

**E-ISSN 2316-3100**

**MOMENTO**  
*Diálogos em Educação*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Dossiê**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: precariedades,  
(im)possibilidades e resistências democráticas**

**v.30, n.02, 2021**

***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>	<h1>Momento</h1>
<p align="center"><b>EDITORA DA FURG</b></p> <p>Coordenadora CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA</p>	<p><b>EDITORA CHEFE</b> Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p>
<p align="center"><b>COMITÊ EDITORIAL</b></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><b>EDITORA ADJUNTA</b> Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p><b>CONSELHO EDITORIAL</b> Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Joice Araújo Esperança, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Maria Mertzani, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p>
<p>Editora da FURG Câmpus Carreiros CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil editora@furg.br</p>	<p><b>ASSISTENTE DE EDITOR</b> Ana Laura Eckhardt de Lima, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Carolina dos Santos Espíndola, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Edna Karina da Silva Lira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Isis Azevedo da Silva Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Desirée de Oliveira Pires, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Thaiane da Silva D'Avila, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Tainã da Silva Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Gabielli da Rosa Furtado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>Solicitamos intercâmbio</p> <p>Endereço para envio de artigos: <a href="http://www.momento.furg.br/">http://www.momento.furg.br/</a></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. 30, n. 2	p. 1-419	2021
-------------------------------	------------	-------------	----------	------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2021

Capa: Carolina dos Santos Espíndola

Diagramação e formatação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão Linguística e Ortográfica:

DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

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. 30, n. 2 (maio./ago. 2021) – 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- .  
Suspenso 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

## SUMÁRIO

Editorial .....	6
Editorial em Inglês .....	11
Apresentação do Dossiê .....	16
Covid-19! Quem ‘descobriu’ quem? Rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos .....	24
<i>Universidadescola</i> e as disputas no contexto da pandemia: movimentos desviantes e currículos de copresença .....	50
Racismo, educação e covid-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto? .....	75
Conversas da <i>escoluniversidadescola</i> por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020 .....	107
“O que me dói é ver as crianças nas caçambas”: criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19 .....	133
Políticas curriculares no contexto da prática em tempos de pandemia: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA .....	154
Cotidiano escolar e pandemia de covid-19 na Amazônia .....	183
“Eu tô tentando sobreviver no inferno”: currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical .....	197
O protagonismo docente na educação das relações étnico-raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia .....	220
90 anos do quilombo portão do gelo: processos educativos, enfrentamentos e resistências no contexto de pandemia .....	245
<b>ARTIGOS FLUXO CONTÍNUO</b>	
A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública .....	261
O bem-estar do coordenador pedagógico no Brasil: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019 .....	280
Produção científica sobre educação física na educação infantil a partir dos periódicos brasileiros da área .....	300
A relação entre família e escola na comunidade do povo novo pela perspectiva do desenvolvimento bioecológico .....	326
Educação em gênero e sexualidade: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores .....	345
Perspectivas pedagógicas em iniciação científica: uma análise documental do Colégio de Aplicação da UFRGS .....	370
A difusão das boas maneiras universais por meio dos manuais do PABAEE-INEP .....	397

**EDITORIAL v. 30, n. 02, 2021**

*Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.*  
(Marina Colasanti, 2009, p. 53)<sup>1</sup>.

Instigadas pelas reflexões que a crônica de Marina Colasanti nos provoca, buscando constantemente desacostumar e desnaturalizar nossas vivências e experiências, apresentamos a vocês, leitores e leitoras, mais um volume da Revista Momento – Diálogos em Educação. Diante de um Brasil arrasado pela pandemia ocasionada pelo Coronavírus e intensificada pelas ações do Estado brasileiro, com mais de 590 mil mortes e 20 milhões de pessoas infectadas até o momento desta publicação, movemos os nossos esforços em direção a produção de conhecimentos com vistas a questionar e problematizar o atual cenário, sobretudo na área da Educação.

(Sobre)Viver em meio a estes tempos sombrios, num país gerido pela sombra da morte e pelo espírito neoliberal fascista, resistir tornou-se imperativo. Produzir e divulgar conhecimentos outros que nos permitam refletir sobre um tempo presente, revisitar um tempo passado e esperar um tempo futuro se configuram, desse modo, em linhas de fuga. Linhas, redes e práticas que nos movem, também, a apreender: apreender a sermos mais humanos, mais solidários; apreender a cooperarmos uns com os outros; apreender a nos sensibilizarmos com a dor das outras pessoas; apreender a nos unirmos por causas comuns... Seja enquanto sociedade ou individualmente, precisamos nos dispor a apreender e, talvez assim, não desejaremos mais uma volta à normalidade, reclamada por muitos, pois como nos diz Ailton Krenak: “se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro” (2020, s./p.)<sup>2</sup>.

Ainda sobre estes tempos, somos levadas a refletir sobre as palavras. Enquanto algumas deixam de ser pronunciadas com frequência ao longo das épocas, outras aparecem de forma mais intensa no cotidiano das pessoas, seja por demarcar uma novidade, um acontecimento ou uma tendência. Entre tantas que temos presenciado nos últimos dois anos, destacamos a palavra crise. Crise que nos assola externa e internamente. Crise sanitária, política, social. Crise de paradigma,

---

<sup>1</sup> COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. *In*: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.). **O pequeno livro das grandes emoções**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 53-54.

<sup>2</sup> KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *E-book*.

epistemológica, moral. Viver em um estado de constante crise ou nos conduz a uma imobilidade, uma inércia ou nos move para o ato reativo, criativo. Refletindo a partir das palavras de Tiburi (2021, p. 95)<sup>3</sup>: “No desamparo geral em que vivemos, dispersos, distraídos, deprimidos, parece que habitamos o fim do mundo. Mas e quem ainda pensa?”

Considerando que é na crise que também nos tornamos produtivos, vislumbramos a possibilidade de, a partir da inserção no conhecimento, nos embrenharmos para pensar, refletir e criar. Neste caso, mais especificamente, temos um conjunto de professores/as, pesquisadores/as e intelectuais que se dedicaram a pensar reflexivamente e compartilhar o resultado dessas reflexões por meio da escrita acadêmica.

O papel dos periódicos científicos como a Revista Momento: Diálogos em Educação, nessa conjuntura, é contribuir com a propagação de ideias, resultados de pesquisas, reflexão sobre si, sobre o outro, sobre a sociedade e, mais especificamente, sobre a educação. O que esses autores e autoras têm a nos dizer por meio da escrita? Quem irá ouvir/ler? Com quem irão dialogar?

Nesse sentido, convidamos os leitores e leitoras a conhecer, ler e compartilhar os diversos artigos que compõem o volume 2 de 2021: o dossiê *Pesquisas em Educação na pandemia: precariedades, (im)possibilidades e resistências democráticas* é composto por dez artigos, escritos por autores e autoras de diferentes estados brasileiros, assim como de outros países. Como o próprio título indica, pesquisar em um contexto pandêmico faz emergir temas e especificidades importantes de serem olhadas com mais atenção e investigadas de forma reflexiva. A apresentação do dossiê traz um resumo de cada texto, bem como os respectivos autores/as. Já a parte do volume dedicada ao fluxo contínuo é composta por sete artigos que tratam de temas diversos no campo da educação, como segue abaixo.

