacar os trabalhos de Kishimoto (2011; 2014) e Dinello (1984), para complementar este trabalho, contamos com os escritos de Soares e Batista (2005), Soares (2010), Cagliari (1982) e Ferreiro (2017), que se dedicam a pensar os processos de alfabetização e letramento. Com base nos princípios epistemológicos desses autores, é possível sustentar que as práticas lúdicas, em contexto escolar, podem contribuir para o processo de alfabetização, tornando-o mais prazeroso e significativo, ao levar em consideração sua complexidade. Centrando-nos em tais teorias, o estudo faz a reflexão sobre qual é a percepção dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) em relação às contribuições da ludicidade para o processo de alfabetização e letramento. Esta pesquisa tem um caráter exploratório e descritivo, caracterizada como uma pesquisa qualitativa, utilizando um questionário destinado aos(as) professores(as) de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A partir dos resultados obtidos, foi possível observar que, por meio da inserção da ludicidade na prática cotidiana, a aprendizagem dos alunos se torna realmente significativa e prazerosa, proporcionando um desenvolvimento integral a eles. Porém, essas práticas demandam mais tempo do(a) professor(a) para planejá-las, confeccioná-las e aplicá-las, fatores que dificultam sua utilização, mas que são imprescindíveis, mesmo que usadas poucas vezes.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental. Ludicidade.

PLAYFULNESS, LITERACY AND LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Abstract: The objective of this research is to elucidate the importance of playfulness in the literacy and literacy process in elementary school. Considering that different studies have already been conducted on this theme, among which we can highlight the works of Kishimoto (2011; 2014) and Dinello (1984), to complement this work, we rely on the writings of Soares and Batista (2005), Soares (2010), Cagliari (1982) and Ferreiro (2017), who are dedicated to thinking about the literacy and literacy processes. Based on the epistemological principles of these authors, it is possible to sustain that playful practices, in a school context, can contribute to the literacy process, making it more enjoyable and meaningful, by taking into account its complexity. Focusing on these theories, the study reflects on the perception of literacy teachers regarding the contributions of playfulness to the literacy process. This research has an exploratory and descriptive character, characterized as a qualitative research, using a questionnaire aimed at teachers of 1st and 2nd grade elementary school classes. From the results obtained, it was possible to observe that, by means of the insertion of playfulness in the

¹ Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Paraná. Doutora em Ciências de La Educación (UNLP/Argentina) e Mestre em Educação (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do professor e Representações Sociais (POFORS-PUCPR) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil da UNICENTRO-GEPEDIN. E-mail de contato: sabrinapla@gmail.com

² Professora da educação básica na escola Rural Municipal Santa Lúcia no município de Coronel Vivida. Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO/PR. Membro do grupo de estudos e pesquisa em educação infantil - GEPEDIN. E-mail de contato: ketlyndessordipaz@gmail.com

daily practice, the students' learning becomes really meaningful and pleasurable, providing them with an integral development. However, these practices demand more time from the teacher to plan, make and apply them, factors that make their use difficult, but that are essential, even if used only a few times.

Keywords: Literacy. Elementary School. Playfulness.

JUEGO, ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen: El objetivo de esta investigación es dilucidar la importancia de lo lúdico en el proceso de alfabetización y lectura en la escuela primaria. Teniendo en cuenta que ya se han realizado diferentes estudios sobre este tema, entre los que destacan los trabajos de Kishimoto (2011; 2014) y Dinello (1984), para complementar este trabajo, nos apoyamos en los escritos de Soares y Batista (2005), Soares (2010), Cagliari (1982) y Ferreiro (2017), que se dedican a pensar los procesos de alfabetización y lectura. A partir de los principios epistemológicos de estos autores, es posible sostener que las prácticas lúdicas, en el contexto escolar, pueden contribuir al proceso de alfabetización, haciéndolo más ameno y significativo, al tener en cuenta su complejidad. Centrándose en estas teorías, el estudio reflexiona sobre cuál es la percepción de los profesores de alfabetización en relación con las aportaciones de la ludificación al proceso de alfabetización y la lectura y escritura. Esta investigación tiene un carácter exploratorio y descriptivo, caracterizado como una investigación cualitativa, utilizando un cuestionario para los profesores de las clases de 1º y 2º de Primaria. A partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que, mediante la inserción de lo lúdico en la práctica diaria, el aprendizaje de los alumnos se vuelve realmente significativo y placentero, proporcionándoles un desarrollo pleno. Sin embargo, estas prácticas exigen más tiempo del profesor para planificarlas, realizarlas y aplicarlas, factores que dificultan su uso, pero que son imprescindibles, aunque se utilicen pocas veces.

Palabras clave: Literatura. Enseñanza Fundamental. Alegría.

Introdução

A alfabetização é um momento bastante aguardado tanto pelas crianças quanto pelos seus familiares, os quais, muitas vezes, podem pensar que, quando a criança começar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não irá mais “apenas brincar”, como ocorria na Educação Infantil; agora, a situação ficará mais séria, pois chegou o momento de aprender a ler e a escrever. Acreditamos que tal modo de se referir à brincadeira e ao lúdico como algo que não tem seriedade, principalmente quando se trata do Ensino Fundamental, é equivocado, uma vez que se trata de crianças que gostam e devem brincar, além do ato de brincar se constituir como um direito da infância e um meio de aprendizagem e de ensino.

Nesse contexto, a pesquisa procura identificar como os(as) professores(as) participantes percebem o uso do lúdico no processo de alfabetização e letramento e como

eles(as) se articulam com a ludicidade nas suas práticas pedagógicas. Algumas pesquisas têm a preocupação com a percepção da ludicidade na Educação Infantil, porém – em uma exploração inicial realizada nas plataformas *SciELO* e *Google Acadêmico* – foi possível perceber que os trabalhos que se preocupam em discutir alfabetização, Ensino Fundamental e ludicidade ainda são incipientes. Por esse motivo, justificamos a necessidade de aprofundamento e esclarecimento deste estudo.

A motivação que colaborou com a escolha deste tema de pesquisa decorreu de um encantamento em relação às sugestões de atividades lúdicas, as quais foram propostas para turmas do ciclo de alfabetização pela professora de uma disciplina no segundo ano da graduação. Tais atividades instigaram uma reflexão sobre como ocorriam os processos de alfabetização e letramento há, aproximadamente, quinze anos. A partir de experiências, vislumbrava-se o processo de uma forma totalmente tradicional, desconectada da realidade dos alunos e sem levar em consideração o direito de brincar das crianças ali presentes, as quais poderiam ter sido alfabetizadas de uma forma mais agradável, prazerosa e realmente significativa, por meio de atividades como aquelas propostas pela professora da universidade.

Nessa direção, a pesquisa explicita a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e discute, em diálogo com autores que já pesquisaram sobre o tema, como a ludicidade pode impactar na formação de práticas de leitura e escrita. Com base na constatação de que a ludicidade é relevante para o processo de alfabetização, os objetivos específicos deste estudo são: analisar como diferentes autores compreendem os conceitos de alfabetização e letramento e as características que compõem esse processo; perceber como diferentes autores compreendem o conceito de ludicidade; identificar como os autores que já pesquisaram sobre o tema definem a relação entre o lúdico e o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender como os conceitos de ludicidade e os processos de alfabetização e letramento estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); identificar como os(as) professores(as) do ciclo de alfabetização³ participantes da pesquisa percebem a utilização de práticas lúdicas no processo de alfabetização e se fazem uso delas.

³ De acordo com a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica com as crianças deve ter como foco a alfabetização. “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2018, p. 89).

A investigação tem um caráter exploratório, o qual, de acordo com Gil (2002, p. 41), “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, e um caráter descritivo, que tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). A análise dos dados da pesquisa foi realizada de forma qualitativa, a qual “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133).

Para a realização do trabalho, iniciamos com uma revisão bibliográfica, a fim de compreender a discussão já produzida sobre o tema na área em questão, seguida de uma pesquisa documental, sendo analisada a BNCC com o objetivo de compreender os conceitos de alfabetização e ludicidade que circulam nesse documento norteador. Na sequência, foi realizado um levantamento de campo, com questionário *on-line* a partir do formulário de uma plataforma digital e aplicado, também, de forma *on-line*. Os dados foram analisados qualitativamente. Ao final, realizaríamos um estudo de campo, partindo de uma observação estruturada da realidade das turmas de alfabetização, porém não foi possível realizá-lo devido ao momento pandêmico, no qual as escolas seguiram a orientação de decretos municipais e permaneceram fechadas. Assim, as aulas foram ministradas de forma remota durante a maior parte do processo de elaboração da presente pesquisa, impossibilitando a observação da prática pedagógica cotidiana de sala de aula.

Em decorrência disso, toda a pesquisa foi realizada virtualmente, desde a revisão bibliográfica até o levantamento de campo com a aplicação do questionário. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário “adotar uma conduta ética, de modo a proteger a integridade dos processos e dos sujeitos das pesquisas, sejam elas em espaços físicos ou online” (NUNES, 2019, p. 93). Vale destacar que o levantamento de campo com o questionário destinado aos profissionais atuantes no ciclo de alfabetização foi realizado de maneira anônima e confidencial, prezando pelo sigilo dos dados pessoais e pela confidencialidade das respostas dos(as) participantes.

A primeira seção do artigo apresenta como diferentes autores compreendem os conceitos de alfabetização e letramento. A segunda seção destaca como diferentes autores

compreendem os conceitos de ludicidade. A terceira seção aponta como diferentes autores definem a relação entre o lúdico e o processo de alfabetização e letramento. A quarta seção se destina a analisar como a BNCC interpreta o conceito de alfabetização e o conceito de ludicidade, percebendo a articulação dos conceitos no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na quinta seção, propomo-nos a identificar se os(as) professores(as) dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental compreendem a importância da utilização de práticas lúdicas no processo de alfabetização e quanto à sua utilização no contexto escolar. Desse modo, evidenciamos a ludicidade na prática cotidiana na sexta seção, seguida das considerações finais.

Conceitos de alfabetização: diferentes perspectivas

A criança, desde pequena, quando inserida no meio escolar, perpassa por diversos processos que contribuem para sua formação e para seu desenvolvimento cognitivo e social. Tais processos impactam a vida delas de diferentes formas, assim como na Educação Infantil, em que há o processo de adaptação – talvez o primeiro contato e convivência com outras crianças – e o distanciamento da mãe e da família – que ocasiona, em muitos casos, uma certa insegurança e medo na criança. Existem, porém, momentos de prazer, alegria e descontração, como as brincadeiras e atividades lúdicas propostas.

Após o término do ciclo da Educação Infantil, a criança é inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental iniciando o processo de alfabetização, o qual também impactará a vida dela, pois o aprendizado que obterá nesse novo ciclo a acompanhará por toda sua vida, que é o aprender a ler e escrever. Todavia, esse processo é um tanto mais complexo em comparação às atividades realizadas na Educação Infantil, um fato que pode se tornar difícil para algumas crianças.

Para uma melhor compreensão em relação ao conceito de alfabetização, é necessário dialogar com autores que já discutem sobre o tema. Exemplos de estudiosos são Soares e Batista (2005, p. 24), os quais apontam que o termo alfabetização se define como a aquisição da tecnologia da escrita alfabética e ortográfica; ademais, alfabetizar consiste no primeiro contato da criança com o mundo da escrita de forma “[...] sistemática, metódica, planejada [...]” (SOARES, 2010, p. 23). A autora acrescenta que a alfabetização é:

[...] a aprendizagem de um processo de representação: codificação de sons em letras ou grafemas e decodificação de letras ou grafemas em sons; a aprendizagem do uso adequado de instrumentos e equipamentos: lápis, caneta, borracha, régua...; a aprendizagem da manipulação de suportes ou espaços de escrita: papel sob diferentes formas e tamanhos, caderno, livro, jornal...; a aprendizagem das convenções para o uso correto do suporte: a direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita (SOARES, 2010, p. 22).

Para Magda Soares (2010), o processo de alfabetização se caracteriza como o momento em que a criança aprenderá a escrever a partir da codificação e decodificação, mas também aprenderá como, onde e com quais instrumentos realizará sua escrita. Entretanto, de acordo com Emília Ferreiro (2017), não podemos acreditar que a criança é um ser ignorante que nada sabe e que irá aprender apenas quando estiver sujeita a um ensino sistemático, pois, antes mesmo de se inserir no ambiente escolar, a criança já tem algum contato com a tecnologia da escrita e seu uso na sociedade em que está inserida, a partir do contexto em que vive, no qual há a presença da escrita. Isso deve ser levado em consideração.

Para compreendermos melhor a visão de Emília Ferreiro, outra autora que pesquisa a respeito da alfabetização e que já discutiu sobre tal tema, Mello (2007, p. 5) aponta o seguinte:

[...] Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai em sentido contrário, já que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem [...] dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Assim, é possível perceber que Emília Ferreiro se opõe ao modo como Magda Soares define a alfabetização, apontando que esta é um processo de aprendizagem da escrita, e não a aprendizagem de duas técnicas diferentes, além de consistir na interação entre a língua escrita e o aluno. Para Ferreiro (2017), a alfabetização inicial é extremamente importante, na medida em que soluciona o fato de, futuramente, haver uma necessidade de se alfabetizarem jovens e adultos. Para que essa alfabetização inicial ocorra, é imprescindível relacionar os métodos a

serem utilizados para tal fim ao nível de maturidade em que a criança se encontra.

Da mesma maneira que a criança começa na escola com algum conhecimento da tecnologia da escrita, situação similar acontece com a língua oral, que, segundo Cagliari (1982, p. 7), a criança já domina quando entra para a escola. É importante destacar a relevância de se trabalhar com a leitura no processo de alfabetização, pois é por meio dela que “[...] os alunos vão adquirir o dialeto da escola” (CAGLIARI, 1982, p. 10), o qual representa a variedade padrão da língua. Porém, é necessário esclarecer aos alunos que existem diferentes variações linguísticas e, de acordo com Cagliari (1982), não existe problema em o aluno aprender na escola a variedade padrão da língua e utilizar o dialeto predominante em seu meio familiar e social para se comunicar nesses ambientes.

Luiz Carlos Cagliari (1982) aponta que, na fase inicial da alfabetização, o processo de leitura e escrita deve se relacionar ao som da fala. O autor complementa postulando que “a função da escola é ensinar como o Português [...] funciona, e habilitar os alunos a estenderem ao máximo os usos que eles podem fazer de sua língua nas mais variadas situações” (CAGLIARI, 1982, p. 6). Portanto, o modo como o referido autor se reporta à alfabetização se diferencia do modo como Soares e Ferreiro pensam sobre o tema, visto que Cagliari se direciona à língua oral mais especificamente, abrangendo a leitura para compor o processo de alfabetização, e não somente a escrita.

A partir do exposto, entendemos que a alfabetização é uma etapa muito importante no processo inicial de escolarização e, independentemente dos métodos utilizados, necessita-se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, dialogando com as vivências das crianças dentro e fora da escola.

Alfabetizar letrando é um desafio diário dos professores alfabetizadores e nos faz refletir sobre algumas possibilidades de práticas, de metodologias adotadas que venham a favorecer a entrada plena da criança no mundo da escrita de forma prazerosa.

Conceitos de ludicidade: diferentes perspectivas

Conforme argumentam os autores Tizuko Morshida Kishimoto (2011; 2014) e Fernando Donizete Alves (2009), a ludicidade é relevante na educação da criança. Todavia, como apontam esses mesmos autores, práticas pedagógicas tradicionais nas quais o lúdico não encontra lugar ainda são muito presentes nos espaços escolares. No Brasil, de acordo com Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 339-363, jan./abr., 2023. 345 DOI:

Alves (2009, p. 46), a inserção de práticas lúdicas ocorreu, primeiramente, nas Instituições de Educação Infantil após se concretizar uma sensibilidade relacionada à infância e ao considerar que os jogos e brincadeiras se derivam de comportamentos espontâneos das crianças. Porém, o autor enfatiza que, a partir do momento em que a criança inicia o Ensino Fundamental, tais práticas diminuem progressivamente (ALVES, 2009).

Assim, percebemos que, na Educação Infantil, a ludicidade está sempre presente por meio dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos propostos, algo que, na alfabetização, torna-se escasso ou mesmo inexistente. No entanto, para uma melhor compreensão a respeito do conceito de ludicidade e suas contribuições, é necessário dialogar com autores que já pesquisaram e discutiram sobre o assunto. Tizuko Morchida Kishimoto (2014, p. 82) afirma que: “O brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas”.

A autora avança que os brinquedos e as brincadeiras tradicionais que constituem a ludicidade têm uma origem. De início, não foram criados para serem utilizados pelas crianças e, menos ainda, para auxiliarem na aprendizagem dos infantes. Geralmente, surgiam de situações do cotidiano da sociedade como forma de manifestação, relacionando-se às situações que rodeavam e afligiam as pessoas (KISHIMOTO, 2014).

É importante ressaltar a diferenciação que Kishimoto (2011) apresenta entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira, os quais compõem a ludicidade. De acordo com a autora, “o jogo pode ser visto como: 1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto” (KISHIMOTO, 2011, p. 18). Desse modo, quando se referem aos jogos, é necessário considerar a linguagem predominante do contexto em que o lúdico está inserido, pois uma nomenclatura em determinado local pode se diferenciar do modo como outras pessoas de outros locais nomeiam o mesmo jogo. Também é preciso considerar que cada jogo tem as regras que o caracteriza e com quais materiais cada jogo é confeccionado, já que essas atividades variam entre culturas e materiais disponíveis.

Segundo Kishimoto (2011), o conceito de brinquedo se difere do conceito de jogo, pois “[...] o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”

(KISHIMOTO, 2011, p. 20), além de promover “[...] a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (*idem*). Portanto, não existem determinações às crianças quanto ao uso dos brinquedos; elas são livres para brincar da maneira como acreditam ser a melhor, utilizando-se de sua criatividade e imaginação. Trata-se de uma possibilidade de a criança representar tudo aquilo que vivencia e que faz parte de sua realidade.

A brincadeira, segundo a autora, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2011, p. 24). No entanto, a brincadeira é o ato de brincar, é praticar a ludicidade. Tendo em vista essa explanação em relação aos termos que integram a ludicidade, é substancial compreender as contribuições de outros autores que discutem sobre a temática.

De acordo com Alves (2009), o lúdico possibilita à criança se desenvolver a partir de sua natureza, conforme necessidades e interesses, bem como “é apresentado como recurso da criança para se comunicar, para se relacionar com o outro, para compreender a si mesma e as “coisas” que ocorrem à sua volta [...]” (ALVES, 2009, p. 50). Assim, a partir do lúdico, há a possibilidade de a criança expressar a sua singularidade e personalidade, ou seja, sua maneira de pensar, agir, imaginar cada situação que vivencia, além de ser um meio de comunicação, de compreensão da realidade e de relacionamento com outras pessoas.

Segundo Ferreira (2009, p. 21), é a partir de práticas lúdicas que “a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e de desenvolvimento”. Entretanto, a ludicidade é uma excelente forma de abordar assuntos mais complexos, pois é a partir dela que os conceitos, as ideias, as relações e percepções fluirão de maneira natural e de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança.

Para entendermos a compreensão de Dinello (1984) sobre ludicidade, Gomes (2009) explica que, para o autor, “[...]os espaços para os brinquedos e jogos são espaços vitais para que ela (criança) possa desenvolver-se, acrescentar vocabulário e aprender a se expressar” (DINELLO, 1984 *apud* GOMES, 2009, p. 5). Tal afirmação, somada às ideias dos autores já citados, favorece um entendimento em relação à relevância de se utilizar o lúdico tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, uma vez que essa prática só tem a contribuir para um pleno desenvolvimento e uma formação significativa dos alunos.

A relação entre alfabetização e ludicidade

Uma grande parte das pesquisas já existentes em relação às contribuições e à importância da ludicidade se encontra ancorada nas discussões referentes à etapa da Educação Infantil; concernente à alfabetização, encontramos, primeiramente, escritos abordando o Ensino Fundamental I como um todo.

Para Gomes (2009), o saber sistematizado ocupa o lugar do lúdico no Ensino Fundamental I, isolando-o do contexto de sala de aula. Porém, a autora afirma que é nessa etapa da educação escolar que “[...] as brincadeiras, o esporte e os jogos fazem com que as crianças cresçam conjuntamente nas relações sociais; aprendendo a considerar o ponto de vista do outro, e saindo do egocentrismo característico nas fases iniciais da infância” (GOMES, 2009, p. 19). Desse modo, percebemos que, apesar de haver um distanciamento do lúdico nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, ele continua sendo um fator que auxilia no desenvolvimento, na aprendizagem e no relacionamento entre os alunos. Silva *et al.* (2015, p. 355-356) complementam expondo o seguinte:

Aprisionados a uma visão de que no ensino fundamental deve-se levar a sério, conteúdos rígidos, currículos fechados, esquece-se, que o brincar também é algo sério para essa faixa etária do ensino fundamental, e que pode estar interligado com os diversos modos de adquirir conhecimento.

Portanto, enfatiza-se que o Ensino Fundamental I é dissociado da Educação Infantil em relação à aplicação de atividades lúdicas, sem considerar que tal etapa compreende a continuidade do processo de ensino iniciado na Educação Infantil, além de que a utilização da ludicidade nessa nova etapa é valorosa, assim como na etapa anterior, e não serve apenas para ocupar o tempo livre. Ademais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os indivíduos, constituindo-se os focos do processo de educação, continuam sendo crianças. Sobre tal afirmativa, Pereira e Silva (2015, p. 489) explanam:

O brincar configura-se como um direito da infância. Segundo o ECA/1990 Lei 8.069 de 1990, o brincar que aparece no cap. II – Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, art. 16 e determina o direito à liberdade à criança, no inciso IV deste artigo destaca o direito a brincar, praticar esporte e divertir-se. Ainda nesta Lei, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade.

No entanto, é possível se utilizar de jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no processo de alfabetização, de maneira que realmente contribuam para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento dos alunos de formas significativas, pois essas práticas lúdicas, além de serem um direito garantido por lei aos indivíduos de até 12 anos de idade, são capazes de despertar a “criatividade, a socialização, a expressão, a autonomia, a imaginação e a inventabilidade, e com isso associado ao prazer e a emoção, facilitando assim o processo de humanização nos educandos” (SILVA *et al.*, 2015, p. 357).

Pereira e Silva (2015, p. 497) acrescentam que a aplicação do lúdico no Ensino Fundamental contribui para a formação integral dos alunos, trabalhando os aspectos cognitivos e despertando, a partir deles, o interesse do aluno em aprender, o que é de extrema importância para o seu aprendizado. Assim, para que qualquer metodologia e diferentes métodos de ensino produzam bons resultados, é imprescindível despertar o interesse do aluno pelo conteúdo a ser aprendido, pois não são suficientes apenas grandiosas propostas se o sujeito da aprendizagem não se mostrar interessado por tal assunto, o que refletirá em seu aprendizado. Todavia, o lúdico pode contribuir positivamente para entusiasmar os alunos tanto em conteúdos fáceis quanto em conteúdos mais complexos:

Piaget afirma que, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes. (ALMEIDA, 1998 *apud* GOMES, 2009, p. 18).

É importante destacar que a abordagem inicial de qualquer conteúdo, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem, carece de ser algo que desperte a atenção e o interesse das crianças e atribua sentido àquilo que estão aprendendo, além de ser uma forma de “[...] evitar a monotonia das aulas, desinteresse e indisciplina. É preciso recuperar o sentido da escola, como um lugar de alegria, prazer intelectual e satisfação” (GOMES, 2009, p. 19). É substancial atribuímos uma nova essência à escola, a qual é vista, por muitos alunos, como um lugar de sofrimento, de regras implacáveis, de competitividade. Precisamos resgatar o

sentimento de alegria e prazer entre os envolvidos no ambiente escolar para que a escola se torne um lugar agradável a todos.

Pereira e Silva (2015, p. 491) apontam um trecho em que Kishimoto menciona o seguinte: “quando acontecimentos lúdicos são intencionalmente planejados pelos educadores com o objetivo de estimular a aprendizagem, é que surge o aspecto educativo”. Todavia, é possível perceber que o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; essas práticas, contudo, necessitam ser planejadas pelos educadores, já que demandam uma intencionalidade, precisam ser mediadas e devem respeitar o espaço, o tempo e o processo de construção do pensamento dos alunos.

Ao considerar a importância do processo de alfabetização para a formação do indivíduo, vale salientar que a alfabetização se encontra acompanhada pelo letramento, o qual Magda Soares (2010, p. 22) define como o ato de “[...] apropriar-se das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações em que precisamos ou queremos ler ou escrever [...]”. A finalidade da invenção do letramento foi instituir o uso competente do saber ler e escrever, ou seja, a alfabetização, na perspectiva do letramento, apresenta-se como a aquisição da tecnologia da escrita e o desenvolvimento de habilidades para seu uso em práticas sociais que demandam a utilização desta. Destarte, é possível concluir que esses dois fatores devem ser indissociáveis e precisam ocorrer ao mesmo tempo.

A importância de se alfabetizar e letrar, utilizando-se de jogos e brincadeiras – que compõem a ludicidade –, ocorre devido à sua forte contribuição para o desenvolvimento intelectual das crianças, assim como o envolvimento de emoções, afetos, inteligência e movimentos, que são imprescindíveis. Ao brincar, a criança se torna flexível para buscar soluções para situações de seu cotidiano (GOMES, 2009). No momento da realização de práticas lúdicas na alfabetização, o professor tem a oportunidade de associar a realidade dos alunos ao conteúdo a ser aprendido, de modo a alfabetizá-los e letrá-los de forma prazerosa, significativa; simultaneamente, promove-se um desenvolvimento intelectual, social, afetivo e físico, a depender da proposta. Gomes (2009, p. 18) enfatiza:

O jogo é um universo crítico e criativo; gera valores e estimula a interação. E assim temos mais uma evidência de que o lúdico, o jogo ou a brincadeira são

de grande valia como estratégia pedagógica. O lúdico é uma das principais vias de aprendizagem e comunicação da criança com o mundo. Portanto, é imprescindível que os jogos estejam presentes no processo de evolução dessa criança, e dentro do espaço escolar; devem ser vistos como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade, entretanto, deve estar presente no processo de alfabetização, assim como em qualquer outra etapa da educação das crianças, pois pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para tal fase, ao proporcionar uma interação entre as crianças e o mundo à sua volta. A propósito, segundo Gomes (2009), isso colabora com a aquisição e organização da linguagem.

A escola e os professores precisam refletir sobre suas práticas e enxergar o lúdico como um importante aliado no processo de alfabetização e letramento, um processo complexo que envolve crianças, as quais “[...] possuem formas peculiares de compreender e interagir neste mundo, por isso o trabalho pedagógico [...] deve levar em conta o papel e o direito de brincar [...]” (PEREIRA; SILVA, 2015, p. 489).

Após a compreensão das contribuições do uso da ludicidade no processo de alfabetização e letramento, é imprescindível perceber a importância da alfabetização no exercício da cidadania, “[...] uma vez que uma pessoa alfabetizada é capaz de interagir socialmente, tendo maior acesso à informação, capaz de formar e expor sua opinião, social e politicamente [...]” (SANDINI; AMARO, 2019, p. 116). Logo, faz-se essencial uma consciência por parte dos professores de que terão, em suas salas de aula, diversas crianças, cada uma com sua realidade social e econômica, com valores e crenças diferentes, levando-as a ter distintos modos de pensar e agir; também, que é de responsabilidade dos docentes fazer com que os alunos finalizem tal etapa com uma consciência crítica a respeito de suas realidades e da sociedade como um todo, que saibam filtrar as informações que recebem e que venham a se impor de forma reflexiva nas situações em que houver precisão.

Faz-se fulcral, ademais, que os professores alfabetizadores compreendam que as crianças chegam até a escola já tendo algum conhecimento e contato com o mundo da escrita e que considerem as experiências que os alunos já têm em relação ao uso da língua para mediar o aprendizado do aluno referente à leitura e à escrita, a fim de alfabetizar cada indivíduo presente na sala de aula (SANDINI; AMARO, 2019). Desse modo, é de

responsabilidade do professor alfabetizador garantir que todos os alunos se alfabetizem no período oportunizado para tal fim, sempre levando em consideração a realidade deles e as experiências já obtidas no que tange ao mundo da leitura e da escrita.

Em síntese, uma alfabetização acompanhada do letramento e respaldada em práticas lúdicas intencionais e significativas é extremamente importante tanto para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos, ao contribuir para o sucesso escolar, quanto para eles viverem em sociedade e exercerem a cidadania, ao possibilitar um entendimento e reflexões acerca de situações econômicas, políticas, sociais e culturais, agindo com posicionamentos críticos a respeito de ponderações, pois, “na sociedade grafocêntrica que vivemos, ser plenamente alfabetizado é a única maneira de participar ativamente da sociedade, exercendo sua cidadania” (SANDINI; AMARO, 2019, p. 117).

Alfabetização e ludicidade: abordagem a partir da BNCC

Para que a BNCC atingisse a forma como a conhecemos hodiernamente, foi levado em consideração um contexto social, educacional e político para sua elaboração. De acordo com Franco e Munford (2018, p. 159), “tratam-se de orientações sobre o que seria indispensável na educação de toda criança/adolescente brasileiro e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 160). A proposta da BNCC não é recente; o documento está amparado legalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Do ponto de vista da origem do documento em questão, pode-se citar como referência o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009), que iniciou uma defesa por um currículo comum no ano de 2009. Porém, somente em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que os olhares se voltaram realmente ao pensar e planejar esse novo currículo comum. Em 2015, iniciou a elaboração da primeira versão da Base por especialistas, professores e assessores, seguida de uma consulta pública disponibilizada no *site* do Ministério da Educação, com início em outubro de 2015, e se estendeu até março de 2016. Vale ressaltar a rapidez com que a Base foi produzida.

Em maio de 2016, a segunda versão já estava pronta, estando em preparação a produção da terceira versão. Sendo o processo de produção da segunda versão muito rápido,

faltaram esclarecimentos sobre quais sugestões presentes na consulta pública iriam ser utilizadas para seu aprimoramento. Em abril de 2017, a terceira versão foi enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, independentemente das críticas em relação ao modo de produção do documento e do curto tempo para a discussão das propostas sugeridas. Em dezembro de 2017, o documento foi homologado sem abarcar as sugestões relativas ao Ensino Médio. A partir dessa data, os estados e municípios tiveram o ano letivo de 2020 como prazo máximo para a revisão de seus currículos (FRANCO; MUNFORD, 2018).

Desse modo, é possível apreender que a necessidade da BNCC, que configura um currículo comum para todos, foi pensada há muito tempo e, quando realmente os olhares se voltaram a ela, perceber-se-á que sua construção foi realizada muito rapidamente, levando em consideração sua amplitude e abrangência, fator que, talvez, fosse insuficiente em alguns pontos, como no quesito alfabetização.

A BNCC tem alguns objetivos principais que visa a atender; dentre eles, destaca-se o compromisso com a efetivação de uma educação integral, que se dispõe do acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os alunos, com respeito às diferenças e confrontando qualquer modo de discriminação e preconceito, além de apresentar um compromisso em reduzir as desigualdades educacionais no país ao promover uma equidade e qualidade das aprendizagens dos estudantes (BRASIL, 2018). O documento aponta para algumas aprendizagens essenciais que, juntas, devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais aos estudantes no término do período da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Outro objetivo da BNCC é proporcionar que a Educação Básica intencione a formação e o desenvolvimento humano de forma global, compreendendo sua complexidade e privilegiando tanto a dimensão intelectual quanto a afetiva (BRASIL, 2018). O documento normativo almeja a superação da fragmentação do conhecimento nas disciplinas e a aplicação desse conhecimento na realidade dos alunos, de maneira a inseri-lo no contexto dos estudantes e conferir sentido àquilo que é necessário aprender, tornando o próprio aluno o protagonista de sua aprendizagem e da construção do propósito que tem para sua vida (BRASIL, 2018). Ao observar os objetivos que a BNCC apresenta, é possível perceber que o documento normativo exige o comprometimento de garantia de uma educação uniforme para todos; mostra-se preocupada com o pleno desenvolvimento dos alunos e em garantir que

a realidade dos discentes seja considerada no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do estudo sobre a BNCC, verificamos que ela aborda conceitos referentes ao termo alfabetização, apontando que

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. [...]. (BRASIL, 2018, p. 90).

No entanto, o processo de alfabetização consiste na aquisição das práticas de leitura e escrita da língua brasileira. Para tal fim, a BNCC (BRASIL, 2018) elucida que o aluno precisa conhecer o alfabeto e os diferentes modelos de letras que ele pode ser escrito, além de ter conhecimento sobre o funcionamento da escrita alfabética, isto é, ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas.

Em relação ao termo ludicidade, o documento não apresenta explicitamente conceitos que o definem e não aprofunda argumentos sobre a utilização da ludicidade na alfabetização, tendo em vista que, no subitem denominado “O processo de alfabetização” (BRASIL, 2018, p. 89), não se encontra um conteúdo relativo ao assunto. Somente no subitem designado “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 57) é que o documento aponta o seguinte:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 57-58, grifos do documento).

O documento reconhece que as práticas lúdicas são importantes a serem utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois se articulam com as vivências que os alunos trouxeram da Educação Infantil, as quais necessitam ser sistematizadas nessa nova etapa, assim como despertar nos discentes o desenvolvimento de novas habilidades. Mas essa

afirmação não está presente na seção do documento que explica sobre a alfabetização, especificamente, e aparenta ser insuficiente, tratando-se de um tema abrangente e de grande importância para o processo de alfabetização dos alunos.

A ludicidade como prática pedagógica

Ao se fundamentar no estudo acerca da importância da utilização de práticas lúdicas nos anos iniciais no Ensino Fundamental, que objetiva um aprendizado mais significativo e prazeroso para as crianças envolvidas no processo de alfabetização e letramento, optamos por realizar uma pesquisa de campo com um questionário destinado aos profissionais atuantes no ciclo de alfabetização, a fim de conhecer as percepções deles em relação ao uso da ludicidade em tal processo.

A presente pesquisa foi afetada por causa da pandemia da covid-19, necessitando ser realizada a partir de um formulário *on-line* para não promover contato físico entre pesquisador e participantes, no intuito de colaborar com o controle de transmissão do vírus. Por isso, houve uma dificuldade para atingir o objetivo inicial de 15 questionários respondidos, pois dependíamos da disponibilidade das professoras das escolas, as quais também se encontravam atarefadas em função do ensino remoto e ministrar aulas *on-line* ofertadas nesse período.

No Quadro 1, apresenta-se o total de respostas obtidas mediante questionário aplicado aos profissionais atuantes nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, das cinco instituições de Educação Infantil localizadas no município de Coronel Vivida/PR. Foram disponibilizados os questionários para todas as escolas do município, a fim de alcançar o maior número de respostas possível. Os(as) participantes da pesquisa serão identificados(as) por: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Quadro 1 – percepções dos profissionais de alfabetização.

Item/Questão	Número de respostas obtidas
1. O que você entende por alfabetização?	9
2. Em sua opinião, o que é ludicidade?	9
3. Na sua opinião, o quanto é importante o uso do lúdico no processo de alfabetização?	9
4. Você se utiliza da ludicidade em sua prática cotidiana na alfabetização?	9
5. Dê um exemplo de utilização da ludicidade em sua prática	9

cotidiana.	
6. Se você utiliza práticas lúdicas no cotidiano da alfabetização, como percebe os resultados? Comente.	9

Fonte: elaboração própria, a partir da pesquisa de campo.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões sobre a análise dos dados produzidos a partir do referencial teórico. Trazemos excertos do material coletado, evidenciando que os(as) professores(as) avaliam o uso da ludicidade como algo positivo no processo de alfabetização e letramento.

Ludicidade e alfabetização na perspectiva dos(as) professores(as)

Questionados(as) sobre o entendimento que tinham em relação ao conceito de alfabetização, verificamos que a maioria dos(as) professores(as) atuantes nesse ciclo respondeu que o processo de alfabetização corresponde à aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com um(a) dos(as) participantes, a alfabetização consiste em:

Orientar nossas crianças a entender a real prática de leitura e escrita através do conhecimento da existência das letras símbolos que as levam a leitura das palavras, suas escritas e leitura de mundo através da observação e percepção do seu espaço e tempo (P1, 2021).

Percebemos a importância que esses profissionais expressam em relação ao processo de alfabetização, bem como para o processo de letramento, o qual Soares e Batista (2005, p. 50) definem como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Nesse sentido, podemos compreender que o letramento se torna imprescindível para que os indivíduos, focos do processo de aprendizagem, saibam utilizar corretamente as técnicas de leitura e escrita em suas práticas sociais.

Essa questão também fica evidente na BNCC, ao descrever que os alunos precisam ter amplas oportunidades para se apropriar do “[...] sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu desenvolvimento em práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 59).

Em relação ao conhecimento que os(as) participantes tinham a respeito do conceito de ludicidade, identificamos que 100% a percebem como uma forma de desenvolver a

aprendizagem a partir de jogos, brincadeiras e brinquedos, os quais despertam a imaginação, a criatividade e o prazer das crianças em aprender. Como afirmam Hartz *et al.* (2012, p. 5):

Com brincadeiras e jogos o espaço escolar pode-se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula. A criação de espaços e tempos para jogos e brincadeiras no processo de alfabetização é uma tarefa muito importante que deve ser proporcionada e direcionada pelo professor, induzindo seus alunos a mexer com a imaginação e criação colocando em prática seus conhecimentos.

As respostas obtidas permitiram perceber que os(as) professores(as) participantes da pesquisa entendem que a prática lúdica consiste em uma grande aliada para alfabetizar e letrar as crianças de forma agradável, prazerosa, significativa e capaz de proporcionar o desenvolvimento integral dos infantes. Um fator que podemos confirmar ao analisar a porcentagem de 66,7% dos(as) participantes – que consideram muito importante – e 33,3% – importante – o uso do lúdico no processo de alfabetização. Por conseguinte, fica explícita a importância atribuída pelos profissionais atuantes no ciclo de alfabetização ao uso da ludicidade nesse processo. Na sequência, apresentamos como a ludicidade é evidenciada nas práticas cotidianas dos(as) professores(as) participantes, a partir dos dados produzidos.

A ludicidade na prática cotidiana da alfabetização

Questionados(as) sobre como os referidos profissionais percebem os resultados obtidos a partir da utilização de práticas lúdicas no cotidiano da alfabetização, recebemos devolutivas positivas de 66,7% dos(as) participantes, dentre elas, enfatiza-se a seguinte afirmação: “[...] a criança desperta o raciocínio lógico com mais facilidade e rapidez, desenvolve a criatividade e o crescimento pedagógico de maneira mais significativa” (P2, 2021). De acordo com Rau (2013, p. 110):

O lúdico como recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais podem ser usados para ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades.

Nesse sentido, a contribuição que as práticas lúdicas oferecem ao desenvolvimento do aluno, foco do processo de alfabetização e letramento, consiste em uma forma de facilitar a compreensão dos conteúdos e do conhecimento de mundo e sociedade na criança, levando a fazer uso das aprendizagens de sala de aula em sua prática social, de forma significativa e consciente, além de instigar o aperfeiçoamento das habilidades necessárias para alcançar seu desenvolvimento integral no âmbito escolar.

Outra devolutiva que recebemos, em conformidade com a resposta de 66,7% dos(as) participantes, afirma que “sempre que há interesse e prazer em realizar a atividade, a aprendizagem se dá com mais eficiência e nossa criança cada vez mais está motivada para a sua vida escolar” (P3, 2021). Assim, possibilita-nos perceber que o estudo realizado até este momento se concretiza na prática cotidiana das escolas e contribui positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas no processo, uma vez que essas crianças “[...] aprendem quando brincam, pois a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida” (RAU, 2013, p. 61).

Ao ter em vista o estudo elaborado a partir de diferentes perspectivas em relação à contribuição positiva do lúdico em ambientes que não são propriamente a Educação Infantil, mas, sim, os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no que concerne ao processo de alfabetização e letramento, e confirmando as hipóteses iniciais a partir do questionário respondido pelos profissionais atuantes nesse ciclo, identificamos que 100% dos(as) participantes acreditam ser possível utilizar práticas lúdicas no processo de alfabetização e letramento, pois estas consistem em uma forma prazerosa e muito significativa para os alunos aprenderem os conteúdos que competem à alfabetização, os quais podem se tornar cansativos, difíceis e complexos, se abordados de modo totalmente tradicional.