O primeiro artigo intitulado *A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública* de autoria de Francisco Ari Andrade, Aline de Oliveira Rebouças e Renata Tavares de Oliveira contribui para a reflexão sobre o Transtorno do Espectro Autismo. A partir do relato de uma prática docente inclusiva, a escrita

---

<sup>3</sup> TIBURI, Marcia. Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja (p. 87-113). IN: Christian Dunker; Cristovão Tezza; Julián Fuks; Marcia Tiburi; Vladimir Safatle. **Ética e Pós-Verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

desenvolvida ao longo do texto permite aos leitores/as conhecer como se deu o processo de ensino aprendizagem em uma prática docente colaborativa à inclusão educacional.

O segundo artigo que compõe o fluxo contínuo é *O bem-estar do coordenador pedagógico no Brasil: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019* de Michele Serafim dos Santos e Flavinês Rebolo. No texto é apresentado o resultado de uma pesquisa que mapeou e analisou teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES). Com um recorte temporal de 2009 a 2019 e utilizando as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”, as autoras localizaram um total de 255 teses, das quais 24 foram selecionadas para análise. Os resultados apontam que a maior parte das teses encontradas enfatizam o processo formativo do/a coordenador/a pedagógico/a. Não sendo localizada nenhuma tese sobre o “bem-estar dos coordenadores pedagógicos”, o artigo salienta ser este um campo profícuo para novas pesquisas.

Na mesma perspectiva de levantamento de trabalhos, temos o artigo de título *Produção científica sobre educação física na Educação Infantil a partir dos periódicos brasileiros da área* de autoria de Gabriela Souza Pinheiro, Vânia de Fátima Matias de Souza e Patric Paludett Flores. Trata-se de uma pesquisa de revisão integrativa, realizada em artigos científicos publicados em 14 revistas nacionais, classificadas com Qualis B2 ou superior. Dentre as temáticas abordadas destaca-se: Possibilidades Pedagógicas, Formação Profissional, Inclusão Escolar, Documentos Norteadores e Manifestações Corporais. As temáticas abordadas refletiam, de modo geral, acerca da importância de se ter um profissional de Educação Física inserido na Educação Infantil, para potencializar o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais, a partir de um contexto teórico e prático da disciplina.

Na sequência temos o artigo de Hardalla Santos do Valle e Adriana Coronel, intitulado *A relação entre família e escola na comunidade do Povo Novo pela perspectiva do desenvolvimento bioecológico*, o qual discute a relação entre família e escola de uma comunidade da zona rural do município de Rio Grande (RS) com aproximadamente 8 mil habitantes. A base econômica dos moradores se dá a partir de atividades relacionadas à pecuária, à agricultura e aos pequenos comércios. Os dados são oriundos de entrevistas com educadores e familiares de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a 3 escolas públicas da

localidade. As análises e reflexões foram realizadas a partir de Bronfenbrenner (2011), o qual defende que durante o processo de desenvolvimento humano, diferentes circunstâncias sociais podem afetar as características subjetivas de um indivíduo. As considerações finais do trabalho indicam que os/as participantes acreditam estar empenhados para cumprir o seu papel na educação das crianças, porém, há algumas fragilidades que dificultam uma atuação sistêmica em prol do processo de ensino e aprendizagem.

O artigo *Educação em gênero e sexualidade: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores* de Jacqueline Cavalcanti Chaves e Nina Queiroz Kertzman apresenta uma temática que se desenrola em um campo de disputa que tem se acirrado nos últimos anos. A escrita apresenta um projeto de extensão caracterizado como formação continuada em gênero e sexualidade. Por meio do método de interpretação de sentidos, analisa relatórios elaborados durante o projeto. Percebe-se, ao longo do texto, a tendência de formação de caráter mais instrumental, centrada em conceitos e informações. Indica a necessidade de romper com tradicionais cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção, bem como a criação de espaços de fala e escuta qualificada; reflexão crítica a respeito dos saberes, práticas e capacidade de agência dos/as participantes. Problematisa a necessidade de metodologias, materiais e linguagens que favoreçam a afetação, o engajamento e o rompimento do já instituído, de padrões automatizados, caracterizados por preconceitos, estereótipos e discriminações.

O penúltimo artigo de fluxo contínuo é tem por título *Perspectivas pedagógicas em iniciação científica: uma análise documental do Colégio de Aplicação da UFRGS* de Victor Hugo Nedel Oliveira e Daniel Giordani Vasques. Neste texto, os autores analisam os documentos do Colégio de Aplicação da UFRGS em relação às propostas pedagógicas para com o componente curricular de Iniciação Científica (IC). Um dos aspectos ressaltados no texto é que o regimento da instituição apresenta expressões relacionadas à ciência referentes às instâncias administrativas da escola, ao passo que os projetos de equipe e os programas de estudos apontam a pesquisa científica na escola enquanto processo, bem como apresentam particularidades em cada etapa escolar. Dentre as temáticas abordadas no âmbito da IC destaca-se: alfabetização científica nos anos iniciais; a possível confusão entre pedagogia de projetos e IC; a importância da divulgação científica das pesquisas realizadas nos espaços escolares; e o caráter interdisciplinar empregado na modalidade da EJA.

Encerrando este volume, temos o artigo *A difusão das boas maneiras universais por meio dos manuais do PABAAE-INEP* de Márcia Santos e Susane Waschinevski. Neste artigo, as autoras apresentam um estudo no âmbito da história da educação considerando a pesquisa documental realizada nos manuais da “Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária” do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE-INEP), entre os anos de 1956-1964. Conforme discute o artigo, esse tipo de material contribuiu na construção das maneiras nos grupos sociais que demandavam ilustração e convívio com classes economicamente abastadas. Na mesma esteira, suas crianças precisavam adentrar esse universo simbólico muito precocemente para que crescessem imbuídos dos modos que lhes auxiliariam a ser vencedores em sua trajetória social. A referida apresentou os pressupostos formativos para as professoras que receberam essa “missão”. Mais do que um processo formativo, o que esteve em pauta foi um processo de transformação social pelas instituições escolares. No sentido de refletir sobre tais leituras, inseridas como mecanismos de circulação e difusão de modos desejados para constituição de uma sociedade moderna, buscou-se vislumbrar interfaces entre os manuais da referida Coleção e manuais de autoria norte-americana, comercializados no Brasil no mesmo período, com vistas a evidenciar como a escolarização se inscreve em determinados projetos de sociedades e seu processo civilizador.

Conforme os leitores e leitoras podem perceber, o material disponibilizado apresenta um leque de temáticas as quais indicam a diversidade e potência que o campo da educação possibilita. São temas atuais e complexos, os quais evidenciam, de certa forma, a crise que vivemos de forma mais pungente nos tempos atuais.

A todos, desejamos uma boa leitura.

**Editoras**

Gabriela Medeiros Nogueira  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Ângela Adriane Schmidt Bersch  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

**Assistente Editorial**

Ana Laura Eckhardt de Lima  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

**EDITORIAL v. 30, n. 02, 2021**

*I know we get used to it. But we should not.*  
(Marina Colasanti, 2009, p. 53)<sup>1</sup>.