Porém, de acordo com o relato de um(a) participante, “o processo de ensino fica mais fácil e prazeroso, mas nesse momento de aulas remotas está bem difícil envolver a ludicidade nas práticas escolares” (P4, 2021). Nesse sentido, percebemos que a pandemia ocasionou diversos empecilhos para o âmbito educacional, tanto no que tange à necessidade de uma reorganização do tempo e do espaço escolar quanto à reformulação das metodologias

utilizadas nas aulas presenciais, das quais muitas não se encaixam no espaço das aulas remotas, como a utilização da ludicidade no processo de alfabetização e letramento. Uma alternativa para sanar essa dificuldade encontrada poderia ser a escolha de atividades lúdicas que fossem possíveis de serem realizadas em casa, de fácil entendimento, recorrendo a poucos materiais e com a mediação, mesmo a distância, do(a) professor(a), para que os alunos não percam o prazer em aprender, e as aulas não se tornem cansativas para eles.

Considerações finais

O processo de alfabetização realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental é considerado um tanto complexo para as crianças envolvidas quando trabalhado de maneira totalmente tradicional, por se tratar da aquisição das formas de leitura e de escrita e seus usos na prática social, os quais se tornam o alicerce para toda a trajetória escolar da criança, além de ser o suporte fundamental para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho.

Com base nos formulários e nos estudos realizados, percebemos que, por meio da inserção de práticas lúdicas, com o uso de jogos, brinquedos, brincadeiras e recursos lúdicos nesse processo, a aprendizagem dos alunos se torna realmente mais significativa e prazerosa, proporcionando um desenvolvimento integral a eles. Contudo, é possível notar que a BNCC (BRASIL, 2018) não oferece um respaldo muito significativo aos profissionais quanto ao uso da ludicidade no processo de alfabetização, como oferece à Educação Infantil, mesmo considerando que se trata de crianças que têm o direito de brincar assegurado em documentos legais, em ambas as etapas da educação. A questão da pandemia também ocasionou muitas dificuldades aos profissionais em relação ao planejamento e à aplicação das atividades lúdicas na alfabetização.

Esses fatores nos levam a perceber que, apesar da relevância da utilização da ludicidade na alfabetização, essas práticas demandam mais tempo do(a) professor(a) para planejá-las, articulá-las ao conteúdo a ser trabalhado, verificar se o tempo e o espaço disponíveis naquele momento estão de acordo com sua proposta, adaptá-las conforme a disponibilidade de materiais que a escola tem, confeccionar o jogo ou elaborar a brincadeira e, finalmente, colocar em prática sua proposta lúdica.

Assim, compreendemos os profissionais que não conseguem se utilizar da ludicidade todos os dias, em todas as circunstâncias, bem como ressaltamos a importância da utilização da ludicidade no processo de alfabetização para aqueles profissionais que ainda não tiveram a experiência de oportunizar alguma atividade lúdica aos seus alunos e perceber os resultados positivos em relação ao interesse, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Para a realização desta pesquisa, encontramos alguns limites que não nos permitiram utilizar todos os instrumentos para a coleta de dados que foram planejados desde o início da elaboração do estudo; dentre esses limites, enfatizamos a ocorrência da pandemia da covid-19, a qual afetou diretamente a investigação, principalmente no que concerne à pesquisa de campo que necessitou ser realizada de forma *on-line*, a partir de um formulário enviado aos(as) participantes, para, então, não haver contato físico entre pesquisador e participantes, a fim de colaborar com o controle da transmissão do vírus. Também iríamos realizar uma observação presencial nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental para perceber como ocorria a utilização da ludicidade na prática cotidiana, porém, com o fechamento das escolas, não foi possível a sua efetivação.

A potencialidade para novas investigações pode ocorrer com a volta das aulas presenciais, em que há a possibilidade de investigar como acontecerá a utilização das práticas lúdicas frente ao período pós-pandemia, no qual poderá ser encontrada uma defasagem ou dificuldade na aprendizagem dos alunos por causa do ensino remoto ofertado durante a pandemia, se há espaço e tempo destinados ao lúdico nesse novo cenário educacional e como a ludicidade pode auxiliar na recuperação da aprendizagem de forma significativa para os estudantes que podem não ter vivenciado práticas lúdicas no momento das aulas remotas.

Referências

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. *In*: OLIVEIRA, Maria Lúcia(org.). **(Im)pertinências da educação**: o trabalho educativo em pesquisa. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 45-72.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento.** Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Leitura e Alfabetização. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 3, p. 6-20, 1982. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636645/4364>. Acesso em: 17 fev. 2020.

DINELLO, Raimundo. **A expressão lúdica na educação da infância.** 2. ed. Rio Grande do Sul: APESC, 1984.

FERREIRA, Elizete Brandão. **Ludicidade e Alfabetização.** 2009. 64 f. Monografia (Especialização em Psicopedagoga Institucional) – Universidade Candido Mendes, Sobradinho/DF, 2009. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/45389.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Editora Cortez, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tXMzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=em%C3%ADlia+ferreiro&ots=EK6QKwRL_m&sig=xYdjA37wq7QHUE6yJ9FF_6m7nzs#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 19 fev. 2020.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582/267>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

GOMES, Katila Fernanda. **O lúdico na escola:** atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras. 2009. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequen.
Acesso em: 26 nov. 2019.

HARTZ, Aline *et al.* A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v.1, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/261>. Acesso em: 7 jul. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo e a educação infantil. *In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios em blanco**, [S. I.], v. 24, n. 1, p. 81-106, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. I.], v. 1, n. 2, p.85-92, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/879/87910208.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

NUNES, João Batista Carvalho. Pesquisas *on-line*. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPED, v. 1, p. 92-97, 2019.

PEREIRA, Denise Rocha; SILVA, Karoline Rezende Thomaz da. O jogo perfil no ensino fundamental – algumas possibilidades de aprendizagem. *In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho et al.* (orgs.). **Ensino e aprendizagem na educação básica: desafios curriculares**. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 489-498.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013.

SANDINI, Sabrina Plá; AMARO, Fernanda. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: alguns apontamentos sobre o programa no município de Guarapuava-PR. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 9, n. 2, p. 114-129, 2019.

SILVA, Felipe Raphael Paiva da *et al.* (orgs.). **Ensino e aprendizagem na educação básica: desafios curriculares**. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 355-363.

SOARES, Magda Becker. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. *In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin do; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane* (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 21-27.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em:

https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

Submissão em: 13/06/2022

Aceito em: 23/10/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**TURMA MULTISSERIADA: A cooperação no trabalho em grupo
como aliado no processo de ensino**

Denise Reis¹
Nilvania Silva²

Resumo: Na perspectiva piagetiana, compreende-se cooperação como algo que envolve a reciprocidade entre os participantes, sendo importante para a aquisição de regras morais e o desenvolvimento de uma atividade em grupo que busque um objetivo comum embasado no respeito mútuo. Com esta percepção, o objetivo geral deste artigo é: investigar o trabalho em grupo como estratégia para o ensino em turmas multisseriadas, auxiliando na interação marcada pelo respeito mútuo. Os objetivos específicos visam estudar se/como as atividades desenvolvidas pelo professor destas turmas podem proporcionar vivências potencialmente marcadas pelo respeito recíproco; identificar e buscar compreender se há/como é a interação que pode perpassar o comportamento dos alunos na realização das atividades; mapear algumas singularidades do trabalho em conjunto no contexto multisseriado. Com base nisto, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa de caráter descritivo, cujo procedimento deu-se através de análises bibliográfica e documental (por fotografias e vídeos) de atividades grupais de turmas multisseriadas de escolas rurais. Jean Piaget, Paulo Freire, Sérgio Antônio da Silva Leite, Antonio Joaquim Severino, Antoni Zabala contribuem para o embasamento teórico do artigo. Com isso, buscou-se descrever como as atividades desenvolvidas em grupo em turmas multisseriadas de escolas rurais proporcionam uma cooperação pautada no respeito mútuo. Dessa forma, os resultados mostram que essa interação proporciona momentos de diálogo entre os educandos e os educadores simultaneamente tornando melhor o processo de ensino.

Palavras-chave: Trabalho em grupo. Cooperação. Respeito mútuo. Turma multisseriada.

MULTI-SERIAL CLASS: Cooperation in group work as an ally in the teaching process

Abstract: From the Piagetian perspective, cooperation is understood as something that involves reciprocity among participants, being important for the acquisition of moral rules and the development of a group activity that seeks a common goal based on mutual respect. With this perception, the general objective of this article is: to investigate group work as a strategy for teaching in multi-serial classes, assisting in the interaction marked by mutual respect. The specific objectives aim to study whether/how the activities developed by the teacher of these classes can provide experiences potentially marked by mutual respect; identify and seek to understand if there is/how is the interaction that can permeate the behavior of students in the performance of activities; map some singularities of working together in the multi-serial context. Based on this, a qualitative investigation of descriptive character was carried out, the procedure of which was carried out through bibliographic and documentary analyses (by photographs and videos) of group activities of multi-serial classes of rural schools. Jean Piaget, Paulo Freire, Sérgio Antônio da Silva Leite, Antonio Joaquim Severino, Antoni Zabala contribute to the theoretical basis of the article. Thus, we sought to describe how the activities developed in groups in multi-serial classes of rural schools provide cooperation based on mutual respect. Thus, the results show that this interaction provides moments of dialogue between the students

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR). E-mail de contato: reisenise64@gmail.com.

² Nilvania Santos Silva, professora doutora (Universidade Federal da Paraíba-UFPB). E-mail de contato: nilufpb@gmail.com.

and the educators simultaneously making the teaching process better.

Keywords: Group work. Cooperation. Mutual respect. Multi-serial class.

CLASE MULTISERIE: Cooperación en el trabajo en grupo como aliado en el proceso docente

Resumen: Desde la perspectiva piagetiana, la cooperación se entiende como algo que implica reciprocidad entre los participantes, siendo importante para la adquisición de reglas morales y el desarrollo de una actividad grupal que busca un objetivo común basado en el respeto mutuo. Con esta percepción, el objetivo general de este artículo es: investigar el trabajo en grupo como estrategia para la enseñanza en clases multi-serial, ayudando en la interacción marcada por el respeto mutuo. Los objetivos específicos tienen como objetivo estudiar si las actividades desarrolladas por el profesor de estas clases pueden proporcionar experiencias potencialmente marcadas por el respeto mutuo; identificar y tratar de entender si existe/cómo es la interacción que puede permear el comportamiento de los estudiantes en la realización de actividades; mapear algunas singularidades de trabajar juntos en el contexto multi-serial. En base a ello, se realizó una investigación cualitativa de carácter descriptivo, cuyo procedimiento se realizó a través de análisis bibliográficos y documentales (por fotografías y videos) de actividades grupales de clases multi-serial de escuelas rurales. Jean Piaget, Paulo Freire, Sérgio Antônio da Silva Leite, Antonio Joaquim Severino, Antoni Zabala contribuyen a la base teórica del artículo. Por lo tanto, buscamos describir cómo las actividades desarrolladas en grupos en clases multi-serial de escuelas rurales proporcionan una cooperación basada en el respeto mutuo. Así, los resultados muestran que esta interacción proporciona momentos de diálogo entre los alumnos y los educadores de forma simultánea mejorando el proceso de enseñanza.

Palabras clave: Trabajo en grupo. Cooperación. Respeto mutuo. Clase multiserie.

Introdução

A realidade da turma multisseriada é repleta de desafios, dentre eles, as dificuldades presentes pelas idades diversificadas e os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, dificultando ainda mais o trabalho docente. Segundo Cardoso e Jacomeli (2010, p. 270), as escolas do campo “foram organizadas em uma sala única, sem separação na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e quarta série sob a regência de um único professor”. É um espaço que contempla uma realidade diferente de uma turma seriada, e onde o professor pode estar se reinventando e usando sua criatividade para melhor desenvolver seu trabalho diante dessa realidade.

O interesse por essa temática surgiu a partir de um projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em que pudemos aprofundar o estudo a respeito da realidade de uma turma multisseriada. Através dos planos de trabalho tivemos a oportunidade de estudar acerca de temáticas como interações, trabalho em grupo,

multisseriação, escolas rurais, entre outros. A partir dele buscou-se estudar como a interação em atividades em grupo é importante para contribuir no desenvolvimento da cooperação – tanto ação, quanto operação cognitiva - entre os estudantes e professor(a).

A cooperação no sentido piagetiano está vinculada à interação, pela qual pode-se desenvolver a reciprocidade, construção de vínculos entre os sujeitos, ao considerar as normas morais e intelectuais. Em uma turma multisseriada, esta cooperação pode proporcionar momentos de trocas de informações. Desse modo, torna-se possível desenvolver significativamente o conhecimento dos alunos.

Este exercício, o qual busca desenvolver em uma sala de aula atividades em grupo de uma escola, é importante para o desenvolvimento de uma interação entre os próprios estudantes, o qual, conforme os estudos defendidos em obras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 97), implica em “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática”, o que em turmas multisseriadas é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma formação moral dos povos do campo, lugar onde é utilizado para o desenvolvimento da agricultura, pecuária, extrativismo, entre outros.

Neste processo, compreende-se moral como “conjunto de regras, preceitos, etc. característicos de um determinado grupo social que os estabelece e defende” (Dicionário Houaiss, 2001, p. 1958). Já a ética é o “conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade” (*Ibidem*, p. 1270).

Nesse sentido, Kant (1994) ressalta que na moral o sujeito segue determinadas regras. Assim, ele tem em mente que sua ação não é apenas possível ou provável, mas também, essencial. Para a ética, o filósofo propõe que seja definida como a ciência das leis da liberdade.

Diante disso, procurou-se investigar sobre a contribuição de atividades em grupo no processo de ensino de turma multisseriada. Com isso, procura-se contribuir com o enriquecimento da experiência acadêmica de docentes e discentes do curso de Pedagogia. Até mesmo para a formação profissional de professores das escolas do campo, trazendo a importância da contribuição dessa atividade para seus alunos, considerando as singularidades do contexto multisseriado.

Assim sendo, a pergunta que norteou o estudo foi: Como o trabalho em grupo contribui para o processo de ensino dos alunos da turma multisseriada? Desse modo, se faz necessário refletirmos se essa estratégia pode contribuir para posturas centradas no respeito mútuo entre os alunos camponeses, visto que pode colaborar para o processo de formação moral desses sujeitos, enquanto interagem entre si, adquirindo regras necessárias para o convívio em sociedade.

A partir disto, este trabalho alicerça-se na perspectiva cooperativa, fundamentada em Jean Piaget para “constituir personalidades autônomas aptas à cooperação”. (PIAGET, 1996, p. 09). Pois, essa ação realizada no ensino é essencial para contribuir na construção moral dos estudantes.

Neste sentido, o trabalho em grupo, em Piaget, pode contribuir para a aquisição de regras na interação através do respeito mútuo, como também na interação com o professor “para contribuir com elementos de conhecimento ajustados, validar tal ou qual argumentação ou tal método de pesquisa proposto pelas crianças” (PARRAT-DAYAN, 2010, p. 140).

Na escola do campo, o diálogo é essencial para nortear as regras que são essenciais para a formação moral do sujeito do campo. O contato com as diferenças do contexto multisseriado pode proporcionar uma relação de respeito.

Para tanto, neste ensaio, também, apontam-se resultados advindos de uma investigação iniciada durante a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, o qual teve como objetivo geral visa investigar o trabalho em grupo como estratégia para o ensino em uma turma multisseriada, auxiliando na interação marcada pelo respeito mútuo. Como também, traz os seguintes objetivos específicos: estudar se/como as atividades desenvolvidas pelo professor de uma turma multisseriada podem proporcionar vivências potencialmente marcadas pelo respeito mútuo; identificar e buscar compreender se há/como é a interação que pode perpassar o comportamento dos alunos na realização das atividades; mapear algumas singularidades do trabalho em grupo no contexto multisseriado.

Algumas considerações iniciais para o entendimento de uma turma multisseriada e as interações pautadas no respeito mútuo

A educação é fundamental para a construção do sujeito pleno em sociedade, ligado a ela, temos o ensino que pode contribuir para o desempenho dos alunos. Como também, é necessário que, tanto o espaço escolar como os professores, acolham o alunado em diversas formas de interações.

Neste sentido, esta seção do presente trabalho irá abordar temáticas ligadas ao respeito mútuo no contexto multisseriado, interação professor-aluno, como também as singularidades que fazem parte dessa realidade. A seguir, aborda-se como foi desenvolvida a investigação, de cunho documental, incluindo análise de fotos e vídeos obtidos quando participamos de uma pesquisa, envolvendo documentos ligados ao registro prévio de atividades em grupo em sala multisseriada.

A educação do campo se constituiu por meio das lutas dos Movimentos Sociais, em que a cooperação presente entre os envolvidos nessa luta foi fundamental para somar forças em busca do direito à terra, à educação, valorização e respeito a sua identidade. Assim sendo, "a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo" (CALDART, 2009, p.15). Na escola do campo, encontramos as turmas multisseriadas que "[...] são marcadas pela heterogeneidade, onde existem crianças de séries, idades, conhecimentos e comportamentos diferentes, o que dificulta o trabalho do único professor com essa turma [...]" (ANDRADE, 2019, p. 16).

A realidade da turma multisseriada ainda é repleta de desafios, uma vez que teve seus avanços em passos lentos, embora ainda esteja a mercê de melhorias, a qual atrela-se à ação de profissionais de educação ligados à escola, os quais, ao atuarem, podem colaborar para a formação dos educandos a fim de torná-los sujeitos pensantes e críticos diante de uma realidade social com seus inúmeros problemas, baseando-se em uma educação construtivista, por exemplo.

Nesse processo, é essencial que o professor proporcione em sala de aula atividades de discussão, reflexão e tomada de decisões, tendo os alunos como responsáveis pelo desenvolvimento da defesa, pela justificativa e pelas ideias (FOSSILE, 2010). A educação, na perspectiva construtivista, mostra que o professor deve

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor” (JÓFILI, 2002, p. 196).

Nesse sentido, os professores se tornam estimuladores na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente rico em interações e assegurando o direito dos alunos se expressarem seus conhecimentos prévios, fruto de suas vivências, para que sejam reconstruídos a partir das interações, inclusive com o professor, num processo em que o conhecimento é construído pelo discente a partir das informações trazidas pelo docente.

Então, o papel do professor em seu ofício, pela perspectiva construtivista, é de facilitador do processo, no qual é organizado pelo conhecimento sistemático, pelo qual podemos encontrar os conteúdos, as disciplinas e de maneira transversal, visando o que é adotado pelo docente, ao romper com o ensino conteudista, por meio da interdisciplinaridade, pela qual podemos encontrar a relação das disciplinas na busca do conhecimento (ANDRADE, 2010). A interdisciplinaridade é a partida e a chegada de uma ação, a qual, segundo Bordoni (2002), deve partir da realidade, corroborando com a diversidade do local, e com as singularidades do aluno. Nessa diversidade,

Cada grupo é identificado por um tipo de cultura, que o diferencia e também institui bases comparativas de percepção para com o outro. Essa definição de cultura é entendida como um modo de vida, uma percepção do contexto de existência, uma singularidade que o constitui enquanto integrante de um determinado grupo, através de apreciações de ordem moral e valorativa, formada por simbologias, valores, língua, religião, sistema de ensino, elementos outros e diversos que identificam, diferenciam e classificam os indivíduos no meio social. (LEITE, 2014, p. 14).

Assim sendo, a diversidade campesina tem-se culturas de diversos povos, com suas singularidades as quais, segundo o dicionário online, “implicam na qualidade de singular, único, distinto dos demais” (DICIO, 2022, s/p), ou seja, características que os diferenciam de outros grupos. O Estado tem o dever de proporcionar uma educação de qualidade para essas pessoas, objetivando a construção da cidadania por meio da igualdade de direito. De acordo com Saviani,

A educação escolar está ligada ao desenvolvimento e ao acesso da população a um saber sistematizado, de base científica. Para ter acesso a um saber não elaborado, a população não precisa de escola, parte de suas próprias vivências. A cultura letrada não se aprende de forma espontânea, tem que haver processos sistematizados, formais, é esse o papel fundamental da escola. Os currículos têm de ser organizados levando em conta esse dado e buscando selecionar, no conjunto dos conhecimentos elaborados da cultura letrada, os elementos fundamentais que permitam às crianças e aos jovens, adquirindo-os, ingressar nesse universo e ganhar autonomia para serem capazes de por si próprios aprender e conhecer outros aspectos. (2008, p. 3).