Instigated by reflections provoked by Marina Colasanti's chronicle and constantly trying not to get used and take our experiences for granted, we would like to introduce another issue of the Revista Momento – Diálogos em Educação to you, our readers. In a country that has been devastated by the pandemic caused by the Coronavirus and intensified by actions of the Brazilian State, which led to 590 thousand deaths and 20 million infected people up to this publication, we have made an effort to produce knowledge that aims at questioning and problematizing the current scenario, mainly in the area of Education.

Living/surviving in these dark times in a country run by the shadow of death and by the spirit of neoliberal fascism, resisting has been decisive. To produce and publicize knowledge that enables us to reflect on the present, to revisit the past and have hope in the future have thus become our flight paths. Networks, practices and paths that also make us comprehend: to be more human, more sympathetic, to cooperate with each other; to empathize with other people's grief; to get together for common causes... Both individually and as a society, we need to be willing to comprehend and, as a result, we may not want to go back to normality, which many have claimed for, because, in Ailton Krenak's words: "if we do, it means that millions of deaths all over the world were not worth anything" (2020, s./p.)<sup>2</sup>.

Besides, we have been compelled to reflect on words these days. Some have not been often used anymore, while others have emerged more intensely in people's everyday lives to highlight some news, an event or a trend. Among many that we have listened to in the last two years, we have emphasized the word *crisis*. The crisis that devastates us externally and internally. The sanitary, political, social crisis. The paradigm, epistemological, moral crisis. Living in a constant crisis either conducts us to immobility, inertia, or moves us to a reactive,

---

<sup>1</sup> COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. *In*: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Org.). **O pequeno livro das grandes emoções**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 53-54.

<sup>2</sup> KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

creative act. Reflection is based on Tiburi's words (2021, p. 95)<sup>3</sup>: "In the general abandonment we live in, scattered, distracted, depressed, it seems that we inhabit the end of the world. What about the ones who still think?"

Taking into consideration that it is in the crisis that we become productive, we believe that we may get involved in thinking, reflecting and creating when we add knowledge to the process. In this case, to be more specific, there is a group of teachers, researchers and scholars who focuses on thinking reflectively and shares results of the reflection by means of academic writing.

The role of journals, such as the Revista Momento – Diálogos em Educação, in this context, is to contribute to dissemination of ideas, results of studies, reflection on oneself, on the other, on the society and, specifically, on Education. What do these authors want to tell us through writing? Who will listen/read? Who will they talk to?

Therefore, we would like to invite you to know, read and share the papers that compose issue 2 in 2021: the dossier *Research in Education in the pandemic: precariousness, (im)possibilities and democratic resistance* is composed of ten papers written by authors from different Brazilian states and countries. The title suggests that carrying out research in a pandemic context enables the emergence of important themes and specificities that need to be carefully observed and investigated reflexively. The introduction of the dossier includes abstracts of every text and authors' names. The part of the issue that exhibits the continuous flow is composed of seven papers that deal with several themes in Education, as mentioned below.

The first paper, which is entitled *Inclusion of students with ASD in common teaching: reports of experiences related to SEA in a public school*, was written by Francisco Ari Andrade, Aline de Oliveira Rebouças and Renata Tavares de Oliveira. It contributes to reflection on Autism Spectrum Disorder. The report of an inclusive teaching practice enables readers to know how the teaching and learning process happens in a practice that collaborates with educational inclusion.

The second paper that belongs to the continuous flow is *Pedagogical coordinators'*

---

<sup>3</sup> TIBURI, Marcia. Pós-verdade, pós-ética: uma reflexão sobre delírios, atos digitais e inveja (p. 87-113). IN: Christian Dunker; Cristovão Tezza; Julián Fuks; Marcia Tiburi; Vladimir Safatle. **Ética e Pós-Verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

*welfare in Brazil: a thematic analysis of dissertations produced from 2009 to 2019*, written by Michele Serafim dos Santos and Flavinês Rebolo. It introduces the result of a study that mapped and analyzed dissertations published by the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) and the Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES). The authors selected the time frame from 2009 to 2019 and used the key words “pedagogical coordinator” and “pedagogical coordination” to find 255 dissertations. Twenty-four of them were selected for analysis. Results show that most dissertations highlight a pedagogical coordinator’s educational development. Since no dissertation addressed “pedagogical coordinators’ welfare”, the paper points out that it is a suitable field for new studies.

Another paper that results from the analysis of previously published studies is *Scientific production in Physical Education in Early Childhood Education in Brazilian journals*, which was written by Gabriela Souza Pinheiro, Vânia de Fátima Matias de Souza and Patric Paludett Flores. It is an integrative review paper which analyzes papers published in 14 Brazilian journals classified into Qualis B2 or higher levels. The following themes are highlighted: Pedagogical Possibilities, Professional Development, School Inclusion, Guiding Documents and Body Manifestations. In general, the themes under investigation reflected the importance of having a physical educator in Early Childhood Education to potentialize children’s development from an early age in theoretical and practical contexts.

The fourth paper, which was written by Hardalla Santos do Valle and Adriana Coronel, is entitled *Relations between families and the Povo Novo community from the perspective of bioecological development*. It discusses relations between families and the school in a rural community in Rio Grande, RS, with about 8 thousand inhabitants. Local economy is based on activities related to animal husbandry, agriculture and small businesses. Data were collected by interviews with educators and families of third graders who attend three public Elementary Schools in Povo Novo. Analyses and reflections were based on Bronfenbrenner (2011), who defends that different social circumstances may affect an individual’s subjective characteristics throughout the process of human development. The final remarks of the paper show that the participants believe that they are committed to play their roles in children’s education, even though there are some weaknesses that hinder

systemic work towards the teaching and learning process.

The paper *Education in gender and sexuality: the word, listening and affection in teacher education* was written by Jacqueline Cavalcanti Chaves and Nina Queiroz Kertzman. It deals with a theme that has developed among fierce disputes in the last years. The paper describes an extension project characterized as continuing education in gender and sexuality. It analyses reports written during the project by the method of sensory interpretation. The paper shows the instrumental trend based on concepts and information in the process. It shows not only the need to break up with traditional separations between objectivity and subjectivity, reason and emotion, but also the need to create spaces where quality speaking and listening, besides critical reflection on knowledge, participants' practices and their capacities can take place. It problematizes the need for methodologies, material and language that favor response, commitment and rupture with previously instituted processes and automatized standards characterized by prejudice, stereotyping and discrimination.

The second-to-last paper in the continuous flow is *Pedagogical perspectives in undergraduate research: an analysis of documents at the Colégio de Aplicação – UFRGS*. It was written by Victor Hugo Nedel Oliveira and Daniel Giordani Vasques, who analyzed documents at the Colégio de Aplicação - UFRGS to investigate pedagogical proposals related to the course in Undergraduate Research (UR). One of the issues highlighted by the paper is that norms of the institution introduce expressions related to science in terms of administrative levels in the school, while team projects and study programs show research in the school as a process and introduce particularities of every school term. The authors have highlighted some themes addressed by UR: scientific literacy in the first years; possible confusion between project pedagogy and UR; importance of publicizing studies carried out in schools; and the interdisciplinary nature in *EJA*.

This issue closes with *Diffusion of universal good manners by means of PABAE-INEP manuals*, written by Márcia Santos and Susane Waschinevski. Their paper, in the field of History of Education, resulted from a documentary analysis of manuals that belong to the "Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária" (1956-1964) from the Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE-INEP). The paper discusses that this type of material contributed to develop good manners in social groups that

required examples and socializing with wealthier classes. Likewise, their children needed to access this symbolic universe very early so that they could grow and learn the manners that would help them be winners in their social path. The collection introduced the educational presuppositions so that teachers who got this “mission” could teach them. What really emerged was a process of social transformation carried out by schools, rather than an educational process. In order to reflect on such readings which were inserted as mechanisms of dissemination and diffusion of manners expected to constitute a modern society, the study aimed at finding interfaces between those manuals and North-american ones – sold in Brazil in that period – to show how schooling is committed to certain projects in a society and its civilizing process.

As you may have noticed, this issue covers several themes which show diversity and strength in the field of Education. The papers address updated and complex themes which show, somehow, the crisis we have poignantly gone through these days.

We wish you all a good reading.

**Editors**

Gabriela Medeiros Nogueira  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Ângela Adriane Schmidt Bersch  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

**Editors’ Assistant**

Ana Laura Eckhardt de Lima  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

## APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

O presente dossiê se insere no campo da Pesquisa em Educação e traz contribuições que propõem circular problematizações e resultados oriundos dos estudos e investigações desenvolvidos no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e respectivos grupos de pesquisa, no contexto da pandemia da covid19 diante do isolamento social vivenciado. É de nosso interesse problematizar as condições, situações e achados nas pesquisas com currículo e docência que abalroem o significante “educação democrática” e suas possíveis reconfigurações, movimentos, (des)locamentos e (des)estabilização, neste cenário pandêmico, e, possivelmente, nos cenários pós-pandemia.

Apresentamos um dossiê que tenciona em sua contextualidade, atualidade e contemporaneidade o que acontece nas salas de aula virtuais e que considera os riscos que a escola e a educação democrática correm diante da uberização do trabalho, dos avanços no apostilamento dos recursos didáticos promovidos pelas fundações e Edtechs privatistas, da educação domiciliar e da redução da escola ao ensino e do ensino à BNCC, e que não pode desprezar os mapas abissais que historicizam e interseccionam os currículos criados como conversas complicadas nos chãos das escolas (SUSSEKIND, 2019).

Consideramos, também, refletir acerca das reconfigurações que perpassam as pesquisas em Educação com o deslocamento do espaço escolar para um contexto de ensino remoto, a partir de movimentos emergenciais e improvisados de uma escolarização em ambiente virtual.

A cartografia da escola/universidade exige dizer sobre relações de opressão sobrepostas, numa síntese tentadoramente perfeita daquilo que os movimentos teóricos procuram entender como interseccionalidade. Segundo Kimberlé Crenshaw (2002) a interseccionalidade constitui também um desafio, pois ela aborda diferenças dentro da diferença e nos obriga a assumir que “existe um jeito certo de estar na Terra, uma concepção de verdade que guiou muito das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (KRENAK, 2019, p. 8). E percorrendo territórios nas guerras permanentes por esse mapa abissal, cujas linhas se movem e sustentam em velhas ideias, enquanto populariza-se a tendência de descolonizar, conhecimentos, currículos, as escolas, universidades e a docência,

advogando que os conhecimentos que se configuraram como ocidentais, eurocêntricos, capitalistas, coloniais, brancos e heteropatriarcais se tornaram hegemônicos.

Nesse lugar de poder, tendo imenso desinteresse em re-conhecer a pluralidade do mundo, acabam por desperdiçar sua humanidade. Assim, se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único (SANTOS, 2001). Na disputa fronteiriça, resistindo à belicosidade da máquina barulhenta e expansionista (CERTEAU, 1994) há corpos, vozes e ações dissidentes que põe fim à natureza como ordem de sujeição e demandam um novo contrato social. Em que seja possível “aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas” (PRECIADO, 2017, p. 21).

Num contexto de ataques à democracia, ao republicanismo, de criminalização dos conhecimentos e daqueles que têm sua criação por ofício, faz-se urgente investir teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente em publicações comprometidas com a resistência no sentido da ontologia da pessoa ordinária, como fez Michel de Certeau (1994). De acordo com o autor, as pessoas comuns, ordinárias – como professores e estudantes – foram mal interpretados como consumidores passivos de ideias. Seria, assim, um erro considerá-los capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, ditados, listas, planejamentos de aulas ou currículos.

O reuso, a reinvenção são *espaços-tempos* de abundância de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e insubordinação oferece para que as pessoas comuns possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do que lhes é imposto. Assim, em sua ordinariedade, em sua *comunidade*, vivendo em comunidade (onde o homogêneo é epistemologicamente inviável e politicamente indesejável) pessoas comuns inventam ideias, interpretações, significados e currículos diferentes todo tempo, em movimentos de bricolagem, negociação e acordo, mas não de unificação/homogeneização, diante de múltiplas (im)possibilidades.

Tais problematizações se pautam em uma articulação de estudos do campo da Teoria Crítica a estudos Pós-estruturalistas, principalmente aqueles com lentes teóricas sob o viés da discursividade. Essa proposta é, portanto, uma mobilização de sentidos sobre educação, tem como foco pesquisas que habitam universidades e escolas, questionam a escola

democrática e seus fluxos tais como docência, currículo, didática, formação de professores, ensino, aprendizagem, entre outros, os quais revelam ‘apostas político- pedagógicas’, bem como suscitam perguntas que se articulam com o objetivo geral do Dossiê, ou seja, as nossas inquietações teóricas, quais sejam: Como defender a escola e fazer a defesa dessa defesa, em meio ao ensino remoto? Quais os sentidos possíveis de democratização e escolarização a se disputar, ou que vimos disputando, neste cenário pandêmico? Que tipo de educação democrática queremos defender/disputar, e defender de quê ou de quem, no contexto pandêmico e pós-pandêmico?

Como pensar as políticas curriculares e de formação de professores diante dos ataques neoliberais e conservadores e do que aprendemos na pandemia? Considerando que a pandemia da covid-19 acentuou e esgarçou as desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero já existentes a níveis nacionais e internacionais, quais são as resistências e (im)possibilidades apontadas pelas pesquisas do campo da educação, didática, currículo e formação?

Em síntese, interessa-nos explorar, principalmente, a categoria ‘educação democrática’ a partir do enfoque das lutas pela significação de termos como escolarização e práticas didático-metodológicas colocados hoje ‘sob rasura’ quando nos referimos às desestabilizações provocadas pela pandemia da covid19 e, por conseguinte, pelo isolamento social e pelas aulas remotas e/ou híbridas. Com este objetivo, combinamos neste dossiê, que se consolida em 10 artigos que trazem resistências, movimentações e deslocamentos, múltiplos enredamentos em revoluções subalternas (PRECIADO, 2019), que enfrentam, borram e empurram as linhas desse mapa de opressões múltiplas, abissais, desenhado pelo o capitalismo, colonialismo, patriarcalismo e fundamentalismos e, distopicamente, diatopicamente, nos comprometem com a produção de presenças, de existências, de vidas, em relações de solidariedade também descolonizadas e humanizadas através do reconhecimento da diferença.