Contudo, a partir de conhecimentos científicos, os educandos adquirem a cultura letrada, que é fundamental para ganharem autonomia. Nem sempre isso é feito, pois às vezes, faz-se opção por uma educação bancária, na qual o conteúdo é apenas depositado sem nem permitir a reflexão do aluno. Assim, Mizukami (1986, p.15) ratifica que “o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo”. Com isso, não está sendo educado para ser sujeito crítico e nem para ter autonomia, onde lembra-se da terceira fase do desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget (1994).

É essencial e indiscutível que os educadores busquem sempre conhecimentos para enriquecer sua prática de ensino. O ensino nas escolas brasileiras só será, de fato, melhorado, se tiver políticas públicas de incentivo à educação de qualidade. Segundo o Censo Escolar, (BRASIL, 2021) houve uma queda no número de matrículas em escolas públicas que foi um total de 38.504.108, comparado a 2020, que foi 38.532.056. Com relação à matrícula na zona rural, em 2020, foram cerca de 5.089.504. Já em 2021 esse número aumentou passando para 5.276.961 matrículas.

Nesse contexto, encontramos na zona rural, em sua grande maioria, as turmas multisseriadas, onde o número de matrículas ainda é pequeno para serem formadas turmas regulares, ficando muitas vezes sob o comando de um único professor.

No entanto, no que tange às políticas educacionais, podemos destacar o artigo 205 da Constituição Federal de 1998: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ou seja, essa união entre o Estado e a família é essencial para o

pleno desenvolvimento dos educandos.

As políticas educacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), resultantes de um processo de luta marcado pela ação de movimentos sociais, o que proporcionou, em parte, mais visibilidade para sujeitos historicamente excluídos do processo educacional. Porém houve sua extinção através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, deixando de lado toda a luta e conquistas durante os anos de seu desenvolvimento.

Em relação à escola do campo, a LDB nos informa, em seu artigo 28, que:

Art.28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2000).

Logo, evidencia-se o direito à educação de qualidade, a qual necessita a consideração de singularidades da realidade camponesa, proporcionando um ensino de qualidade que atenda a multisseriação. Além disso, as escolas do campo devem estar o mais próximo possível dos seus educandos, para que seja evitada a nucleação. Esse é um problema que acaba tirando o direito dos camponeses de receberem uma educação em sua comunidade, sendo muitas vezes deslocados para a cidade ou para outra localidade camponesa.

Muitas das vezes o modelo de ensino proposto pela LDB não é atendido às escolas camponesas ou em raras ocasiões, é pouco praticada, o que pode acabar contribuindo para a desvalorização do campo em seu sentido amplo. O que pode conduzir o alunado junto com a comunidade idealizam a escola urbana sendo a mais importante. Conseqüentemente, a escola urbana será mais valorizada pela população, como lugar de prosperidade e avanço em todos os sentidos, e o campo será tido como inferior e lugar de atraso.

Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49), apontam que as classes multisseriadas “[...] constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”.

No Censo Escolar de 2006, foi constatado que um dos principais problemas enfrentados pela educação do campo é referente à “[...] necessidade de reavaliação das

políticas de nucleação das escolas” (BRASIL, 2007, p. 9). Pois, tem contribuído para o fechamento das escolas do campo, transferindo seus alunos para outras escolas, nomeadas de escolas núcleos ou escolas polos. O resultado dessa nucleação muitas vezes acaba em multisseriação e/ou evasão escolar.

Outro problema enfrentado pela sala multisseriada é com a formação dos professores do campo. Conforme o Censo Escolar de 2011, o Brasil contava com 342.845 professores atuantes em escolas do campo, desse total, 160.317 não têm formação superior, do qual 156.190 têm o Ensino Médio e 4.127 com Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Nesse sentido, compreende-se que a formação para o professor é essencial em qualquer modalidade de ensino, e principalmente para a educação do campo, em que maioritariamente é encontrada a multisseriação onde os problemas são ainda mais visíveis, visto que ele estará lidando com várias séries ao mesmo tempo em uma única sala.

Com relação a interação professor-aluno, também vale salientar que a mesma permite uma relação dialógica harmônica entre eles tornando o processo de aprendizagem mais interessante. Ela “[...] propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam” (VERCEZE, 2008, p. 3). Essa troca de experiência proporciona aos indivíduos o contato com as ideias de cada um.

Cada aluno carrega consigo sua história, sua singularidade, e essa realidade acaba contribuindo na realização de atividades em trabalho em grupo como aliado no processo de ensino. Para Zabala, há uma “diversidade de estratégias que os professores podem usar na estruturação das interações educativas com seus alunos” (ZABALA, 1997, p. 182).

Para isso, o docente precisa fazer um planejamento das atividades para atender a fase da autonomia e o coletivo dos educandos. A partir dele, a ação do professor será muito mais responsável, proveitosa e eficaz. No entanto, para que haja um ambiente de interações potencialmente propícias à "cooperação" entre educandos, é necessário que o docente seja o mediador. Dessa forma, a inter-relação professor-aluno implica em defesa de algo que diverge do defendido no ensino tradicional que ainda é realidade em muitas escolas. Leite, ressalta que,

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor e aluno e conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. (2006, p. 149).

Assim sendo, o professor é responsável pelo processo de ensino, colaborando, através da interação, com a construção do conhecimento do aluno, objetivando aprendizagens de regras, princípios e valores. Para isso, é importante que a ação docente considere e respeite a diversidade cultural dos seus alunos presentes em sala de aula, abandonando de vez o “daltonismo cultural” que ainda é presente em muitas escolas.

Portanto, é essencial que o professor reflita sua ação em busca de bons resultados em sala de aula. É nesse exercício que ele passa a refletir e procurar melhorar o seu processo. Por conseguinte, só assim terá ideia da situação e comprometimento com a educação.

Trabalho em grupo no contexto multisseriado

É notório que o ensino em turma multisseriada passa por desafios que fazem parte dessa realidade singular. Assim, o trabalho em grupo pode ser uma estratégia utilizada pelo professor para a aquisição de comportamentos fundamentais para a construção da moral do aluno camponês norteadada pelo respeito entre os alunos.

A heterogeneidade presente em sala de aula nos mostra a importância de se trabalhar por meio do respeito mútuo, que é fundamental para o desenvolvimento da cooperação. É através dele que temos uma relação democrática no ambiente escolar, e conseqüentemente em sociedade. Nessa singularidade do povo camponês, podemos “[...] olhar a diversidade cultural que permeia o campo, percebendo a heterogeneidade e ecleticidade dos sujeitos [...], quilombolas, índios, descendentes de imigrantes, pescadores, trabalhadores rurais, populações ribeirinhas, boiadeiros, agricultores, MST, entre outros” (SANTOS, 2012, p.21), em que cada um carrega consigo sua cultura.

Como já sabemos, as turmas multisseriadas são constituídas de uma heterogeneidade, na qual muitas vezes o professor acaba ficando sem saber como desenvolver um bom trabalho. Talvez se deva, entre outros fatores, a uma formação não adequada para esses profissionais que acabam reproduzindo um modelo de ensino fundamentado na “educação bancária”.

Nesse sentido, o trabalho em grupo pode ser uma boa estratégia de ensino, podendo

haver troca entre os educandos essenciais para a aprendizagem de regras fundamentais para sua formação moral e construção do conhecimento.

Assim, a sistematização de ações de ensino fundamentadas no trabalho coletivo numa turma em escola rural pode proporcionar aos educandos mediação essencial para ocorrer relações participativas entre eles, as quais podem favorecer o diálogo, como também aquisição de novos conhecimentos. Freire (1977) ressalta que, para chegar ao aprendizado, o educador e o educando precisam estar em uma relação que proporcione o diálogo entre eles, pois assim haverá o respeito em considerar os saberes, os valores de cada um, portanto não deve ser uma relação de superioridade e sim de igualdade. Essa pode ser uma estratégia importante para momentos como aqueles que possam fundamentar a cooperação e o respeito mútuo, tão essenciais na construção do conhecimento. Segundo Piaget:

[...] o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1994, p. 91).

Essa participação dos educandos permite uma troca de conhecimentos, em que a socialização e comunicação são expostas a concepções de cada um em relação ao objetivo da atividade. A obra de Piaget, "O juízo moral da criança" (1994), está de acordo com essa perspectiva, na qual é abordado, por exemplo, as fases do desenvolvimento moral por meio da prática das regras.

Além disso, através dessa interação dos sujeitos, podemos encontrar as diferenças, os conhecimentos, o comportamento, que fazem parte desse processo. "As situações nas quais a criança age são engendradas pelo contexto social [...]. A criança não assimila objetos puros, definidos por seus parâmetros empíricos. Ela assimila situações nas quais os objetos cumprem certas funções e não outras" (PIAGET; GARCIA, 1983, p. 274). Com isso, em sociedade, cada indivíduo carrega consigo sua história, cultura, contribuindo para a abertura de caminho na construção do saber de cada um. Assim sendo,

a interação social desfrutada pela criança é condição necessária à construção

cognitiva. Com isso, Piaget ressaltava a importância das transmissões socioculturais e das interações sociais para a construção do conhecimento, as quais são condição necessária para o desenvolvimento cognitivo; ou seja, à medida que participa de interações coletivas, o indivíduo constrói-se também intelectualmente. (PIAGET, 1994, 2007 *apud* OLIVEIRA; CAMINHA, 2014, p. 61).

Decerto, Piaget (2002) resalta a importância deste trabalho, com o estabelecimento de relações sociais de reciprocidade, de respeito e de cooperação. O mesmo enfatiza que “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 105).

Percebe-se que, apesar de interligadas, há distinções entre a cooperação enquanto ato [cooperar] e enquanto operação cognitiva. Conforme os estudos piagetianos, trazidos anteriormente, a cooperação enquanto ação pode ser entendida como um conjunto de interações entre as pessoas em busca de um único objetivo. Já na operação cognitiva “[...] a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade” (PIAGET, 1998, p. 118).

Mesmo com a cooperação presente nesse processo dando espaço para o diálogo, a escuta, a socialização, o ambiente ainda está aberto às várias visões sobre um determinado assunto, uma vez que relação aluno-aluno acaba deixando de lado o sentimento de autoritarismo, proporcionando os educandos a se sentirem mais à vontade ouvindo comentários e a inter-relação de seus pares.

Desenvolvimento da pesquisa

Segundo Ander-Egg (1978, p. 28), pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa para realização deste trabalho é de natureza qualitativa, a fim de compreender as subjetividades presentes no contexto multisseriado. Para sua realização será feita uma pesquisa descritiva, bibliográfica, como também a documental para coleta de dados, em que serão analisados fotos e vídeos de atividades em grupo de turmas multisseriadas.

Severino respalda que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p.122).

Para o mesmo autor, a pesquisa documental possui como fontes:

[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise documental e bibliográfica. (*Ibidem*, p.122).

Resultados e discussões

Os dados do presente trabalho foram colhidos por meio da análise bibliográfica dos trabalhos: “A importância das atividades em grupo para favorecer uma interação fundamentada em regras essenciais para o respeito mútuo” e “Atividades em grupo em turmas multisseriadas: estudo da interação professor-educandos”, que buscaram analisar as interações presentes no trabalho em grupo no contexto multisseriado. Como também, da análise documental de fotos e vídeos de atividades grupais em turma multisseriada.

Nesse sentido, como vemos na Figura 1, está ocorrendo a realização de uma atividade em que percebemos a necessidade de duas crianças por rodada em uma atividade lúdica, onde uma segurava a base dos copos e a outra arremessava a bola com o objetivo de colocá-la dentro do copo. Percebemos que uma das equipes está sendo muito dinâmica buscando formas de ajudar o parceiro a acertar o alvo, onde uma criança fica ajoelhada para ajudar sua equipe. A interação das equipes na realização desta atividade mostra que as estratégias criadas pelas crianças são essenciais para o desenvolvimento do respeito mútuo diante da realidade da turma. Conforme Piaget, essa ação de cooperar contribui para a reciprocidade, como também ações realizadas por cada um que acaba se interligando e se completando em busca do objetivo.

Figura 1 – Jogo pega pontos



Fonte: Reis, 2021, p. 17; Reis et al, 2021, p. 304

Outro momento importante foi a realização de uma atividade com cartaz (Figura 2), no qual nota-se as crianças colando imagens de acordo com a vogal inicial de cuja equipe o integrante participava, ao mesmo tempo da colagem das figuras, contribuindo para uma interação baseada na cooperação e no respeito mútuo.

Figura 2 – Jogo das Vogais



Fonte: Reis, 2021, p. 14; Reiset al, 2021, p. 300

Também observa-se, na Figura 3, a ocorrência de uma rica interação na realização da atividade dos numerais e suas respectivas quantidades, em que uma criança realiza o jogo enquanto a outra observa atentamente, em que percebe-se determinada interação de respeito mútuo, pois as crianças estão realizando a atividade aguardando a vez de cada um.

Nesta perspectiva, é essencial que o professor observe as estratégias criadas pelos alunos para ajudar os colegas na realização das atividades. Pois, quanto mais houver uma

interação em momentos como esses, o processo na aquisição do conhecimento fica cada vez mais prazeroso e proveitoso, proporcionando momentos significativos de diálogos e de compartilhamentos de conhecimentos entre os indivíduos.

Figura 3 – Jogo da tabela numérica 1



Fonte: Reis, 2021, p. 16; Reiset *al*, 2021, p. 303

Embora haja competição entre as equipes na realização das atividades em grupo, é necessário que seja trabalhado a interação em sala de aula. Sendo assim, “nas escolas, é interessante que os professores não criem espaços focados em estimular a competitividade. Ainda que haja competição, é importante que valores como cooperação e respeito estejam sempre em primeiro lugar” (BLOG LEITURINHA, 2019). Ou seja, se essa concorrência acontece entre os alunos, é essencial que seja trabalhado o respeito e entender que nem sempre ganhamos em qualquer situação da vida.

Desse modo, a interação professor-aluno, na realização das atividades, dá-se efetivamente através do diálogo e da escuta, cujos ambos são essenciais na educação construtivista. Corrobora-se com esta afirmação a realização da atividade das vogais presente na Figura 4 registrada pelas educadoras responsáveis pelo desenvolvimento do projeto, e um registro de diálogo no qual ocorre a intervenção das educadoras.

Figura 4 – Jogo das vogais



Fonte: Reis, 2021, p. 15; Reiset *et al.*, 2021, p. 302.

“Grupo 1:

Bolsista J: Escova você pronuncia ES... COVA para saber, ônibus começa com O?;

Criança 1: Começa;

Bolsista J: Acertou, ovo começa com O?;

Criança 1: Começa.

Grupo 2:

Bolsista R: Enxada começa com que letra?;

Criança 2: Com I;

Bolsista R: EN...XA...DA;

Criança 3: Letra E?;

Bolsista R: Acertou, coloca lá” (COSTA E SILVA, 2019).

Nessa interação, como pode-se constatar, as educadoras indagam às crianças com relação às letras iniciais de algumas palavras que estão presentes no dia a dia dos alunos, dando ênfase ao seu som para que eles possam realizar as atividades, colocando a imagem na sua letra inicial que está no cartaz. Contudo, a interação professor-aluno, como observamos no diálogo, proporciona a reflexão do aluno e sua autonomia na realização da atividade quando ele é provocado a refletir e depois confirma o seu pensamento.

É necessário que o educador, desde o início do ano letivo, proporcione uma relação dialógica com seus educandos. Na sala de aula, devem ser proporcionados momentos de troca de conhecimento nas interações, para que assim, a aprendizagem seja simbólica. Consoante Haydt (2006, p. 57), “no processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído”.

Portanto, nessa interação ocorre a troca de informações e sua assimilação com os conhecimentos trazidos pelo educador. Ele é o mediador do processo, sendo responsável em

incentivar seus alunos na construção do conhecimento.

Na Figura 5, percebemos que as crianças se reúnem coletivamente enquanto as educadoras mostram algo em mãos. Neste lugar percebe-se a interação entre professor e aluno, em que os alunos estão aparentemente concentrados nas informações mediadas pelas educadoras, além de também observarem a folha posta sobre a mesa. Sendo assim, estas práticas pedagógicas contribuem para a socialização, comunicação e interatividade entre professor-aluno. Para que haja maior interação, torna-se necessário a predominância do respeito mútuo para a harmonia em sala de aula. Contudo, ainda há a predominância do ensino tradicional nas escolas, visto que ainda é uma realidade brasileira.

Figura 5 – Interação professor-aluno



Fonte: Reis, 2021, p. 09; Reiset *al.*, 2021, p. 295.

O professor é fundamental para proporcionar vivências interativas, orientando, incentivando a realização das atividades e contribuindo para a autonomia do aluno. Por conseguinte:

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidades de interações que promovam a cooperação e a coesão de grupo (ZABALA, 1998, p. 100).

Além disso, entre as interações que podem ser encontradas em turmas multisseriadas, há algumas singularidades perpassadas pelas atividades, como por exemplo, na mesma atividade dos numerais e quantidades, como nota-se na Figura 6, às educadoras colocaram os

alunos mais avançados no conteúdo para auxiliarem os que possuem maior dificuldade de aprendizagem (REIS, 2021). Observa-se que a cooperação está ocorrendo por meio do respeito mútuo, fazendo com que a aprendizagem de ambos seja reforçada com essa interação. Essa é uma das singularidades que podem perpassar o comportamento dos alunos no contexto multisseriado, pois, como sabe-se, é um ambiente com diversos níveis de conhecimento e idades diferentes por conta da multisseriação. Todavia, a professora canaliza as diversidades dentro de sala de aula, onde os maiores contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos menores.

Figura 6 – Jogo da tabela numérica 2



Fonte: Reis, 2021, p. 16; Reiset *al.*, 2021, p. 303.

Na Figura 7, observa-se mais uma das singularidades do contexto multisseriado, que não é uma regra, mas que é de maior predominância nesse espaço educacional: a diferença de idade. Nos registros, pode-se observar através das estaturas dos alunos as divergências de idade. Desse modo, os dois registros presentes na sétima ilustração pertencem a uma mesma sala de aula, cuja sala há crianças de várias séries dos anos iniciais estudando na mesma turma.

Figura 7 – Jogo das argolas



Fonte: Reis, 2021, p. 10; Reiset *et al.*, 2021, p. 296)

Essa é uma realidade resultante de escolas nucleadas, cujos estabelecimentos educacionais, com poucas crianças, são insuficientes para a formação de turmas regulares. Isto difere do que orienta a LDB, sobre os princípios da educação e os deveres do Estado, para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

Considerações Finais

Percebe-se que as atividades em grupo realizadas por alunos de turmas multisseriadas das escolas do campo são propícias ao desenvolvimento da cooperação através do respeito mútuo. Assim, é essencial para que ocorrências de socialização no ambiente sejam desenvolvidas sendo uma importante estratégia de ensino para professores dessas turmas.

As interações que podem ocorrer durante a realização das atividades são importantes para que sejam desenvolvidos momentos de diálogos por meio de trocas de conhecimentos. Além disso, percebemos que nesse espaço podemos encontrar singularidades que perpassam o comportamento na realização das atividades, como por exemplo, a multisseriação e a diferença de idade que pode ser mais diversificada do que a da turma seriada.

Desse modo, é primordial que o professor planeje e escolha atividades que despertem a cooperação, respeito e a reciprocidade entre o alunado, seguindo uma educação construtivista. Sendo assim, espero ter contribuído trazendo esta pesquisa para o público-alvo com embasamento teórico, acreditando em um ensino que desenvolva atitudes singularidades para o contexto multisseriado e que permeiam o respeito do trabalho em grupo.

Referências

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANDRADE, Aparecida Felícia dos Santos. **Desafios da aprendizagem em classes multisseriadas: Percepções de Professores da EMEF “Zeca Dora” na Comunidade Nova Integração, em Itaituba-PA**. Monografia. Faculdade de Itaituba - FAI, 2019. Disponível em: <http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=136&f=TCC%20ok%20%20APARECID A%20-%20Copia.pdf>. Acesso em: 18 jul. de 2022.

ANDRADE, Edson Francisco. **Contribuições da Psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem**. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 130-141, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/53>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. de 2022.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000**. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Disponível em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova Estrutura Regimental e o

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 364-387, jan./abr., 2023. 383
DOI:

Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286.

Acesso em: 21 jul. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Acesso em: 22. Abr. 2022.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Acesso em: 22. Abr. 2022.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 21 jul. de 2022.

BORDONI, Thereza Cristina. **Pedagogia de projetos**: anotando para o sucesso. Caderno AMAE: pedagogia de projetos. Edição especial. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, edição especial, p.12-18, 2000.