Há, por parte dos proponentes desse Dossiê, uma preocupação com a existência de múltiplos olhares de estudos e pesquisas realizadas no âmbito de grupos de pesquisa, sobretudo estudos desenvolvidos em parceria entre orientadores e orientandos, bem como pesquisas desenvolvidas em diversas cidades brasileiras, realizadas em articulação com escolas das respectivas redes municipais e estaduais.

Abrindo este dossiê se encontra o artigo “Covid-19! QUEM 'DESCOBRIU' QUEM? rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos” do professor João Menelau Paraskeva, teórico do campo do currículo que tem destaque na discussão sobre a tradição teórica do campo, o moçambicano que leciona faz anos na Universidade de Massachusetts (UMASS/Darhmouth), escreve de Boston, nos Estados Unidos, relaciona a itinerância que defende para o campo teórico com as percepções de uma era que normalizou o absurdo e a anormalidade. De sucessivos caos econômicos e ambientais devastadores, o mundo está agora diante de uma pandemia com uma pegada letal em todo o planeta. O pandemônio se tornou global. Seu artigo situa a atual pandemia de COVID-19 no contexto de uma infinita pletera de sagas devastadoras empurrando a humanidade para uma grande regressão inimaginável. Ao fazer isso, o artigo examina como essa pandemia reflete as próprias cores de uma cegueira epistemológica intencional que enquadra o raciocínio eurocêntrico, que paralisou a economia política do capitalismo global, aprofundando e acelerando uma crise sem fim. O artigo também explora a construção social da pandemia e defende formas alternativas de pensar e fazer educação e teoria do currículo, alternativamente, para desafiar o raciocínio eurocêntrico ocidental moderno. Ao fazer isso, avança a teoria do currículo itinerante como uma abordagem justa, que respeita a diversidade pluri-epistemológica do mundo.

Pensando em problematizar os enunciados reformistas de controle e responsabilização estimulados por setores empresariais e governamentais, no contexto da pandemia da COVID19, *Luciano Freitas Filho* (IFBA/Salvador-BA) e *Maria Luiza Süssekind* (UNIRIO/Rio de Janeiro-RJ) apresentam contrapontos a esses enunciados, a fim de estabelecer uma defesa de sentidos plurais das *universidadescolas*, percebendo as categorias ensino e pesquisa e sua interface com o cenário pandêmico, por meio da ideia de um currículo e de uma docência desviantes. O artigo “**Universidadescola e as disputas no contexto da pandemia: movimentos desviantes e currículos de co-presença**”, a partir de uma epistemologia decolonial, defendem os currículos como territórios plurais de aprenderensinar, das *universidadescolas* como aparelhos públicos e do público. E apostam nos conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos

coloniais, que se instituem neste cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico) em movimentos de resistência e criação por uma co-presença nas Universidadescolas.

Os autores, *Érika Elizabeth Vieira Frazão* (UFF/Niterói-RJ), *Eleonora Abad Stefenson* (UFF/Niterói-RJ) e *Gustavo Junger da Silva* (UERJ/Rio de Janeiro-RJ), no artigo intitulado **“Racismo, Educação e Covid-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto?”** instigam os leitores a perceberem as disputas políticas em torno de significações de escola/educação pública democrática numa sociedade racialmente estruturada como a brasileira. Neste sentido, o artigo apresenta uma discussão teórica sobre o conceito de Democracia Radical e Racismo Estrutural. Apresenta e analisa os dados da PNAD Contínua TIC 2018 buscando compreender a realidade do país no momento pré-pandemia em um contexto de profundas desigualdades socioespaciais que marcam o território nacional. E se propõe a refletir sobre possibilidades de práticas democráticas nas relações escolas-estudantes que se construam para além do acesso – contribuindo para a superação do passado colonial brasileiro e que pense a construção de uma autêntica democracia racial.

Em **“Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020”**, *Gleison Araújo* (UnB/Brasília-DF) e *Mariana R. Mastrella-de-Andrade* (UnB/Brasília-DF) refletem sobre o papel da escola e do estágio supervisionado no contexto das reflexões sobre docência e formação de professores em tempos de pandemia. Neste artigo, relatam as experiências vivenciadas em estágio supervisionado remoto de Licenciatura em Letras-Inglês, fazendo uso da lente teórica decolonial para discutir as (im)possibilidades das didáticas articuladas com novas tecnologias em vista das relações interpessoais e da prática curricular sem o “chão da escola”.

Intitulado **“O que me dói é ver as crianças nas caçambas”**: **criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19**, o texto de *Ana Gabriela da Silva Vieira* (UFPEL/Pelotas-RS), *Luciane Tavares* (UFF/Niterói-RJ) e *Márcio Caetano* (UFPEL/Pelotas-RS) problematiza as situações emergenciais decorrentes do cenário pandêmico atual, e suas incursões nos cotidianos sociais de diversos vivenciadas por docentes e estudantes de cidades interioranas do Rio Grande do Sul, revelando, nestes contextos, cenários de desigualdades socioeconômicas para o acesso digital e no que se

refere às práticas docentes. Um estudo, inclusive, desenvolvido remotamente e que, dessa forma, revela outros possíveis percursos para a realização da Pesquisa em Educação diante da contingência da pandemia.

Os autores *Paulo de Tássio Borges da Silva* (UFSB/Itabuna-BA), *Ana Paula da Purificação de Moura* (SEC/Salvador-BA) e *Rafael Reis da Luz* (UFRJ/Rio de Janeiro-RJ) por meio de um estudo de caso desenvolvido no “Complexo Integrado de Educação” em Itamaraju/Bahia, no artigo **“Políticas curriculares no contexto da prática em tempos de pandemia: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA”** discutem como a falta de equipamentos, de formação continuada de professores para o trabalho com novas tecnologias e da existência de uma carência de recursos públicos e conectividade por parte dos estudantes, puderam ser trabalhadas para a viabilização de uma educação pública de qualidade, no ano letivo de 2020.

Pensando o cotidiano escolar do município de Tabatinga-Amazonas, no cenário pandêmico de 2020/2021, *Leonardo Ferreira Peixoto* (UEA/Tabatinga-AM) e *Rafael dos Santos Vieira* (UEA/Manaus-AM) discutem as ressignificações das práticas pedagógicas de diversos alunos e professores da rede municipal, em face das dificuldades existentes no cotidiano deste município. Por meio de diversas narrativas docentes e à luz das reflexões teóricas freireanas, o artigo **“Cotidiano escolar e pandemia da covid-19 na Amazônia”** apresenta as possibilidades de resistências e processo de criação diante de um cenário de isolamento social e vivência dos lutos, em virtude da pandemia da COVID19.

Com enfoque no ensino de Música na educação básica, mais especificamente no contexto da rede pública municipal de Sobral-Ceará, o texto **“Eu tô tentando sobreviver no inferno”: currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical”**, de autoria de *Isabel Maria Sabino de Farias* (UECE-Fortaleza-CE) e *Wenderson Silva Oliveira* (UECE/Sobral-CE) revela os enfrentamentos vivenciados pelos estudantes, sobretudo aqueles LGBT, estudantes com deficiência e os discentes negros, diante da precariedade e existência de necropolíticas locais no cotidiano da pandemia, e na busca de um ensino-aprendizagem de música (bem como de outros componentes curriculares) de forma inclusiva e democrática.

Em “**O protagonismo docente na educação das relações étnico-raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia**” *Eugênia Portela de Siqueira Marques* (UFGD/Dourados-MS) e *Wilker da Silva Solidade* (UFPR/Curitiba-PR) abordam o protagonismo de docentes da rede municipal de Campo Grande- Mato Grosso do Sul para estabelecer percursos didáticos e metodológicos em vista do ensino remoto e os enfrentamentos decorrentes das limitações que esse tipo de ensino tem promovido, ao longo da pandemia. O texto busca ressaltar os movimentos epistemológicos articulados pelos professores para pensar, entre outras coisas, a realização da educação étnico-racial voltada aos alunos das escolas acessadas pelo estudo.

Por fim, fecha o dossiê, o artigo onde, a partir de um trabalho de Extensão universitária, *Auxiliadora Maria Martins da Silva* (UFPE /Recife-PE) e *Maria Sandra Montenegro S. Leão* (UFPE /Recife-PE) discutem os enfrentamentos do Quilombo Portão do Gelo- Xambá/Pernambuco, seus lutos e as práticas de resistência, em meio à pandemia da COVID19, para dar continuidade a um trabalho pedagógico com mais de 90 anos de existência, ao encontro da reafirmação da cultura negra e de uma práxis antirracista. O artigo “**90 anos do quilombo do Portão do Gelo: processos educativos, enfrentamentos e resistências no contexto de pandemia**” defende a necessidade do diálogo permanente entre universidades públicas com espaços sociais e culturais diferentes da cultura acadêmica, mas que não deixam de construir complexas e inteligentes percepções de mundo e de vida.

Com a força, o entretecer das redes de conhecimentos e solidariedades, e tantos aprenderes-ensinares que se fortalecem nas resistências originais, tradicionais, dos oprimidos e das minorias, mas também nas resistências teóricas, é com muita felicidade e otimismo que publicamos o dossiê “**Pesquisas em Educação na pandemia: precariedades, (im) possibilidades e resistências democráticas**”, organizado a seis mãos, virtualmente, em diferentes cidades por 3 pesquisadores com inspiração e ousadia. Trabalho de mais de um semestre que seria impossível sem a árdua, generosa e carinhosa colaboração dos autores de todos os cantos do Brasil, e de fora daqui, e, sobretudo das equipes de edição da Revista Momento. Obrigada!

Convidamos você leitor, leitora e leitore a resistir conosco. A gente se encontra na rua!

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRENSHAW, K. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. *Revista de Estudos Feministas*, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

PRECIADO, P. Ser trans é cruzar uma fronteira política. El Brasil. 10.04.2019. Acesso: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743\\_132497.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html)

PRECIADO, P. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SANTOS, B.S. **Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>>. Acesso em 05 set. 2021.

#### **Editores**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érika Elizabeth Vieira Frazão  
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho  
Instituto Federal da Bahia – IFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Sussekind Verissimo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

## **Covid-19! QUEM 'DESCOBRIU' QUEM? rumo a uma teoria curricular itinerante dos povos**

Joao Menelau Paraskeva<sup>1</sup>

**Resumo:** Vivemos em uma era que normalizou o absurdo e a anormalidade. De sucessivos caos econômicos e ambientais devastadores, o mundo está agora diante de uma pandemia com uma pegada letal em todo o planeta. O pandemônio se tornou global. Este artigo situa a atual pandemia de Covid-19 no contexto de uma infinita plethora de sagas devastadoras, empurrando a humanidade para uma regressão inimaginável. Ao fazer isso, o artigo examina como essa pandemia reflete as próprias cores de uma cegueira epistemológica intencional, que enquadra o raciocínio eurocêntrico, paralisou a economia política do capitalismo global aprofundando e acelerando uma crise sem fim e sem parar, que começou em 2008. O artigo também explora a construção social da pandemia atual e defende formas de pensar e fazer educação e teoria do currículo, alternativamente, para desafiar o raciocínio eurocêntrico ocidental moderno. Ao fazer isso, avança a teoria itinerante do currículo como uma abordagem justa, uma “teoria do agora” apenas alter-curriculum, que respeita a diversidade pluri-epistemológica do mundo e visa se deslocar de utopias enquadradas dentro das fronteiras determinadas pela colonialidade em direção a um clímax anticolonial e “heretópico”.

**Palavras-chave:** Covid-19. Teoria Itinerante do Currículo. Decolonialismo. Anticolonial.

## **Covid-19! WHO 'DISCOVERED' WHO? towards an itinerant curriculum theory of the peoples**

**Abstract:** We live in an era that normalized the absurd and the abnormal. From successive economic and environmental chaos, the world is now facing a pandemic with a lethal footprint across the planet. The pandemonium has gone global. This article places the current Covid-19 pandemic in the context of an infinite plethora of devastating sagas pushing humanity into an unimaginable regression. In so doing, the article examines how this pandemic reflects the very colors of an intentional epistemological blindness that frames Eurocentric reasoning, paralyzed the political economy of global capitalism by deepening and accelerating an endless and non-stop crisis that began in 2008. It also explores the social construction of the current pandemic and advocates alternative ways of thinking and doing education and curriculum theory to challenge modern Western Eurocentric reasoning. In doing so, it advances the itinerant curriculum theory as a fair approach, a "now theory" just alter-curriculum, which respects the pluri-epistemological diversity of the world and aims to move from utopias framed within the borders determined by coloniality towards an anti-decolonial climax and "heretopia".

**Keywords:** Covid-19. Itinerant Curriculum Theory. Decolonialism. Anti-Colonial.

## **¿COVID-19! ¿QUIÉN 'DESCUBRIÓ' A QUIÉN? hacia una teoría curricular itinerante del pueblo**

**Resumen:** Vivimos en una era que normalizó lo absurdo y lo anormal. Tras el sucesivo y devastador caos económico y medioambiental, el mundo se enfrenta ahora a una pandemia con una huella letal

---

<sup>1</sup> Nascido em Moçambique, é professor do Departamento de Currículo da Universidade de Massachussets/UMASS-Darhmouth, nos Estados Unidos.

en todo el planeta. Pandemonium se ha vuelto global. Este artículo coloca la pandemia actual de Covid-19 en el contexto de una plétora infinita de sagas devastadoras que empujan a la humanidad a una regresión inimaginable. Al hacerlo, el artículo examina cómo esta pandemia refleja los colores mismos de una ceguera epistemológica intencional que enmarca el razonamiento eurocéntrico, paralizó la economía política del capitalismo global al profundizar y acelerar una crisis interminable e ininterrumpida que comenzó en 2008. También explora la construcción social de la pandemia actual y aboga por formas alternativas de pensar y hacer teoría de la educación y del currículo para desafiar el razonamiento eurocéntrico occidental moderno. Al hacerlo, avanza la teoría del currículo itinerante como un enfoque justo, una "teoría del ahora" simplemente alter-curriculum, que respeta la diversidad pluri-epistemológica del mundo y apunta a pasar de las utopías enmarcadas dentro de las fronteras determinadas por la colonialidad hacia un clímax anti-decolonial y "heretopía".

**Palabras llave:** Covid-19. Teoría del Currículo Itinerante. Descolonialismo. Anticolonial.

## Uma regressão cruel

*Ditaduras(contam com)/ dependem do neurótico social.*  
(Gil, 2009, p. 17).