CALDRT, Roseli. Salet. **Sobre educação do campo**. In: FOERSTE, Erineu, MARGITSCHUTZ-FOERSTE, Gerda; CALIARI, Rogério. (Orgs.) Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da Terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.

CAMPESINO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022b. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/campesino/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações sobre as escolas multisseriadas**: estado da arte. Revista da educação: Educere Et Educare, v. 5, n. 9, p. 269-290, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3878/3803>. Acesso em: 21 jul. de 2022

FOSSILE, Dieysa Kanyela. **Construtivismo versus sociointeracionismo**: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM, p. 105-117, ago. 2010. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/147317/construtivismo-versus-s%C3%B3cio-interacionismo--uma---alpha>. Acesso: 23 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello.

384 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 364-387, jan./abr., 2023. DOI:

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

KANT, Immanuel. (1994). **Métaphysique des moeurs**, première partie. Paris: Flammarion.

LEITE, Maria Aparecida. **Diversidade cultural no contexto escolar**. Monografia (Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5737/1/PDF%20-%20Maria%20Aparecida%20Leite.pdf>. Acesso em: 27. maio 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: Editora pedagógica universitária, 1986.

OLIVEIRA, Ana Clara. **Incentivar a competitividade é bom para as crianças?** Blog Leituriinha, 2019. Disponível em: <https://leituriinha.com.br/blog/competitividade-e-bom/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

OLIVEIRA, Glycia Melo de; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Epistemologia genética e educação física**: algumas implicações pedagógicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, p. 57-65, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FpYQqpgwQD44thLvVvqzqtq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psychogenèse et histoire des sciences**. Paris: Flammarion, 1983.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, Jean. Observações Psicológicas Sobre o Self Government. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-130, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Educação infantil e perspectiva construtivista**. *Psicologia da*

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 32, n. 1, p. 364-387, jan./abr., 2023. 385
DOI:

Educação, São Paulo, v. 30, p. 127-146, 1º sem. de 2010. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n30/n30a10.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. **O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo**, 2017. Disponível em:
https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf. Acesso em: 18 jul. de 2022.

SANTOS, Adriana Jesus; BONILLA, Maria Helena. **Tecnologias digitais e formação de professores do campo no âmbito do Procampo**. 2012. 28 f. Relatório (PIBIC) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em:
https://blog.ufba.br/gec/files/2016/06/adriana_final_2011_2012.pdf. Acesso em: 28 maio. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Nilvania dos Santos; SILVA, Joana D`arc Fontes Azevedo; COSTA, Ruth Tomaz da. **O jogo em turmas multisseriadas de escolas rurais: auxílio à adoção de regras essenciais à vida**. Educação e formação, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 93–114, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1792>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SINGULARIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022a. Disponível em:
<https://www.dicio.com.br/singularidade/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

REIS, Denise D`arc dos Santos. **A importância das atividades em grupo para favorecer uma interação fundamentada em regras essenciais para o respeito mútuo**. Relatório Final de Iniciação Científica (Programa PIBIC/UFPB 2020-2021). Disponível em:
https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2021008044bec3340043041e0047a874d/Relatrio_Final_2.pdf. Acesso em 10 de jun. de 2022.

REIS, Denise D`arc dos Santos Reis et al. **Atividades em grupo em escolas rurais: como as interações podem favorecer a cooperação?** In: PALHANO SILVA, Roberto et al. Anais da Jornada Nacional de Estudos Freireanos. Paulo Freire: 100 anos de história educativa ... [recurso eletrônico]. Mamanguape, UFPB, Editora do CCTA, p. 286-307, 2021.

SOLER, Reinaldo. **Alfabetização cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

SOUZA, Maciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual**. Disponível em:
<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em 18 jul. de 2022.

VERCEZE, Rosa Maria Nechi. **A interação professor/aluno na sala de aula**, 2008. Disponível em:
http://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_14o_congresso/R-

[W/RosaMariaNechiVerceze.pdf](#). Acesso em: 27 maio. 2022.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César et al. **Construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, p. 182, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão em: 12/10/2022

Aceito em: 18/01/2023

Citações e referências
conforme normas da:



A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA

Sandro de Castro Pitano¹
Julsemina Zilli Polesello²

Resumo: O artigo aborda o papel da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais na escola. Por meio de entrevista coletiva, analisa a atuação das coordenadoras junto à rede municipal de educação de Nova Prata (RS), visando compreender como se processa a articulação com os professores, os desafios, os limites e as possibilidades para a implementação da Pedagogia de Projetos. Na fundamentação teórica, amparou-se em autores como Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) e Araújo, Martins e Rodrigues (2019), com ênfase no papel da coordenação pedagógica na escola, dialogando, também, com reflexões de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) e Pimenta (1997). Constatou-se a dificuldade de atuação interdisciplinar por parte dos professores, a necessidade de planejamento coletivo e de espaços e tempos destinados à formação como subsídio ao papel da coordenação. A função articuladora, assumida como hipótese de trabalho, confirmou-se ao longo da pesquisa, afirmando a coordenação como uma referência para a prática pedagógica dos professores diante dos desafios emergentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Pedagogia de Projetos. Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental. Formação continuada.

PEDAGOGICAL COORDINATION AS AN ARTICULATOR IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES AT SCHOOL

Abstract: The article discusses the role of pedagogical coordination in the implementation of educational policies at school. Through a collective interview, it analyzes the role of the coordinators in the municipal education network of Nova Prata (RS), aiming to understand how the articulation with the teachers proceeds, the challenges, limits and possibilities for the implementation of the Pedagogy of Projects. In the theoretical foundation, it was supported by authors such as Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) and Araújo, Martins e Rodrigues (2019), with an emphasis on the role of pedagogical coordination at school, also dialoguing with questions of Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) and Pimenta (1997). It was found the difficulty of interdisciplinary action on the part of teachers, the need for collective planning and spaces and times for training as a subsidy to the role of coordination. The articulating function, assumed as a working hypothesis, was confirmed throughout the research, affirming coordination as a reference for the pedagogical practice of teachers in the face of emerging challenges in the daily life of the school.

Keywords: Pedagogical Coordination. Pedagogy of Projects. Interdisciplinarity. Elementary School. Continuing training.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas. E-mail de contato: scpitano@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), professora da Rede Municipal de Educação de Nova Prata-RS. E-mail de contato: jzpolesello1@ucs.br

LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA COMO ARTICULADORA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

Resumen: El artículo aborda el papel de la coordinación pedagógica en la implementación de las políticas educativas en la escuela. A través de una entrevista colectiva, analiza el rol de los coordinadores con la red de educación municipal de Nova Prata (RS), con el objetivo de comprender cómo avanza la articulación con los docentes, los desafíos, límites y posibilidades para la implementación de la Pedagogía de Proyectos. En la fundamentación teórica, contó con el apoyo de autores como Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), Celestino (2013), Araújo e Ribeiro (2016) y Araújo, Martins e Rodrigues (2019), con énfasis en el papel de la coordinación pedagógica en la escuela, dialogando, también, con reflexiones de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) y Pimenta (1997). Se constató la dificultad de la acción interdisciplinar por parte de los docentes, la necesidad de planificación colectiva y espacios y tiempos de formación como subsidio al rol de la coordinación. La función articuladora, asumida como hipótesis de trabajo, fue confirmada a lo largo de la investigación, afirmando la coordinación como referente para la práctica pedagógica de los docentes frente a los desafíos emergentes en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Pedagogía de Proyectos. Interdisciplinariedad. Enseñanza Fundamental. Formación continua.

Introdução

O artigo tematiza o papel da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais que incidem diretamente no cotidiano escolar. Reflete os resultados parciais de uma investigação de maior abrangência, intitulada “As repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de educação de Nova Prata (RS)”. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 pela Rede Municipal de Ensino de Nova Prata (RS), na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, nos anos finais.

Essa abordagem analisa a atuação da coordenação pedagógica nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental das escolas municipais, visando compreender como se processa a articulação com os professores, os desafios, os limites e as possibilidades percebidos pelas próprias coordenadoras durante o processo de implementação da Pedagogia de Projetos. Por meio de entrevista coletiva com as seis coordenadoras, abrangendo as cinco escolas de Ensino Fundamental do Município³, buscou-se evidenciar as percepções delas sobre a sua função

³Em 2019, para atender a demanda de 2.608 alunos, a Rede Municipal de Ensino contava com um total de dez escolas, sendo cinco de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, totalizando 1.783 alunos assim distribuídos: E.M.E.F. Caetano Polesello, localizada no Bairro Rio Branco, 240 alunos; E.M.E.F. Reinaldo Cherubini, localizada no Bairro Retiro, 182 alunos; E.M.E.F. Ângela P. Paludo, localizada no

articuladora na implementação de políticas educacionais. A opção metodológica reflete o compromisso da pesquisa com a dimensão dialógica atribuída ao processo de construção do conhecimento, cuja partilha enriquece, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da investigação.

A dimensão analítica e reflexiva buscou amparo em referências sobre como se processa essa articulação no contexto escolar. Destacam-se estudos como o de Araújo, Martins e Rodrigues (2019) sobre o papel da coordenação pedagógica na escola básica, executando a função de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, orientar os professores no planejamento e organizar a formação continuada. Seguem-se também pesquisas de Gallon, Rocha Filho e Machado (2017), que apresentam as percepções de um grupo de professores e coordenadores pedagógicos sobre as dificuldades do trabalho interdisciplinar e a busca de alternativas para implementar essa prática no contexto escolar, bem como Celestino (2013), que analisa o papel da coordenação pedagógica como instância integradora, desempenhando papel fundamental para orientar professores e professoras, e Araújo e Ribeiro (2016), que refletem sobre como a Didática e a Pedagogia contribuem para dar sentido à atuação crítica dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar. A esses trabalhos somaram-se reflexões de Nóvoa (2002), Saviani (2006), Libâneo (2004) e Pimenta (1997).

O texto está estruturado em três partes, além da introdução. A primeira apresenta a Pedagogia de Projetos⁴ como política educacional, contextualizando a sua proposição e o processo de implementação na Rede Municipal de Educação de Nova Prata (RS). Aborda, historicamente, a construção da coordenação pedagógica e o seu trabalho no cotidiano escolar, principalmente em relação às políticas educacionais. A segunda parte compreende a construção e a análise dos dados por meio da entrevista coletiva com as coordenadoras pedagógicas que atuaram no processo. Por fim, a terceira parte consiste na conclusão, em que os resultados da pesquisa são reunidos e analisados, compreendendo a concepção das entrevistadas sobre a implementação da Pedagogia de Projetos nas escolas do Município em que atuam.

Bairro Basalto, 374 alunos; E.M.E.F. Padre Josué Bardin, localizada no Bairro São João Bosco, 375 alunos; E.M.E.F. Guerino Somavilla localizada no Bairro Santa Cruz (a maior escola da rede), 612 alunos.

⁴ No contexto investigativo, a Pedagogia de Projetos é considerada sob dois aspectos complementares: como organização curricular, formalmente adotada pela SME do Município, e como metodologia de ensino e aprendizagem, a ser assumida pelas professoras e professores em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A política educacional e o trabalho da coordenação pedagógica

A implementação da Pedagogia de Projetos iniciou no final do ano de 2018, após levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a sua realidade educacional, compilando dados entre os anos de 2016 e 2018 de cada uma das escolas integrantes da rede. As Escolas de Ensino Fundamental foram analisadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dos índices de aprovação, reprovação e distorção idade/série.

Além da mantenedora, as próprias escolas analisaram e problematizaram seus indicadores, pois, embora sendo parte de uma mesma rede de ensino, possuem características e realidades específicas. Os dados coletados apontaram para um acentuado declínio do desempenho no IDEB dos anos finais em relação aos anos iniciais, o aumento significativo das reprovações, principalmente no 7º ano, além do agravamento dos níveis de distorção idade/série. Associados aos dados, também foram considerados os desabafos dos professores sobre situações como o desinteresse dos alunos pelos estudos, a falta de motivação, a não realização e entrega de trabalhos, entre outros.

A análise dos dados e do contexto indicou a necessidade de mudanças no fazer pedagógico, direcionando para a criação de novas estratégias como alternativas para qualificar a educação da rede como um todo, especialmente, nos anos finais, etapa do Ensino Fundamental que apresentou a realidade mais preocupante. A implementação da Pedagogia de Projetos foi a alternativa encontrada, pois práticas inspiradas nessa metodologia já vinham sendo desenvolvidas, de forma espontânea, na rede municipal, apresentando resultados positivos em termos de aproveitamento e participação dos alunos.

O estudo, além de ser realizado pelo grupo coordenador da Secretaria Municipal de Educação, também foi corroborado pela assessoria sistemática de uma instituição de ensino superior, que atuou diretamente com a coordenação pedagógica para auxiliar na condução da formação dos professores ao longo do primeiro ano de implementação da proposta. Constatou-se que tais práticas, assim como o projeto de implementação promovido pela rede municipal, não se identificam com uma determinada concepção teórica, em especial, embora apresentem influências da Escola Nova,⁵ especialmente os pensamentos de Piaget, Dewey e

⁵ Escola Nova é a denominação de um movimento de renovação do ensino que emergiu na primeira metade do

Montessori.

Com a proposta, a coordenação pedagógica assume o desafio de protagonizar o processo de implementação junto às escolas. Cabe destacar que o município de Nova Prata não prevê o cargo de supervisão, conforme Lei N° 9.394/96, Art.61, em que o acesso se dá através de concurso público. Contempla, em sua legislação, a função gratificada do coordenador pedagógico, ocupada por professores do quadro de provimento efetivo que cumprem os requisitos estabelecidos pela lei que institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Município Municipal. A Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, em seu art. 5º, Parágrafo único, estabelece: “Além dos cargos efetivos, o presente Plano também compreende o quadro de funções gratificadas, destinados às atividades de direção, chefia e assessoramento, específicas para área da educação”.

O art. 6º da mesma Lei estabelece que o coordenador pedagógico é “profissional com formação e experiência docente, que desempenha atividades envolvendo o planejamento, acompanhamento, organização e coordenação do processo didático-pedagógico da rede municipal de ensino e de apoio direto à docência”. Portanto, não havendo o cargo de supervisão, é a coordenação pedagógica que desempenha as funções pertinentes ao fazer pedagógico nas escolas e tudo o que ele envolve.

Dentre as atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica, as demandas vinculam cada vez mais à formação continuada dos professores e à condução das reflexões que permitem aproximar conceitos e práticas educativas cotidianas. Como destaca Celestino (2013, p. 153), o coordenador pedagógico como “profissional crítico e reflexivo contribui para uma atuação profissional eficaz e integradora, a qual sabe atuar na liderança de um grupo”, buscando “convergir esforços e interesses em torno de um objetivo compartilhado”. Logo, é indispensável que sua formação e atuação possibilitem a cultura da reflexão coletiva, com vistas a superar os desafios e qualificar os processos educativos.

Em relação a constituição do supervisor, caracterizado como coordenador pedagógico na realidade apresentada, segundo Saviani (2006, p.15), era possível encontrar a função

século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América e que teve forte repercussão no Brasil. O movimento foi influenciado por nomes como John Dewey, Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean Piaget, entre outros. No Brasil, alguns dos principais disseminadores foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (GADOTTI, 2003).

supervisora até mesmo nas comunidades primitivas, embora não de maneira explícita. Até porque a educação, naquela época, também não era formal; processava-se, de forma espontânea, através da inserção das novas gerações no contexto social, por meio do convívio comunitário. A supervisão dos adultos sobre a criança acontecia naturalmente com o sentido de cuidar e ensinar através do exemplo. O mesmo autor também esclarece que a ação supervisora como forma de fiscalização e controle começou a ser observada na Idade Antiga, na figura do pedagogo:

Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato sua função, desde a origem, era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos. (SAVIANI, 2006, p. 22).

No Brasil, a função do supervisor está associada à atuação dos Jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII, que seguiam as normas da *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2006). Para garantir o cumprimento de tais normas, designavam o prefeito de estudos que era responsável por organizar, orientar e fiscalizar o trabalho dos professores. Posteriormente, no início do Império, para exercer a função supervisora, foi criado o cargo de inspetor de estudos, encarregado de fiscalizar o trabalho das escolas na sua íntegra, apontando erros a partir da legislação vigente. Mesmo nos períodos em que a profissão ainda não estava instituída, é possível perceber que a ação supervisora sempre esteve vinculada a aspectos políticos e organizacionais da sociedade.

As mudanças na nomenclatura, atribuições e formação também podem ser observadas através da sucessão de legislações educacionais. O supervisor escolar, à época denominado inspetor de ensino, só surgiu como profissão regulamentada a partir da Lei 4.024/61 (LDB) e com funções e características diferentes do inspetor escolar. Já a legislação atual, 9.394/96, em seu Art. 64, estabelece critérios para a formação profissional do supervisor, que “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. A Resolução

do CNE/CP N°1, (2006), que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no Art. 4º, define um maior detalhamento das atribuições:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Constata-se que a coordenação pedagógica do século XXI assume características específicas desse tempo, mas que foram se constituindo ao longo do processo histórico. Portanto, cabe analisar a atuação e as atribuições pertinentes aos profissionais que exercem a função de forma contextualizada, considerando as necessidades e as exigências de cada temporalidade. Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 260-261) salientam que a coordenação pedagógica “vem assumindo uma nova configuração, construindo uma nova roupagem e, sobretudo, buscando uma identidade própria não mais impregnada de características como chefia, fiscalização, controle, autoritarismo”. Atualmente, como atua diretamente com os professores no seu fazer pedagógico, dando o suporte necessário para a condução dos processos através de estudos e reflexões sobre as práticas, exerce importante papel para a efetivação das políticas educacionais no ambiente escolar⁶.

Compreendida a função coordenadora em seu contexto histórico e percebida a sua

⁶ Outras legislações mereciam ser consideradas, porém, os limites deste artigo condicionam uma abordagem mais abrangente desse percurso histórico. Destaca-se, brevemente, a origem do Curso de Pedagogia (Decreto-Lei n. 1.190/39), sob o Governo Vargas, e seu foco na formação do técnico de educação, voltado às atividades de apoio ao ensino; a mudança no Curso de Pedagogia gerada pela Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e o Parecer 252/69, que cria as habilitações do Curso, entre elas a Supervisão Escolar. São importantes, também, as legislações posteriores às diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia, como as Resoluções do CNE N°2/2015 e N° 2/2019, que direcionam a formação superior nos cursos de Licenciatura, no caso geral, e o Curso de Pedagogia, no caso específico. Com a Resolução 2/2019, voltou-se a ter a gestão como uma das possibilidades específicas de habilitação para o Curso.

conexão com o trabalho pedagógico cotidiano, na sequência, serão apresentados e analisados os dados construídos junto às coordenadoras da rede municipal de educação de Nova Prata (RS), atuantes nas cinco escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), sobre a implementação da Pedagogia de Projetos no Município.

A pedagogia de projetos na rede municipal de educação segundo a coordenação pedagógica

Considerando a proposta da Pedagogia de Projetos e como foi estruturada, é possível apontar algumas reflexões importantes a partir do ponto de vista das coordenadoras pedagógicas atuantes. Essas considerações resultaram de uma entrevista coletiva realizada com as profissionais em exercício no ano de 2019, momento inicial da implementação da proposta. A maioria continuava exercendo a função nas cinco escolas de Ensino Fundamental, anos finais, da rede municipal investigada no momento da entrevista. Como uma delas aposentou-se em meio ao processo analisado, a nova titular também participou, totalizando seis entrevistadas.

A entrevista iniciou com as apresentações individuais, contemplando aspectos como faixa etária, tempo de docência e de atuação na função de coordenação pedagógica, experiência em outros cargos da gestão escolar e formação, que possibilitaram traçar um perfil desses profissionais. Para preservar as identidades, elas serão identificadas através dos códigos CP (coordenação pedagógica) e números de 1 a 6: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 e CP6.