Vivemos em uma era de absurdos. A era cruel do absurdo. E realmente não conseguimos encontrar melhores palavras para descrever, de maneira precisa, o momento que enfrentamos. Parece que não somos apenas leitores e espectadores, e sim personagens reais e bem estruturados de uma meta-peça no Teatro do Absurdo, de Esslin, no Teatro da Crueldade, de Artaud; ou mesmo, “O mito de Sísifo”, de Camus. Não somos os leitores de “A praga”, de Camus, porém estamos encenando surrealista/realisticamente “a praga”. Somos personagens na banalidade de um absurdo cruel, como provavelmente Arendt (1963) o teria enquadrado. O absurdismo/absurdo permeia nossa época.

Oportunamente analisado diante de outros contextos (Paraskeva, 2020), que entre 1900 e 1999 os EUA usaram 4,5 milhões de toneladas de cimento; de 2011 a 2013, a China consumiu 6,5 milhões de toneladas de cimento, ou seja, em apenas 3 anos, a China gastou 50% a mais em cimento do que os EUA consumiram em todo o século anterior (Harvey, 2016). No verão de 2017, em diferentes estados dos Estados Unidos, pela primeira vez na história, um número significativo de aviões comerciais foi impedido de decolar devido às altas temperaturas entre 50 e 51°C, no momento em que o presidente Trump abandonou o Acordo de Paris. Em agosto de 2017 e 2018, a humanidade já havia esgotado os recursos naturais da Terra (Revesz, 2017). O extrativismo está levando o planeta a um limite

insustentável (Walsh, 2018; de La Cadena, Blaser, 2018). Estamos prestes a experimentar um cataclismo ecológico (Virilio, 2012).

Enquanto escrevo este artigo, a dívida nacional dos EUA é superior a 25 trilhões de dólares. Em junho de 2007, “dois *\*hedge funds* precisaram colocar \$3,8 bilhões de obrigações à venda” (Marazzi, 2011, p. 9). Nos EUA, a cada 41 segundos uma criança deixa a escola, naturalizando o já racializado caminho escola-prisão, fazendo do/a país/nação o/a responsável por 25% dos presidiários do mundo (Loury, 2008). O sistema de encarceramento neoliberal nos EUA é um sistema de “pornografia penal punindo os pobres” (Wacquant, 2009, p. 11). Nos EUA, 16 milhões de crianças vivem abaixo da linha da pobreza; e, apenas 14% das crianças nascidas na pobreza, se formarão na faculdade em um período de oito anos após a conclusão do ensino médio. A dívida estudantil está disparando (Williams, 2006) – com aproximadamente 1,3 trilhão de dólares em empréstimos. O chocante é que por uma dívida muito menor, “a União Europeia e o FMI prontamente deixaram a Grécia de lado, assim como impuseram medidas de austeridade aos milhões de cidadãos de países endividados.” (Lazzarato, 2015, p. 65).

No estado do Texas, um distrito escolar restabeleceu o castigo físico (Smith, 2017). Betsy Devos, secretária de educação de Donald Trump, patrocinou fundos federais para armar escolas e professores. Nos EUA, 0,1% do topo da pirâmide acumulou mais riqueza do que todos os restantes 90% da base. Embora a desigualdade seja uma construção social estabelecida bem antes do império (Muthu, 2003), sob o jugo da globalização neoliberal ela é muito maior do que a desigualdade dentro de qualquer país em separado (Bauman, 1997).

Na China, o “consenso de Pequim” de Deng Xiaoping e Xi Jinping impulsionou uma nova economia política socialista com características chinesas (Hung, 2011; Hui, 2011; Enfu & Xiaoqin, 2017), uma “nova gestão política da economia” (Touraine, 1995, p. 10), que reproduz um modelo de colonialidade de “humano, natureza e desenvolvimento” (Walsh & Mignolo, 2018). As dissidências religiosa e cultural foram esmagadas com violência em Hong Kong, conforme demonstrado recentemente.

No Brasil, parece que as massas não têm memória. O país não escolheu uma curva à direita, mas sim uma meia-volta. Parece que Bolsonaro foi eleito presidente não apesar de seus ataques abertos às minorias, comunidades LGBT e às pessoas de cor (Paraskeva, 2020), mas precisamente por causa deles.

Na Índia, “a guinada à direita de Modi desencadeou um nacionalismo beligerante da nação [*rashtra*] hindu” (Vanaik, 2018, p. 45; Patnaik, 1993). Os grupos de direita e de extrema direita compreenderam, com precisão, que a necessidade era “ouvir essas vozes sem concordar com elas; as questões devem ser articuladas sem legitimá-las; e, reconhecidas sem institucionalizá-las” (Gudavarthy, 2018, p. 10). Em Israel, as coisas não são tão diferentes, pois, provavelmente, continua a ser a única nação do mundo sem fronteiras fixas.

Na Hungria e na Polônia, o cenário é também assustador: no primeiro caso, com a ascensão democrática de extrema-direita de Viktor Orbán ao poder, “as classificações culturais foram cada vez mais biologizadas e moralizadas” (Tamás, 2013, p. 26); e no outro, o partido conservador e nacionalista de Andrzej Duda, insuflou mais uma vez os impulsos nacionalistas tribais, desencadeando políticas populistas autoritárias (Koczanowicz, 2016).

Na Venezuela, a liderança de Chávez e as conquistas interrompidas por sua morte prematura estão entrando em colapso com Maduro sob constante ataque, tanto interna quanto externamente. A Venezuela parece uma “nação desdentada que degola galinhas” (Borgo, 2019, p. 27). Na África do Sul de Madiba<sup>2</sup>, a xenofobia, desigualdade e pobreza atingem números alarmantes. A nova burguesia política sul-africana interrompeu a revolução prometida por Mandela (Habib, 2013). De todas as pessoas no mundo sem acesso à água potável, quase 40% vivem na África; 589 milhões de africanos subsaarianos vivem sem eletricidade e cozinham queimando qualquer coisa que encontrem (Paraskeva, 2020).

O Reino Unido “heroicamente” decidiu pelo “*Brexit*”. Eles são feitos com o “outro” e têm o privilégio para tal. *Brexit* “revela impulsos raciais” (Appadurai, 2018, p. 25). Para adicionar mais cinzas ao incêndio ocidental, na Catalunha as pessoas claramente votaram pela independência da Espanha; e, na Andaluzia a extrema-direita Vox, pela primeira vez, conseguiu 12 cadeiras no parlamento. Paris enfrentou a revolta dos “Coletes Amarelos”, um movimento inorgânico que exige quase tudo, mas de formas contraditórias (Žižek, 2018). Assistimos à balcanização do mundo (Rupnik, 2019), “uma boa ilustração do impasse criado pela globalização por meio de mecanismos de mercado” (Amin, 2014, p. 7). Parece que tanto a direita quanto a esquerda, na esfera política, falharam miseravelmente. O caos foi determinado por um enorme desejo eugenista (Mbembe, 2019).

---

<sup>2</sup> Madiba é a forma como Nelson Mandela é carinhosa e respeitosamente tratado na África do Sul.