Quadro 1 – Perfil das coordenadoras pedagógicas entrevistadas

Cód.	Idade	Tempo de docência	Tempo de coordenação	Atuação em outra gestão	Formação		
					Médio	Superior	Especialização
CP1	40	20	10	Não	Magistério	Pedagogia Séries Iniciais e Ed. Infantil	Gestão e Org. de escola: ênfase em Supervisão e Orientação
CP2	37	11	3	Sim	-	Letras Língua Portuguesa e Inglesa	Administração Escolar, Supervisão e Orientação
CP3	28	6	1	Não	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia

CP4	53	27	19	Não	Magistério	Pedagogia e matérias pedagógicas do EM e Supervisão escolar	Psicopedagogia Clínica e Institucional
CP5	34	13	7	Não	Magistério	Licenciatura em Ciências Biológicas. Pedagogia	Supervisão Escolar/Ciências Biológicas
CP6	29	5	2	Sim	-	Pedagogia	Supervisão Educacional e Orientação Educacional

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas são mulheres, com idades entre 28 (vinte e oito) e 53 (cinquenta e três) anos. Quanto à formação, cinco são graduadas em Pedagogia, ou seja, 83,33%, sendo que uma delas também é licenciada em Ciências. Em relação à Pós-graduação, quatro possuem especialização em Administração ou Supervisão Escolar, totalizando 66,66% e duas em Psicopedagogia. Portanto, todas possuíam formação que as habilitavam para atuar na função, seja pela graduação com ênfase nessa área, ou através de cursos de especialização.

O tempo de atuação na docência ficou entre cinco e vinte e sete anos e, na coordenação, entre um e dezenove anos, sendo que todas tiveram experiências na docência anteriores ao exercício da função. Quanto à atuação em equipe diretiva, apenas uma possui experiência como vice-diretora. Cabe destacar que, para atuar na coordenação pedagógica, não existe uma formação específica/exclusiva. Esta pode dar-se em nível superior, através da Licenciatura em Pedagogia ou da complementação pedagógica, que é a mesma formação exigida para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em nível de especialização.

Dando continuidade às entrevistas, indagadas sobre os conhecimentos prévios sobre o trabalho com projetos interdisciplinares no momento em que foram desafiadas a implementar a Pedagogia de Projetos, as coordenadoras assim se manifestaram:

A gente vinha de uma caminhada de construção de trabalhar com projetos interdisciplinares com o currículo, que é muito mais maleável, até porque é

uma professora que faz esse gerenciamento, é muito mais prático, né, a engrenagem funciona muito melhor ali. Então, essa experiência veio primeiro nestas séries. E o grande desafio, pelo menos para mim, como coordenadora, era implementar os projetos pedagógicos justamente nas áreas das séries finais. (CP1)

Nas escolas, a gente leu e sempre foi oferecido, por parte da Coordenação das escolas e direção, esse tipo de trabalho interdisciplinar com projetos. Na prática, às vezes, é um pouco diferente né porque a gente lê bastante e tenta fazer, mas, na prática, a gente vê que não é bem como as tentativas que se faz. (CP2)

A gente sempre ouve essa temática dos projetos e o quanto é importante envolver o aluno no trabalho com projeto porque ele torna a aprendizagem mais significativa. Mas, com os pequenos, no fundamental anos iniciais e educação infantil, sempre foi mais fácil. (CP5)

Percebe-se que as coordenadoras já possuíam algum conhecimento e experiências relacionadas ao desenvolvimento de Projetos Pedagógicos e compartilhavam a opinião de que é mais fácil executá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientam o trabalho unidocente⁷ como um dos facilitadores da interdisciplinaridade, pois o professor tem o conhecimento de todos os componentes, sendo o maior responsável pela condução do processo que visa à formação integral da criança/aluno. Sua permanência com os alunos dá-se quase em tempo integral, responsabilizando-se pelas aprendizagens na sua totalidade. Dessa forma, articulam-se diferentes conhecimentos de maneira contínua, sem a interrupção causada pela divisão das disciplinas e pelos tempos estanques dos períodos, estabelecidos de acordo com a carga horária de cada disciplina, como acontece nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação à formação das coordenadoras entrevistadas, além do Magistério, a maioria também possui graduação em Pedagogia. Araújo e Ribeiro (2016, p. 503) destacam que a Didática e a Pedagogia contribuem com a atuação dos coordenadores no âmbito escolar, pois possibilitam a interação “de modo crítico e reflexivo com a realidade escolar concreta, sem a pretensão de transmitir informações, buscando, ao contrário, também aprender e dialogar com tais realidades”. Sendo assim, a formação inicial obtida pelas coordenadoras entrevistadas, por ser global, também favorece o trabalho interdisciplinar, dimensão

⁷ Compreendida como o trabalho desenvolvido por um único professor, responsável pelos direitos de aprendizagem organizados por campos de experiência, de acordo com cada faixa etária na Educação Infantil e pelo conjunto de habilidades e competências em cada área do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

fundamental para o desenvolvimento de projetos.

Segundo Gallon, Rocha Filho e Machado (2017, p. 160), a formação continuada deve contemplar a interdisciplinaridade a partir das “práticas articuladoras entre professores e instituições/redes de ensino” e de atividades que sirvam de subsídio para o professor potencializar o seu fazer pedagógico. Por isso, é fundamental a capacitação dos envolvidos no processo, especialmente os coordenadores pedagógicos, que operacionalizam e conduzem a formação continuada no espaço escolar.

A formação continuada para a coordenação pedagógica, que já era uma prática da Mantenedora, foi intensificada no ano de 2019 para subsidiar a implementação da Pedagogia de Projetos. Aconteceu durante todo o ano letivo, de forma sistemática, com o apoio da instituição de ensino superior, sempre associando os estudos com as práticas observadas e acompanhadas no interior das escolas, a partir das potencialidades e fragilidades de cada espaço educativo.

O processo formativo foi mais intenso com a coordenação pedagógica pela relevância que exerce na articulação entre as políticas educacionais da Secretaria de Educação e o contexto escolar. Questionadas sobre a formação sistemática que vivenciaram em 2019, as coordenadoras entrevistadas, assim, se manifestaram:

Muito bom!! Eu achei excelente para crescimento pessoal e também profissional, porque, de certa maneira, as formações nos fizeram revisitar as nossas bases epistemológicas, né, e também se questionar sobre todo esse processo. O fato de a gente poder se reunir com a equipe da secretaria de educação, com a formadora e com as próprias colegas que atuavam nas escolas só aumentou essa bagagem e a segurança. (CP1)

Foi muito importante a gente receber a formação para, depois, multiplicar lá na escola, fez a diferença. A gente partia dessa mesma orientação, trocava ideias, então também nós pensávamos em conjunto, recebíamos as instruções em conjunto. Isso foi também um fator que fez a diferença. A gente se sentia segura trocando ideias entre nós e quais eram os desafios, como é que a gente tinha superado. (CP5)

Foi o suporte, revisitar os nossos conhecimentos né e o fato da troca de ideias que foi muito importante para a segurança da gente saber que estava fazendo certo, de tirar dúvidas com as colegas, os desafios encontrados. Eu acho que os encontros de formação foram muito importantes. (CP6)

Percebe-se haver unanimidade em relação à necessidade de formação continuada para a coordenação pedagógica, principalmente quando se constitui em espaços de reflexão sobre

as ações, de trocas que fortalecem o trabalho coletivo, primando por processos que associem teoria e prática. Dessa forma, articulam-se diferentes aspectos que possibilitam consolidar os conceitos necessários para a atuação mediadora na implementação de política educacionais. Como salientam Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 268), a formação continuada do coordenador pedagógico merece destaque, pois:

É possível considerar incoerente exigir do CP uma atuação produtiva face às questões que a sua função lhe impõe, visto que o seu processo formativo inicial, na maioria das vezes, não atende, em grande parte, às necessidades decorrentes da sua incursão no cargo. Por vezes, esse profissional não está inserido em um processo de formação contínua imbricado aos desafios da atuação e que estimule o desenvolvimento intelectual e profissional como um todo.

Assim considerando, fica evidente que o coordenador pedagógico precisa vivenciar as situações que vai conduzir no trabalho com o professor, reforçando a importância da sua formação permanente, pois nem sempre sua formação inicial contempla tais processos.

Sobre a atuação dos coordenadores na formação de professores, Alarcão (1999, p. 87 apud NÓVOA, 2002, p. 41) destaca que a grande preocupação é com “a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional”. E o supervisor, como responsável por esses espaços, considerado um “professor de professores”, necessita do “conhecimento do eu, do outro e dos contextos”, através da “análise interpretativa dos factos no contexto na sua ocorrência e na ecologia das relações” para propiciar essa transição.

As entrevistadas também salientaram que o processo formativo experienciado pela coordenação pedagógica resultou em uma atuação mais segura e consciente. Com base nela, emerge a dimensão da autonomia para considerar as características e as especificidades de cada contexto durante a condução das propostas. E foi com essa autonomia diante dos desafios da diversidade que a formação continuada de professores foi conduzida pelas coordenadoras no interior das escolas.

Segundo os relatos, foram estabelecidos dois dias específicos no calendário letivo, no início de cada semestre, em que todos os professores da mesma escola, indiferente de nível ou etapa de atuação, pudessem encontrar-se. Esses momentos viabilizavam o planejamento de ações conjuntas para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, estabelecendo conexões entre diferentes conhecimentos para o cumprimento dos projetos, a troca de informações e a

socialização dos projetos desenvolvidos em cada turma.

Também foram realizadas adequações na forma de cumprimento das horas de atividades já previstas na legislação⁸, para que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes nas diferentes disciplinas, pudessem encontrar-se mensalmente, no turno vespertino ou à noite, para alicerçar os fundamentos do trabalho interdisciplinar. As adequações foram necessárias, pois os anos finais do Ensino Fundamental representam a etapa com maiores dificuldades no trabalho com projetos. Neste caso, exige-se que os professores saiam dos limites da sua disciplina para conduzir a construção dos conhecimentos de forma conjunta e articulada com os demais, trabalhando de modo interdisciplinar. A insistência em manter e operar a partir da fixidez fragmentária das grades curriculares tradicionais é um dificultador dessa prática.

Um aspecto que precisa ser considerado é que os professores que atuam nas áreas do conhecimento possuem um processo formativo de natureza disciplinar, raramente experienciando, na sua formação, essa interlocução entre os saberes das diferentes áreas, mesmo as mais próximas. Outro fator a ser ponderado é que os projetos devem emergir, preferencialmente, da interação com os interesses do coletivo de estudantes, sendo esperadas rupturas capazes de promover uma série de deslocamentos nos planos curricular e metodológico, tais como: maior interação entre alunos e turmas, aumento do vínculo com o público externo, principalmente com as famílias, promoção da pesquisa como princípio formativo, entre outros.

De acordo com Silva (2004), na formação permanente de professores, é fundamental priorizar o trabalho pedagógico através da reflexão sobre as práticas. Cabe destacar o cuidado para que as formações não se reduzam a aspectos pertinentes à rotina de uma escola, relegando o pedagógico a segundo plano. É preciso organizá-las através de uma perspectiva reflexiva, em espaços coletivos, buscando superar a cultura da fragmentação do conhecimento à medida que possibilitam a articulação entre as diferentes áreas. Conforme Pimenta (1997, p. 9):

⁸De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Municipal Nº 10.324, de 22 de maio de 2019, é assegurado: “Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga horária de trabalho” e no Art. 27 da mesma Lei, fica estabelecido que a carga horária destinada para horas de atividades deve ser correspondente a 20% (vinte por cento) do total das 22 horas semanais. Até 2018, às 4h e 24 min semanais proporcional a 20% de 22 horas semanais, eram realizadas totalmente de forma não presencial. A partir de 2019, cumprindo orientações emitidas pela Secretaria Municipal de Educação em 13 de dezembro de 2018, passaram a ser cumpridas parte a distância e parte de forma presencial.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho.

O desafio consiste em fomentar a postura afirmativa dos docentes em relação ao processo, permitindo que os próprios sujeitos operem, a partir da sua atuação cotidiana, as mudanças necessárias e pertinentes a cada contexto.

Sobre o processo de implementação da Pedagogia de Projetos e a reestruturação dos tempos destinados para a formação e o planejamento interdisciplinar, as entrevistadas assim analisaram:

Se a gente quer qualidade, a gente precisa dispensar tempo. Não adianta falar em qualidade sem dispensar a questão do tempo, porque quando tu tens um tempo específico para esse objetivo, tu focas nesse objetivo e tu tem um grupo ali que ele acaba se tornando muito coeso, né. Então, o tempo passou a ficar muito mais otimizado e a qualidade reflete, sem dúvida. (CP1)

No início, teve muita resistência lá na escola. Mas depois que os professores começaram a perceber o quanto era importante, o tempo começou a ficar pequeno. Claro, não era bom sair de casa, se deslocar, mas aí eles começaram a perceber que o tempo ficou curto e faltava mesmo, faltava tempo. Mas foi bem difícil no início. (CP2)

Isso foi o diferencial para se planejar de forma interdisciplinar, porque, antes disso, um encontro por trimestre, um encontro é para tentar organizar ideias. A gente precisava desses momentos, mesmo com a resistência lá do início, depois eles foram vendo que passava o tempo no estalar de dedos. E a gente sabia que precisava sim de um tempo para se encontrar, mas a estrutura da escola não dá conta de chamar o professor fora do horário, de gerar banco de horas e depois ficar com esse profissional faltando no teu dia a dia. Então, isso veio para somar para que o trabalho com projetos tivesse sucesso. (CP5)

Eu acho que o que ajudou também a gente enquanto coordenação, teve um acompanhamento bem grande né organizando as reuniões. E o planejamento não se encerrava ali, porque ouvindo os professores, um sabia o que o outro estava fazendo. Então, às vezes, eles tinham uma ideia e compartilhavam isso nos intervalos, nos momentos de hora atividade comuns aí do dia-a-dia, se mandavam atividades aí por WhatsApp. Enfim, traziam ideias que foi bem bacana pelo fato deles terem esse momento de ouvirem uns aos outros e compartilharem aquilo que eles estavam trabalhando. (CP6)

Percebe-se que as entrevistadas enfatizam a dimensão temporal, considerada basilar

para o desenvolvimento exitoso da Pedagogia de Projetos. Trata-se de um aspecto delicado no cotidiano escolar, uma dimensão simultaneamente espacial e temporal, cujo equacionamento envolve elencar as prioridades claras da instituição em seu planejamento. O tempo, assim como o espaço de atuação docente, é considerado em sua dimensão fundante, como um desafio a ser enfrentado, obrigatoriamente, pela gestão escolar. Não é possível ignorar que a docência, circunscrita, ao mesmo tempo, a especialidades e temporalidades específicas, demanda uma interpretação que as considere como totalidade. Como afirma Santos (1986, p. 207): “O fato de que os eventos sejam ao mesmo tempo espaciais e temporais não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações”.

As propostas de trabalho pedagógico diferenciado trazem consigo dificuldades para os professores, exigindo da coordenação pedagógica a articulação de novas estratégias para atender a demanda, conforme relatam as entrevistadas:

A primeira que eu via era a questão de aceitação mesmo por parte de alguns professores né. Parecia que trabalhar com projetos tinha que deixar os conteúdos de lado. E, na verdade, não é isso, a gente foi entendendo, com o passar do tempo, que os conteúdos, eles não vão desaparecer nunca. Então, o professor tem muito esse medo que: Aí, eu não vou poder dar mais a minha matéria? E assim, como estratégia, nessa questão de acalmar os professores sobre aceitação e tal, acho que a gente tentou, lá na escola, criar um ambiente melhor, deixar elas por área né, um pouco à vontade, por afinidade, para elas ir se juntando. (CP2)

Eu acho que as dificuldades sempre que os professores dizem, é como fazer com que a disciplina, o conteúdo se encaixe no projeto. Uma resistência. (CP4)

A gente fez uma auto avaliação do professor. E a grande maioria apontou a questão de ter dificuldade de colocar o aluno como o protagonista, porque o professor ele se vê como principal protagonista. Então, colocar o aluno como protagonista e entender que o aluno tem muito para trazer e que ele só precisa ser desafiado a trazer isso foi um grande desafio. Então, essa foi uma grande dificuldade que os profes admitiram ter. (CP5)

Dificuldade grande que a gente encontrou é que as ideias são, às vezes, mirabolantes assim, né. Então, às vezes, faltam recursos para escola dar conta daquilo. (CP6)

Como se observa nos relatos, os processos novos tendem a gerar um certo desconforto, pois é preciso desconstruir algumas verdades tidas como absolutas. Novas práticas nem sempre são bem aceitas por parte dos professores, como afirmam Gallon, Rocha Filho e Machado (2017, p.166): “Esta parece ser uma tendência, pois é mais simples repetir atividades memorizadas do que repensá-las de acordo com o contexto atualizado, ou

introduzir nelas a participação de outros docentes”.

Na implementação das políticas educacionais, é fundamental que a coordenação pedagógica identifique as demandas emergentes dos espaços e tempos educativos para compreender quais intervenções elas exigem. Cabe a esses profissionais, dentre outras atribuições, valorizar os conhecimentos prévios dos docentes, promovendo processos colaborativos capazes de engendrar novas práticas para que o professor se perceba protagonista da sua formação.

No seu fazer cotidiano, a coordenação assume múltiplas e diferentes atribuições inerentes ao contexto educativo. A pandemia (Covid-19) fez emergir novas situações que reforçam a necessidade do fortalecimento coletivo. Neste sentido, a atuação da coordenação na articulação e mediação da formação continuada nos contextos de mudanças abruptas em que os envolvidos precisam adaptar-se às novas situações com urgência é imprescindível.

Sobre o contexto da pandemia que iniciou em março de 2020, mudando o cenário educacional, as coordenadoras pedagógicas pronunciaram-se da seguinte forma:

É, e eu acho que vai ser tudo diferente né quando a gente voltar, seja esse ano, espero que sim, seja próximo. A gente vai ter que reformular toda essa caminhada, com essa bagagem que a gente trouxe né. Como é que nós vamos administrar esse novo novo? A gente vê todo esse processo, toda essa caminhada e todos esses resultados e, repentinamente, se depara com uma realidade totalmente diferente para o mundo todo. Como nós vamos ressignificar essa nova caminhada dos projetos pedagógicos quando a gente voltar? Então, a demanda passou a ser outra, realmente. Se trabalhou no sentido de priorizar para que a aprendizagem chegasse para o aluno de alguma maneira, da melhor maneira possível para aquele momento. (CP1)

E aí, de repente, a gente se obrigou a parar tudo e ver tudo diferente né. Eu não consigo pensar em projeto nesse momento, porque as nossas prioridades estão sendo muito diferentes. Muito mais sérias talvez, não que o projeto, não que os projetos não sejam sérios, mas me parece que a gente tem umas prioridades muito mais urgentes né. Inclusive a questão de saúde e tudo isso. (CP 2)

A gente começou um mês de aula, então tudo foi cancelado e passou para aula on-line e essa situação da distância do professor com aluno, foi o maior impedimento que eu senti como coordenadora para dar sequência na questão dos projetos. Então, foi bem complicado, mesmo a gente dando sempre um apoio, um suporte, mandando sugestões pra que isso não se perdesse, foi bem difícil. Então, em função da dificuldade, em função do momento e a gente, nesse caso, tem que acabar sendo compreensiva e realmente percebendo que, nessa situação, o projeto fica bem difícil de pôr em prática. (CP3)

Foi desafiador para o professor, foi desafiador pra nós, porque é bem complicado e foi todo um processo de desconstrução de tudo o que se tinha

construído para uma nova realidade que a gente ainda está patinando. É aquela questão de correr atrás e de buscar para que faça alguma coisa, para que você consiga avaliar. Eu acho que o mais importante a se considerar no momento, para não se perder esse ano letivo, de acolher a realidade de cada um, acolher as famílias, de acolher as emoções de cada um, mas não com uma proposta como se pensava lá em 2019 ou como se tinha alinhavado ali em fevereiro, março. A preocupação era manter o vínculo do aluno com a escola. (CP5)

As manifestações explicitam a necessidade de a coordenadora ter o conhecimento global e uma formação sólida, desenvolvida na perspectiva permanente, para poder conduzir a reflexão sobre as diferentes situações apresentadas. Segundo relato das próprias coordenadoras, elas tornam-se a referência para os professores nas situações mais diversas.

Indagadas sobre como avaliam a sua função no interior da escola e quais as demandas da coordenação pedagógica nesse espaço educativo, as entrevistadas assim se manifestaram:

O coordenador é praticamente o “pau para toda obra”, é aquela pessoa que tem que estar lendo muito, lendo tudo, se atualizando né, ficando por dentro do que tá acontecendo. Passar segurança para o seu professor né, passar a informação correta, auxiliar eles na formação do pensamento sobre “n” situações e coisas que acontecem na área da Educação. E ter muito ouvido, muita habilidade de escutar, ponderar e direcionar né para a melhor forma de resolver aquele problema ou aquela situação. Então, eu acho que o coordenador é meio múltiplo, meio multifacetado, né. Muita, muitos papéis que, que a gente acaba exercendo. (CP1)

Existem diferentes tipos de profes. E assim, ó, tem professores que são mais radicais, tem outros que, tem de tudo que é tipo. E, às vezes, às vezes a gente não pode ter preconceito, porque isso que é a riqueza, eu acho, da escola, poder contar com diferentes tipos de professores. Eu acho que é a turma que tem professores mais diversos, ela vai sair ganhando, sabe. Então, às vezes, a gente tem preconceito. (CP2)

Eu acho que o professor recorre ao coordenador para muitas de suas dúvidas. E tua tá ali no meio ao mesmo tempo em que houve descontentamento de uns, tu ouve que outros estão andando, então, tu tenta administrar, porque fácil não é. Mas daí você vai mediando, vai atijando, vai contornando, vai encontrando estratégias para tornar aquele trabalho um pouco menos árduo. Enquanto coordenadora pedagógica, você não pode descuidar desse andamento, né. Porque você é o principal responsável pela motivação do grupo, de puxar, de retomar, de verificar aquilo que foi colocado no cronograma para trabalhar, ver se o professor está conseguindo desenvolver, se ele precisa de ajuda, então, faz todo esse processo de meio de campo ali para que o projeto venha a se concretizar. (CP5)

As falas ratificam a coordenação pedagógica como uma referência para os professores em diferentes situações, principalmente nas de cunho pedagógico, relacionadas ao trabalho

docente.

Também se procurou compreender junto às coordenadoras a influência de suas experiências anteriores ao exercício da coordenação, bem como de suas formações, tanto inicial como continuada. Veja-se como se manifestam sobre essa questão.

Ter o contato com a sala de aula nos anos anteriores dá sim, uma boa noção do que a gente pensa enquanto professor, que a gente acaba trazendo para, para coordenação quando a gente vem, né. Eu também sempre tive muitos exemplos positivos na coordenação. Então, da maneira como a gente também foi tratado, quando a gente estava em sala de aula, como esses coordenadores trouxeram e contribuíram na vida da gente enquanto professor e de que maneira a gente agora vai contribuir na vida desse professor que tá te buscando. (CP1)

Eu acho que assim, uma das coisas que tem que aprender bastante é esse lidar com as pessoas, porque os professores, assim, eles reclamam muito; eles reclamam dos alunos, eles reclamam dos pais, eles reclamam da escola, eles reclamam da vida, do mundo lá fora. Então, a gente tem que ouvir muito, tem que saber como lidar, como oferecer um colo de certa forma, às vezes, para tanta coisa que vem. (CP2)

A formação acadêmica é muito importante, mas a prática faz toda diferença nessa formação acadêmica, no caso, a formação acadêmica vem acrescentar a nossa prática. (CP3)

Eu acho que é bem importante se colocar no lugar do outro, que eu acho que é o mais importante. E a experiência anterior de sala de aula, além de toda formação e estudo, e o que se precisa. Mas, é lá na sala de aula que a gente aprende muito. (CP4)

Acho que as nossas formações anteriores, sim, contribuem até mesmo pela própria questão de mediar ali, de impulsionar a ação do professor, de ajudar, não dá para fazer desse jeito, dá para fazer de outro. (CP5)

A formação acadêmica é bem importante, sim. Mas o que ajuda mesmo é o acompanhamento da Secretaria de Educação que a gente teve bastante em 2019. Para mim, isso é bem significativo, porque foi meu primeiro ano e, claro, a experiência que a gente carrega da sala de aula. A troca com os colegas que, para mim, também ajudou. Nossa, muito mesmo. O fato da gente se encontrar, perguntar: - Tá, e nessa situação, o que a gente pode fazer. Ajudou assim ó, muito. (CP6)

Segundo a percepção das entrevistadas, a formação acadêmica é um dos fatores fundamentais para a sua constituição, mas não decisiva. Associada à formação, destacam a importância das experiências docentes anteriores e da formação continuada promovida pela mantenedora como fatores que contribuem para a atuação qualificada.

De acordo com Libâneo (2004), pelas especificidades de sua atuação no contexto educativo, a formação inicial do coordenador pedagógico deve propiciar o atendimento das

especificidades da sua atuação. Compreende, neste aspecto, que cabe atuar de forma partilhada com outros profissionais da escola, em um contexto em que o pedagógico e o administrativo complementam-se.

A última questão tratou da avaliação do processo de implementação da Pedagogia de Projetos referente ao ano de 2019. Buscou-se compreender como as entrevistadas avaliam esse processo até o momento, dimensionando seus resultados para as escolas.

Foi muito produtivo! Eu considero que, da minha caminhada como coordenadora pedagógica, foi um ano com os melhores resultados. Avaliação superpositiva de como os professores puderam ver os seus alunos trabalhando com mais independência e trazendo muita coisa de volta. É trabalhoso sim, mas a satisfação de ver os resultados e o engajamento dos alunos né. Todos se engajaram, a comunidade escolar se engajou nesse nesse projetos né, ia para além da sala de aula. Então, os resultados, todos saíram ganhando muito na questão aprendizagem, na questão conhecimento. (CP1)

Foi muito produtivo, muito rico né. Realmente, bastante intenso só que assim ó, isso causou, no final do ano, como em qualquer ano também né, um cansaço. Os professores cansaram bastante. Eu acho que foi intenso sim, intenso é a palavra. (CP2)

Assim, a gente gostou muito do que foi feito, todos participaram muito. (CP4)

Então, por isso que os encontros mensais foram excelentes para que se chegasse ao resultado que se teve, né. O trabalho com projetos interdisciplinares, ele foi bem importante até na questão da colaboração entre os professores. (CP5)

O trabalho com projetos foi uma experiência muito positiva, pois realizamos diversas atividades que foram muito significativas para os alunos que se envolveram verdadeiramente nos projetos desenvolvendo diversas habilidades. Outro fator bem marcante foi a interação entre os professores durante o planejamento das atividades, contribuindo uns com os outros, com ideias, sugestões, materiais ou até mesmo dividindo a sala de aula. Todo o trabalho com projetos foi muito importante e significativo. (CP6)

Verifica-se que a avaliação das coordenadoras sobre a implementação da Pedagogia de Projetos é positiva. Destacam resultados relevantes que emergiram desse processo, tais como: a interação e as trocas entre os professores; a satisfação com os resultados obtidos; o envolvimento, a participação e a autonomia dos alunos e o maior engajamento de todos os sujeitos da escola.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar o papel da coordenação pedagógica na implementação das políticas educacionais no interior dos espaços educativos. Mais especificamente, tratou-se da Pedagogia de Projetos, buscando compreender os desafios, os

limites e as possibilidades a partir das suas percepções e práticas nos espaços escolares, bem como as experiências docentes e a formação compatível para o exercício da coordenação. Buscou-se examinar o papel da coordenação pedagógica na articulação com os professores e na condução das reflexões pertinentes às suas práticas, assim como no gerenciamento das demandas do cotidiano para que estas não sufoquem o que é primordial: a dimensão pedagógica, contemplando práticas educativas qualificadas e que conduzam para aprendizagens significativas.

Algumas constatações emergentes da pesquisa junto à coordenação pedagógica merecem destaque. Uma delas é a unanimidade das entrevistadas sobre a necessidade e a relevância de espaços e tempos para a formação continuada que conecte teoria e prática, subsidiando teoricamente a reflexão crítica sobre as experiências do cotidiano escolar. Autênticos momentos de formação em serviço, nos quais sejam partilhadas as experiências, os desafios e traçadas estratégias de enfrentamento, capazes de proporcionar uma atuação mais segura das coordenadoras, como visto, embora as entrevistadas valorizem a formação inicial, a organização e a estruturação de espaços e tempos destinados à formação continuada é considerado imprescindível. Tal procedimento, ainda que de curta duração devido à pandemia, foi capaz de estimular uma mudança cultural de professores e professoras, que passaram a compreender sua atuação profissional como um movimento permanente de aprendizagens.

Outro aspecto consensual é quanto às dificuldades encontradas para a implementação dos projetos interdisciplinares nos anos finais do Ensino Fundamental. As dificuldades junto aos professores e professoras envolvem a resistência ao novo, o rechaço a novas estruturas como o horário de planejamento, perpassando pela dificuldade de trabalhar os currículos através do projeto, assim como o receio de não poder contemplar os conteúdos previstos para cada ano e ter de deixá-los de lado. Também emerge o medo de perder o protagonismo educativo, pois, no trabalho com projetos, os alunos também se apropriam do processo.

As dificuldades da atuação interdisciplinar por parte dos professores, uma exigência natural da Pedagogia de Projetos, constituíram um desafio especialmente relevante segundo as coordenadoras. Elas ressaltaram a necessidade de promover situações em que a interdisciplinaridade seja fomentada, estimulando os professores a construir esse processo no seu cotidiano. Proporcionar espaços para o encontro, para trocas e construções coletivas a partir de reflexões, acompanhar os professores e dar o suporte necessário é o que vai impulsionar o

processo interdisciplinar, permitindo que ele se consolide nas práticas pedagógicas.

A partir da experiência investigada, considera-se que o papel da coordenação pedagógica é decisivo para o sucesso na implantação de políticas educacionais. A função articuladora, atribuída preliminarmente, confirmou-se nas entrevistas, apontando a coordenação como uma referência para o trabalho dos professores, sobretudo, diante dos desafios múltiplos que emergem no cotidiano escolar.

Referências

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma coordenação pedagógica qualificada. **RPGE-Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20 n.3, p.501-513, 2016.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 257-277 – jan./abr. 2019 Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 15 jul. 2022.

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

CELESTINO, M. R. Coordenação Pedagógica Integradora: uma liderança que norteia a ação do grupo de professores. **ENIAC Pesquisa**, Guarulhos (SP), p. 148-156, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GALLON, M. da S.; ROCHA FILHO, J. B.; MACHADO, J. A. Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectivas dos docentes e da coordenação pedagógica. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 14, n. 4, p. 159-173, jun. 2017.

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

NOVA PRATA. **Lei nº 10.324, de 22 de maio de 2019**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Nova Prata, institui o Respeetivo Quadro de Cargos e Funções e dá Outras Providências. Nova Prata, RS: Câmara Municipal, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa. Lisboa. 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Educação AEC**, [s. l.], nº 104, 1997. Nuances- Vol. III- setembro de 1997.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1986, 3ª edição, 236p.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485f. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

Submissão em: 30/08/2022

Aceito em: 01/02/2023

Citações e referências
conforme normas da:



LINGÜÍSTICA E EDUCAÇÃO: o ato de provocar para ensinar e aprender

Valdeci Scaliante de Santana¹
Daniele Cristina Scaliante²

Resumo: O artigo realiza uma reflexão acerca dos desafios que a escola tem para apresentar seus conteúdos aos estudantes e, no que lhe concerne, da necessidade de os professores focarem em uma formação pautada pelo ato de *provocar-se* para *provocar* outras pessoas no que se refere à mediação da aprendizagem. O ato de *provocar-se* para *provocar* está relacionado ao interesse do professor em rever as práticas escolares que não garantem um ensino-aprendizagem consolidável, trazendo, por outro lado, aquelas práticas que possam possibilitar uma aprendizagem favorável dos conteúdos propostos na atualidade. As reflexões e considerações são de cunho analítico, pensadas a partir de observações durante a carreira docente do autor do trabalho aqui apresentado. O foco é a articulação da Linguística com a Educação Escolar, visto que a articulação dos diferentes conhecimentos de aspectos linguísticos pode contribuir satisfatoriamente para o ensino-aprendizagem dos atores escolares. Discussões sobre defasagens no ensino da leitura e da escrita são trazidas neste trabalho, estendendo-se para a necessidade de os profissionais refletirem sobre suas próprias práticas em sala de aula. Assim, é destacado o papel social da Linguística no intuito de oportunizar uma educação escolar de qualidade tanto aos professores quanto aos estudantes.

Palavras-chave: Estudantes. Educação Escolar. Linguística. Professores. Provocar.

LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN: el acto de provocar para enseñar y aprender

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las escuelas al presentar sus contenidos a los estudiantes, así como la necesidad de que los maestros se centren en una formación basada en el acto de provocarse a sí mismo para provocar a otros en términos de mediar en el aprendizaje. El acto de provocarse a sí mismo para provocar a los alumnos está relacionado con el interés del maestro en replantear las actividades escolares que no garantizan un proceso consolidado de enseñanza-aprendizaje, trayendo, por otro lado, aquellas actividades que puedan permitir aprender sobre el contenido propuesto para hoy. Las reflexiones y consideraciones son de naturaleza analítica y se basan en las observaciones realizadas durante la carrera docente del autor. La atención se centra en la articulación de la Lingüística con la Educación Escolar, ya que la articulación de diferentes conocimientos de los aspectos lingüísticos pueden contribuir satisfatoriamente a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores. En este trabajo se plantean discusiones sobre las lagunas en la enseñanza de la lectura y la escritura extendiéndose a la necesidad de que los profesionales reflexionen sobre sus propias prácticas en el aula. Así, se destaca el papel social de la Lingüística en orden proporcionar una educación escolar de calidad tanto a profesores como a estudiantes.

Palabras clave: Estudiantes. Educación escolar Lingüística Profesorado Provocación

¹Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp – FCLAr, Especialização em Alfabetização e Letramento pela Uniletoledo (Araçatuba/SP), Graduado em Pedagogia (FAI – Adamantina/SP), Membro do Grupo de Pesquisa GRUPA – Grupo de Estudos de Alfabetização. E-mail de contato: valdeci.santana@unesp.br

²Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/FCLAr), Graduada em Letras (FAI), Membro dos grupos de pesquisa Projetos Semióticos, Grupo de Pesquisa em Semiótica da Unesp (GPS-UNESP) e Grupo de Leitura LeSem: Leituras Semióticas do GPS-UNESP. E-mail de contato: scaliante.daniele@gmail.com

LINGUISTICS AND EDUCATION: The act of provoking for teaching and learning

Abstract: The article reflects on the challenges the school has to present its contents to the students and, as far as it is concerned, the need for teachers to focus on a training based on the act of provoking themselves to provoke others when it comes to learning mediation. The act of provoking yourself to provoke is related to the teacher's interest in reviewing the school practices that do not guarantee a solid teaching-learning, bringing, on the other hand, those practices that can enable a favorable learning of the contents proposed nowadays. The reflections and considerations are of an analytical nature, based on observations made during the teaching career of the author of the paper presented here. The focus is on the articulation of Linguistics with School Education, since the articulation of different knowledge of linguistic aspects can contribute satisfactorily to the teaching-learning of school actors. Discussions about gaps in the teaching of reading and writing are brought up in this paper, extending to the need for professionals to reflect on their own classroom practices. Thus, the social role of Linguistics is highlighted in order to provide a quality school education for both teachers and students.

Keywords: Students. School Education. Linguistics. Teachers. Provoking

Introdução

As atividades escolares equilibram-se entre dois pesos de grande importância: o ensino e a aprendizagem. Historicamente, não é difícil notar que, em alguns períodos de tempo, predominou uma ou outra forma na Educação. Para usar um exemplo clássico, o filósofo grego Sócrates privilegiava a aprendizagem sobre o ensino, tendo como lema a célebre frase: *conhece-te a ti mesmo*. De certo modo, Santo Agostinho também pode ser enquadrado nessa linha. Por outro lado, o racionalismo do filósofo grego Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino motivam as pessoas a aprender pelo estudo dos ensinamentos dos grandes mestres. Em tempos modernos, as escolas mais “acadêmicas” costumam estar voltadas mais para a prática do ensino, sendo a aprendizagem algo que cabe exclusivamente ao aluno realizar e para isto criar condições pessoais, como estudo individual em casa. (CAGLIARI, 1999, p. 217).

O ato da provocação de assuntos pertinentes sobre realidades da educação escolar deve estar enquadrado na formação acadêmica de um graduando de licenciatura em educação e dos que já estão em plena atividade escolar. Provocar-se primeiro para provocar com clareza outras pessoas.

A passagem da palavra “*provocar-se*” para “*provocar*” diz respeito à questão de buscar conhecimentos adequados em meio a tantas mudanças já existentes, das que estão acontecendo e das que irão acontecer, para mediar o conhecimento em sala de aula com competência e autonomia. O professor precisa estar convicto de que está ensinando. Por isso,

precisa provocar-se para ver e rever o que faltou em sua formação acadêmica, para dimensionar um ensino fortalecido com bases teóricas, e uma didática que represente o seu melhor saber-fazer.

Nessa realidade, devem pautar discussões amplas acerca de conteúdos teóricos e metodológicos que têm circulado no contexto acadêmico, por exemplo, textos que provoquem o leitor a pensar e repensar os moldes já utilizados no passado e outros utilizados em sala de aula pelos professores na atualidade.

Algumas reformas educacionais já tentaram dinamizar direções e estruturas educacionais do País. Historicamente, as reformas não foram sempre federalizadas, mas por regiões. Por exemplo, a de Sampaio Dória contemplou o Estado de São Paulo (1920). No Ceará (1922-1923), houve uma reforma encaminhada por Lourenço Filho. Na Bahia, Anísio Teixeira propôs um modelo americanizado. O sistema educacional de José Augusto Bezerra de Menezes apareceu no Rio Grande do Norte. Havia outros adeptos pela reforma da educação brasileira, mas nem todos conseguiram chegar a uma proposta com discussão ampla.

No entanto, o que se vê são mudanças constantes, a partir da troca de governantes que, muitas vezes, desejam introduzir sua marca através de uma diversidade de materiais escolares, com capas com dizeres de propaganda pessoal de um governador, de um presidente, de um ministro da educação. Analisando essa realidade, torna-se possível pensar que muitos investimentos realizados na educação têm sido apenas com foco na imposição de metodologias e estratégias de “marketing” para garantir cédulas ou cliques em urnas eletrônicas nas eleições.

Por outro lado, quando alguns linguistas em seus debates introduzem críticas ao processo de ensino e aos métodos utilizados pela educação escolar na atualidade, eles não propõem descaracterizar o papel do professor em sala de aula; pelo contrário, apenas mostram algumas lacunas existentes na forma como se tem apresentado o ensino das questões linguísticas.

Como lembram Faraco e Castro (1999), há tempos, o ensino da Língua Materna vem sendo uma preocupação por parte de alguns pesquisadores. No entanto, questiona-se em que ponto esta preocupação tem surtido efeito para serem considerados novos dados e referências

que oportunizem aos profissionais da educação uma formação linguística moderna, científica e adequada, por exemplo, em relação ao ensino da gramática do português brasileiro.

Mesmo que várias áreas de conhecimento estejam considerando a necessidade de debates sobre o ensino da língua materna, também se entende haver um direcionamento de pesquisas, a partir do viés do que interessa a cada pesquisador. Ou seja, o olhar do pedagogo diferirá em relação ao olhar de um linguista em relação à aprendizagem da língua materna. A união entre as áreas da educação com as noções ensinadas pelas áreas da linguística moderna consolidaria uma oportunidade tanto aos professores alfabetizadores quanto aos estudantes de entenderem o ensino-aprendizagem da linguagem de um ponto de vista mais científico, e diferenciadamente do que ainda está sendo usado hoje. Nesse sentido, é que se consagra o ato de provocar e instigar o estudante a pensar nas possibilidades de aprendizagem.

Retrocesso escolar e as provocações da Linguística

Nos dois últimos anos vivenciamos um retrocesso educacional sem precedentes e isso pode causar um grande problema para o desenvolvimento do País. O prejuízo causado pela Pandemia Covid-19 e o ensino não presencial pode conduzir o Brasil a uma decadência de aprendizagem por alguns anos. As marcas negativas da falta do professor em sala de aula e do contato humano para ensinar exigirão estratégias rigorosas de ensino no intuito de recuperar a defasagem dessas crianças.

Apesar de tudo o que tem acontecido, o professor continua rigorosamente comprometido com as obrigações do seu trabalho, devendo compor uma carga horária de trabalho exaustiva para lidar com essa problemática do ensino atual. Se não for realizado um plano de melhorias e de recuperação, incluindo todos os que estão na educação, veremos cada vez menos professores interessados em permanecer na sala de aula.

Os problemas têm sido recorrentes e as mesmas problemáticas da educação de quinze anos atrás ainda se apresentam no contexto da educação atual. Ensinar necessita de uma formação qualificada do professor alfabetizador. Por exemplo, faltam-lhes, em geral, conhecimentos históricos e científicos sobre os sistemas de escrita. Sem isso, como o professor consegue fazer com que os alunos progridam ao aprender a ler e escrever?

Para que a Educação progrida como deve, não se pode pensar que um pouco de estudo é suficiente. A formação do alfabetizador não pode ter vazios com conteúdos importantes não

estudados. Por outro lado, é preciso que as verbas da Educação sejam constantes e bem gerenciadas e que não aconteçam apenas quando há trocas de governo. A Educação precisa de um projeto que vá além dos governantes.

A boa formação educacional

É certo que a educação torna o cidadão mais ativo na sociedade, deixando de lado a passividade. Cidadãos que não veem a educação como ponto de partida para evolução da sociedade ficam à mercê de qualquer opinião ou agressividade discursiva introduzida por certos políticos, por todo tipo de charlatães na sociedade e pelas mentiras das *Fake News*.

Durante a pandemia, ficou visível que a falta de formação cultural e educacional deixaram a sociedade amarrada a opiniões simplistas que não levaram à reversão de grandes problemas sociais e políticos que assolam o País há anos.

A escola no passado e no futuro

Em meados da década de 60, os pais já direcionavam os filhos para algum tipo de trabalho, tradicionalmente ligado à cooperação familiar. Por exemplo: os pais que trabalhavam no campo introduziam seus filhos naquela realidade; quem trabalhava com comércio têxtil já tinha como pensamento deixar o comando dos negócios para os filhos, e assim por diante. Somente os mais ricos tinham a oportunidade de saírem para os estudos e adquirirem um curso superior.

Na primeira metade do século passado, nem todas as escolas usavam sua capacidade máxima de atendimento de alunos, pois muitos alunos desistiam antes do término do curso e do ano letivo, visto que muitos precisavam trabalhar para manter a sobrevivência da família. Décadas à frente, iniciava uma trágica transformação da educação com as salas seriadas, com sala de 40 a 50 alunos com níveis diferentes, estudando numa mesma sala de aula. Tal situação tornou o ensino ainda mais complexo. As dificuldades em ensino foram transformando o educador em um simples cuidador de crianças e de adolescentes.

A partir dessa realidade de salas superlotadas, a questão da avaliação recebeu nova atenção, esperando que a situação melhorasse. Os alunos reprovados passaram para outras salas, também multisseriadas e encontraram um ambiente hostil, porque se juntaram a estudantes, em geral, mais novos. A dificuldade de ensino e de aprendizagem se complicou

ainda mais nestes casos.

Alguns anos depois, a educação foi direcionada para valores representados por estatísticas. Essa atitude fez com que a estatística se tornasse o objeto mais importante da educação.

A estatística mostrou o nível de cada escola e até mesmo diferenças educacionais entre os países. No entanto, algo que talvez ainda não tenha sido mencionado em livros é que muitas escolas — particulares e públicas — selecionaram quais alunos podiam fazer a avaliação do governo e quem ficaria em casa. Com isso, muitas escolas fizeram tentativas de burlar o sistema, garantindo um índice elevado no nível de aprendizagem.

Há fatos que revelam que muitos alunos não conseguem aprender o que o professor ensina, mas têm uma capacidade individual para aprender sozinhos. Tal situação é pauta para discussão, visto que algumas crianças não conseguem aprender inseridas em uma escola, mas aprendem a ler e a escrever quando não estão inseridos nela. Em quê a escola estaria errando?

Deve-se destacar, ainda, que algumas crianças que apresentavam avanço enquanto estavam em processo de aprendizagem na escola, ao retornar das férias, demonstraram certa dificuldade em demonstrar conhecimentos sobre certos assuntos que antes já tinham aprendido na escola. É claro que podemos considerar aqui que, na verdade, esse aluno não tinha, de fato, aprendido o que lhe fora ensinado quando frequentou as aulas na escola, mas, em certo momento, decorou para garantir uma nota adequada no bimestre. Dessa forma, questiona-se: qual é o real papel da escola?

A promoção automática causou um conflito no seio da escola, visto que os professores jogaram a culpa da problemática da aprendizagem do aluno nas séries anteriores. Ninguém queria mais assumir a responsabilidade no que tangia ao papel de ensinar adequadamente. Dessa forma, os professores desistiram dos seus alunos. Definiram os atrasados com expressões chulas (incompetentes, sem noção, preguiçosos...), todo aluno que passava de ano automaticamente e não conseguia aprender e acompanhar o conteúdo do ano seguinte. A promoção automática aumentou o nível estatístico da aprendizagem no País, mas camuflou questões básicas de aprendizagem e deixou a leitura e a escrita à mercê do descaso.

Dessa forma, para repensar a educação, tem-se a necessidade de discutir que a educação também deve seguir uma regra educacional. Não se pode pensar em uma educação

simplista, subestimando a inteligência dos alunos. Como disse Cagliari (2021), em uma de suas aulas, “as crianças com um ano, um ano e meio já sabem falar”. Adquirir a linguagem oral é algo surpreendentemente complexo. Ao se alfabetizar com três anos ou mais, a mesma criança já provou que consegue aprender coisas muito complexas, como a linguagem oral. Portanto, está apta para aprender as regras da decifração da leitura, que são muito mais simples do que as regras da linguagem oral. A boa escola sabe se adequar à idade dos alfabetizandos e ensiná-los a ler e a escrever.

Recentemente, temos visto que o professor deixou de fazer parte da sala de aula para tornar-se divulgador das metodologias e projetos impostos por setores governamentais. Dessa forma, o papel do professor em sala de aula foi, muitas vezes, de telespectador, observando cada vez mais uma escola com alunos indisciplinados, que não conseguem entender a educação como uma oportunidade de desenvolvimento social e econômico.

Sabe-se que muitas transformações já aconteceram na educação brasileira. Algumas foram agradáveis e outras não tão agradáveis aos olhos e pensamentos de pais, alunos e especialistas da educação que, há anos, estudam os avanços e os retrocessos da educação em nosso país.

Para tratar deste assunto, é preciso entender que todo ser humano tem algum conhecimento para compartilhar com o meio em que está inserido. Ou seja, ninguém passa por uma escola e sai dela sem aprender nada. Certamente, nem todos os alunos aprendem as mesmas coisas do mesmo jeito. Por exemplo, o aluno B pode ser bom em aritmética, mas não conseguir uma vantagem em relação aos conteúdos de geografia. Além disso, muitos alunos usaram a estratégia da decoreba nas avaliações para conseguir aprovação e passar de ano.

As discordâncias por parte dos pais em relação à reprovação ou promoção tem tornado ainda questionável o papel das avaliações no processo de ensino das escolas. Há professores que concordam com o ato de reprovação, visto que tal decisão demonstra garantir que, para o ano seguinte, seja formada uma sala por alunos com bons resultados nas avaliações. Na verdade, a repetência parece ser um ato punitivo para muitos daqueles que se deliciam com a reprovação de alunos. No entanto, eles deixam de lado o pensamento de que o professor precisaria buscar novas estratégias para melhorar sua metodologia de ensino, quando encontram alunos com problemas de aprendizagem.

O que tem faltado na escola é uma discussão exata acerca das metodologias e regras próprias do processo de aprendizagem. Com elas, os alunos conseguem avaliar e compreender o motivo de tudo o que acontece nas avaliações. Entretanto, se o aluno não entender o real sentido da avaliação escolar, será difícil ter um processo escolar educativo.

As disparidades no que se refere à aprovação são evidenciadas a partir de pesquisas que observam qual classe social tem mais efetiva reprovação na escola. Pode-se observar que a estratégia de reprovação desmerece uma criança a partir da sua classe social, intensificando ainda mais a necessidade de revermos qual é o verdadeiro sentido da reprovação na educação brasileira. Se houver parcialidade entre o aluno classe A em relação ao aluno classe B, mesmo que ambos estejam no mesmo nível de aprendizagem, há de fato algo errado no processo de avaliação.

No que se refere à formação dos professores, há a necessidade de garantir-lhes discussões amplas sobre as regras linguísticas nos cursos de graduação. Se um professor não tiver bagagem teórica e prática sobre os fundamentos básicos da Linguística, ele não poderá inserir conteúdos linguísticos nas suas aulas e poderá comprometer muitos fatos da linguagem. Também ajuda o aluno aprender a história da escrita e da Língua Portuguesa.

Parte dos professores da educação básica dos anos iniciais tem demonstrado em suas formações de grupo a necessidade de os envolvidos no processo de alfabetização das crianças estarem em contato direto com novas formas educacionais para melhorar o ensino da leitura e da escrita. Entre esses professores, alguns ainda defendem que o processo de alfabetização não deve ser entendido apenas como um processo limitado de informações metodológicas, representado, muitas vezes, por níveis de aprendizagem. Tornou-se comum, por exemplo, realizar a identificação da aprendizagem de uma criança a partir de níveis classificatórios como o aluno estará no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético, seguindo o proposto por Emília Ferreiro e Anna Teberosky (1999). Essa abordagem constrange o aprendiz a se enquadrar em um dos níveis, quando ele poderia aprender a generalizar processos através de regras bem formuladas de como se faz para ler e escrever.

A perspectiva deste trabalho propõe que o profissional da educação reveja suas práticas em sala de aula para que os estudantes interessados em aprender possam usufruir de uma educação pautada *na reflexão, no ato da provocação do eu e do outro*. Ou seja, o ensino-

aprendizagem só tem sentido quando há provocações (no sentido figurado da palavra) – por parte do professor e também do aluno. O aluno precisa ser provocado a *pensar* e o professor precisa *provocar-se* para refletir e encontrar as boas perguntas para solidificar uma aprendizagem com qualidade.

Defasagem no processo de leitura e de escrita

Os encontros para planejamento e replanejamento escolares são recheados de provocações acerca das metodologias já utilizadas e que serão utilizadas durante o ano letivo. Provoações essas que colaboram para o exercício de elaboração de um Plano de Ação para trabalhar as defasagens dos alunos, advindas dos anos anteriores. No entanto, surge a seguinte questão: em que momento essas reflexões e propostas serão utilizadas? Será que os professores podem realmente colocar em prática tudo que pensaram para sanar as dificuldades dos estudantes? O Plano de Ação é uma realidade que chega à prática ou apenas mais um ato de formalidades burocráticas da escola?

Uma reunião de planejamento escolar com cerca de vinte professores do Ensino Fundamental/Anos iniciais, no início deste ano letivo, por exemplo, foi um termômetro que identificou como a educação escolar inicial estagnou nos dois anos de Pandemia da Covid — 19, tendo funcionado apenas na modalidade remota. Foram levantados os problemas e foram feitas sugestões metodológicas para os anos letivos de 2020 e 2021. Nos debates da reunião, foram apontadas dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e com relação às em matemática. Além desses problemas metodológicos, apareceram problemas familiares, de convivência inadequada na escola, e até problemas de uso de medicações para favorecer a concentração. Esse quadro mostrou, segundo os professores reunidos, os possíveis problemas de alguns estudantes que não conseguiram atingir os níveis adequados nas avaliações realizadas durante o ano. O fato de esses estudantes terem vindo de dois anos de uma Pandemia e o estudo no modelo síncrono e assíncrono pouco foi comentado. Outra situação que chamou a atenção foi o fato de não haver pronunciamentos sobre as dificuldades encontrados pelos professores para lidar com o ensino através das diversas tecnologias, muitas delas desconhecidas dos professores.

Os dados discutidos abaixo foram destacados nas discussões realizadas pelos professores no planejamento escolar, através das contribuições de falas do diretor, da vice-

diretora, da coordenadora e de professores participantes. Um exemplo de problema relatado foi que em uma sala de 2.º ano (ciclo I), com 30 alunos matriculados, um total de 20 alunos ainda não sabia ler e a escrever. Ou seja, 66,66% dos estudantes precisariam de uma intensificação no ensino da leitura e da escrita para diminuir a porcentagem de crianças não alfabetizadas. No entanto, estamos falando de crianças que estavam iniciando o 2.º ano, etapa em que o documento da BNCC indica como o momento em que a criança precisa ser alfabetizada (BRASIL, 2018, p. 59). Muitas professoras alfabetizadoras ficam apavoradas quando essas crianças chegam ao 2.º ano sem a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas isso é um erro, visto que, mesmo que elas não tenham aprendido no 1.º ano, elas têm o direito de não saber ainda ler e escrever. Nem a professora do ano anterior deve ser criticada.

A grande preocupação de alguns professores vinha do fato de, nos anos que antecederam a pandemia da Covid-19, grande parte dos alunos naquela etapa de ensino já estarem alfabetizados e realizarem leituras e escritas de cantigas, parlendas e reescrita de textos curtos. Mesmo com estratégias de um trabalho pedagógico adequado para minimizar as dificuldades dos estudantes, a partir do retorno às aulas no mês de outubro de 2021, ainda durante a pandemia, isso não foi o suficiente para os estudantes garantirem as habilidades e competências propostas para o ano-série proposto pela BNCC.

Destaca-se, ainda, que aqueles alunos com idade acima de 9 anos, que ainda apresentam defasagem de leitura e de escrita, não foram mencionados, apesar de apresentarem dificuldades consideráveis em questões que precisavam já ter aprendido, como a compreensão abrangente de HQs e de outros tipos de textos. Essas dificuldades e problemas já precisavam estar sanados antes do 5.º ano.

Os materiais didáticos e a aprendizagem

Muitos materiais didáticos apresentados aos estudantes durante o período de aulas remotas eram de cunho de intensificação de estudos. Muitos chegaram atrasados e tinham que ser usados em uma rotina apertada e sempre ajustada para concluir a carga horária homologada. Uma das situações que os professores entenderam é que a leitura deve ser procedimento padrão em sala de aula, pois a leitura antecede a escrita. Nem sempre tiveram essa concepção da prioridade da leitura sobre a escrita. Destaca-se aqui a reflexão de Massini-Cagliari (2000) que mostra que muitas das propostas apresentadas nas escolas para as crianças

são a prevalência das atividades de escrita sobre a leitura. A concepção tradicional por parte da escola interfere muito no progresso escolar dos estudantes, ao passo que a prioridade da leitura contribui muito para a melhoria da aprendizagem geral. A opção inicial pela escrita é a causa do porquê o estudante A ou B não consegue ser alfabetizado, como apontam alguns professores nas reuniões de avaliação.

Segundo Mortatti (2010), a educação “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Porém, tudo começa com a alfabetização. Pegando o gancho da citação acima que concede à alfabetização essas características, entende-se a importância de uma formação adequada e científica dos professores alfabetizadores. Nessa perspectiva, encaixa-se a questão da relevância com uma abordagem linguística na alfabetização, para garantir uma ação mais científica dos problemas de ensino e de aprendizagem das crianças.

A Linguística e a questão social

Um dos motivos da inserção de discussões dos aspectos linguísticos na alfabetização — específico da formação dos alfabetizadores — é caracterizado pela ideia de que a criança traz suas relações sociais do meio em que vive para a escola, como também de suas habilidades linguísticas. Essas duas realidades podem diferir em vários sentidos. Por isso, as influências trazidas pelas crianças para a escola devem ser fator de preocupação por parte dos alfabetizadores. Barrera e Maluf (2004) dizem:

Com relação à influência da posição social e do grau de instrução, fatores esses que em geral se apresentam juntos, pode-se dizer que a oposição mais importante se dá entre a chamada linguagem culta (ou padrão) e a linguagem popular. A variação estilística refere-se às diferenças observadas na fala de um mesmo indivíduo, de acordo com a situação em que ele se encontra, ou seja, são diferenças linguísticas determinadas pelas condições extraverbais que cercam o ato de fala, como, por exemplo, o assunto tratado, o tipo de ouvinte, a relação entre os interlocutores, o estado emocional do falante, o grau de formalidade do discurso. (BARRERA E MALUF, 2004, p. 36).

Não há como negar os efeitos da influência da posição social e do grau de instrução de um indivíduo no ambiente em que ele estiver inserido. Outra situação que se deve pensar é

entre a linguagem considerada padrão (norma culta) e a popular que, de certa maneira, estão inseridas na escolar. A escola sabe que o foco deve estar no ensino da língua padrão, mas não pode desconsiderar a linguagem popular para acesso a uma educação cidadã. É importante o professor considerar os conteúdos propostos nos materiais didáticos, porém, realizando uma reflexão sobre como oportunizar uma aprendizagem com garantias de interação entre a linguagem popular e as regras que ditam a escrita padrão da Língua Portuguesa no Brasil. A questão da presença da variação linguística em sala de aula é um bom tema para provocar a reflexão do professor e dos alunos. A questão social da linguagem sempre foi e sempre será objeto de grandes discussões. A escola, porém, deve respeitar a fala das crianças e, ao mesmo tempo, sem destruí-la, ensinar a variedade padrão, como forma de garantir melhor promoção social aos menos favorecidos, como comenta (RAJAGOPALAN, 2003):

Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma *atividade* humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44)

Como diz Rajagopalan (2003), a Linguística é uma atividade humana e, nessa direção, se apresenta como algo social que deve colaborar para melhorias das questões sociais de uma sociedade. Portanto, quando se considera a escola como um espaço de diversidade, também se parte para a aceitação de que ela é um espaço de atividades sociais. Sendo assim, a Linguística pode colaborar muito com a dinâmica de ensino-aprendizagem inserida na escola.

Em algumas universidades, os estudos da linguagem com a Linguística Moderna têm mudado suas concepções em relação a alguns pontos dos estudos sobre a linguagem oral e escrita. Entre essas concepções, destaca-se a inserção de debates que entrelaçam a dinâmica do ensino-aprendizagem nas escolas atuais. Essa abertura para estudos, que aceita a educação como *corpus* em pesquisas linguísticas acadêmicas, representa um avanço significativo para haver um novo olhar nos procedimentos e metodologias utilizados em sala de aula. Debates e estudos sistemáticos sobre a educação, em suas diversas ramificações, acontecem desde muito tempo, mas quando se trata de Linguística e Educação, é algo que acontece recentemente.

Os avanços em todas as áreas do conhecimento e da produção acontecem quase que instantaneamente, e não esperam ninguém se adequar a elas. Tudo isso é resultado da

globalização que prioriza o consumo e as mentes prontas para assimilação do novo, para a adaptação e a atuação imediata diante de novos cenários mundiais. Nessa vertente de avanço e progresso, deveria estar inserida a escola, mas não é isto que tem acontecido. As escolas, em termos de estrutura, formação dos profissionais em atividade, dos recursos materiais e de outros tipos, têm ficado à mercê do descaso. Assim, os resultados estaticamente esperados ano após anos, nunca são satisfatórios. Essa realidade acontece porque muitos professores deixaram de acreditar em uma formação mais específica, pautada nas melhorias dos resultados. Há a necessidade de compartilhamentos de pesquisas e de estudos atrelados entre o que se trabalha em sala de aula e o que as diversas áreas da Linguística podem contribuir para a melhoria da educação. A interdisciplinaridade possibilita um novo olhar para os rumos que a educação escolar deve seguir. Nessa perspectiva, surgem questionamentos de como a escola deve tratar o uso da língua materna diante das inúmeras maneiras de escrita que têm se apresentado nos últimos anos, principalmente, pela utilização em massa das redes sociais.

Considerações finais

O ensino-aprendizagem de qualidade está atrelado a diversos fatores positivos que garantem solidez em todo o processo dimensionado pela escola atual. No entanto, se os professores não estiverem atentos e dispostos a realizar uma provocação interior sobre as práticas exitosas em sala de aula, de nada valerão explicações de conteúdo nem projetos inovadores.

O ensino é pautado por reflexões sobre tudo o que há em torno da escola física. O que o estudante traz do meio socioeconômico e físico em que está inserido pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem. A escola precisa estar preparada para compreender e mediar tudo aquilo que é necessário ensinar, levando em conta o contexto de vida de cada indivíduo, só assim acontecerá de a escola ser um local de transformação na criança para uma vida melhor.

Portanto, é possível considerar que toda transformação humana parte de reconsiderações na forma de ensinar e de aprender, as quais não se restringem aos conteúdos escolares, mas englobam todas as funcionalidades da sociedade. Assim, valida-se a ideia de que o ato de “*provocar-se*” para “*provocar*” oportuniza novos rumos para a evolução

intelectual de um indivíduo e fundamenta as metodologias de ensino e de aprendizagem escolares.

Referências

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 8 Número 1. 2004. pág. 35-46. (Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100005>). Acesso em 12.05.2022.

CAGLIARI, Gladis-Massini. O ensino da leitura e da escrita na alfabetização: para não colocar o carro na frente dos bois. In: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1436>. Acesso em: 1 mar. 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A mediação do professor na alfabetização. In. MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras. 1999. pág. 217-226.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06.04.2022

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06.04.2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



PPGEDU



Submissão em: 20/07/2022.

Aceito em: 03/02/2023.

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