Estamos testemunhando a sórdida temporada de caça aberta ao “Outro”, um medo que foi levado para além do infinito da razão, um “temor/medo do medo tirando o sujeito da realidade” (Badiou, 2008, p. 31). Ontem, “Negro” e “Judeu” eram os nomes favoritos desses “Outros”. Hoje, “Negros e Judeus são conhecidos por outros nomes: Islã, muçulmano, árabe, estrangeiro, imigrante, refugiado e o intruso, para mencionar apenas alguns” (Mbembe, 2019, p. 42-43). O “novo outro do mal” deve ser derrotado por todos os meios necessários. Essa temporada de caça desencadeou não apenas uma economia permanente de política de guerra e medo, mas também despertou ferozes nacionalismos de supremacia branca, “fomentando o sentimento anti-imigrante [com uma] agenda plutocrática populista de fachada, uma mistura tóxica de ultramilitarismo, nativismo exacerbado contra imigrantes, racismo da lei e ordem, sexismo e anti-intelectualismo.” (Street, 2017, p. 3). O fascismo “está se tornando respeitável”, como certamente diria Horkheimer (1999, p. vi). O medo do “Outro” suplantou o senso comum, nutriu a topologia do idêntico (Han, 2018). A administração do medo foi naturalmente institucionalizada, pressionando “os Estados a criarem políticas de orquestração e gestão do medo” (Virilio, 2012, p. 15).

As enormes ondas de imigração, para escapar da guerra, pobreza e fome, apenas demonstram “o fracasso dos direitos humanos ocidentais dominantes e contradominantes” (Santos, 2015), forçando a reconfiguração de uma utopia concreta. Uma multidão de seres humanos está anunciando de antemão que não tem intenção de bater à porta do Império, mas sim de entrar. Cansaram-se da solidariedade neoliberal eurocêntrica ocidental moderna, baseada na eugenia do “como posso ajudá-los a nos ajudar?” (Han, 2018, p. 17). Sua miséria fala alto e com o advento da globalização, a “eliminação da distância não gerou mais proximidade e sim a destruiu” (Han, 2018, p. 15). Assim, a imigração expôs “as condições enfrentadas pelos trabalhadores de outros países, que constituem uma prova viva de que – em termos humanos – o ‘mundo unificado’ da globalização é uma farsa” (Badiou, 2008, p. 38). Com o advento dos impulsos da direita no mandato da globalização neoliberal, testemunha-se a expulsão do Outro, como diria Han (2018). Parece que nosso tempo é um tempo descompassado (Derrida, 1994).

Aos poucos, o absurdo e a anormalidade foram domesticados. Hoje, vivemos em um “teatro da crueldade” e um ataque terrorista ainda pode chegar às manchetes dos principais jornais, mas infelizmente mal constitui uma surpresa. Enfrenta-se um areópago da violência,

que é o retorno do aparato de guerra no leito de uma máquina social sem sentido (Clastres, 2010). Não há “inocência em um sistema sem sentido” (Baudrillard, 2001, p. 52). Tal teatro turva as fronteiras entre o espetáculo e o simbólico, provocando uma “paralisia de sentido” (Baudrillard, 2001, p. 52). A força desse teatro de crueldade vem justamente de sua falta de lógica e, por isso, está ganhando terreno.

A democracia está, portanto, sendo usada para matar a democracia (Wolf, 2007). O estado de coisas é tão caótico que “se o coração pudesse pensar, teria parado” (Pessoa, 2002, p. 31). As ditaduras dependem do neurótico social” (Gil, 2009, p. 17). Bem-vindo às cores reais do epistemicídio, que “depende da perpetuação da injustiça, em uma sociedade que não é capaz de combater a pobreza, e em vez disso combate os pobres” (Galeano, 1997, p. 216). Trata-se de uma “crise histórica profunda, uma crise estrutural do capital, que é um problema muito mais sério do que a crise do capitalismo” (Mészáros, 1996, p. 57).

Para piorar o estado de caos, no outono de 2019 o mundo vê o surgimento da Covid-19 em Wuhan, na China. No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde declara *Urbe et Orbi*<sup>3</sup>, que o mundo está enfrentando uma pandemia de proporções inimagináveis. Estamos, de fato, diante de um tempo paradoxal. Por um lado,

[...] nosso tempo presente é marcado por enormes desenvolvimentos e mudanças dramáticas, uma era que é conhecida como a revolução eletrônica das comunicações, informação, genética e biotecnologia. Por outro lado, é um tempo de inquietantes regressões, um retorno dos males sociais que pareciam ter sido ou prestes a serem superados. (Santos, 2005, p. VII).

Se a educação pública já estava desmoronando com o impacto de mais de cinco décadas de políticas neoliberais conservadoras agressivas, a pandemia veio abalar profundamente toda a arquitetura da educação pública, tanto na sua forma, quanto no seu conteúdo. Capitalismo e democracia são oximoros contundentes e “quando a democracia concluir que não é compatível com este tipo de capitalismo e decidir resistir a ele, pode ser tarde demais”. Todavia, o “capitalismo já pode ter concluído que a democracia não é compatível com ele” (Santos, 2018, p. 367). Estamos testemunhando uma era de “sintomas

---

<sup>3</sup> “Para as cidades e para o mundo”, frase usada pelo papa ao endereçar sua benção aos povos, em datas especiais, como natal e páscoa, por exemplo.

de regressão aleatória” (Geisselberger, 2017, p. 10). Estamos diante de um colapso, que não está apenas relacionado a fatores econômicos e culturais, mas que mostra também “uma crise de imaginação social sobre o futuro” (Berardi, 2012, p. 8).

### *Quis est quis? Cuius virum?*

*Teorizar ou escrever sobre isso é colocar nossas categorias  
e nossa linguagem à beira do abismo.*  
(Santos, 2002, p. 9)

A eclosão da atual pandemia não está separada da arrogância da excepcionalidade eurocêntrica. Arrogância esta que levou a uma leitura eugênica de males anteriores – como a SARS (SARG, síndrome aguda respiratória grave, em português) em 2003 – que foram rotulados como o “vírus do Outro”, o que significa “alguma coisa” no reino do “outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 45), “algo” assim tornado invisível, inexistente e não real através das visibilidades, existências e realidades do “reino deste lado da linha” (Santos, 2007), um exemplo superior das cores próprias de uma cegueira epistemológica intencional, que enquadra o raciocínio eurocêntrico e que Santos (2014) define como “pensamento abissal”.

Esse narcisismo epistemológico viria com um preço inédito, com o surgimento da Covid-19 e suas consequências letais. As políticas concomitantes de bloqueio e um consequente estado de guerra – contra um inimigo que foi concebido como “invisível” – tornaram-se uma realidade global inevitável, com especialistas espalhados por todo o mundo discutindo questões relacionadas não apenas às causas, tratamento e erradicação do vírus, por meio de vacina, mas também nos aspectos relacionados à economia, com impacto direto na forma de pensar e fazer educação e currículo. Perdidos no pântano de sua própria superioridade racializada, como no passado com SARS e outros surtos epidêmicos, os principais líderes ocidentais não hesitaram em promover uma narrativa eugênica, ligando a atual pandemia a características e matrizes biológicas, algo já antecipado por críticos, como Agamben (2000).

Por um lado, a pandemia ameaça a saúde dos indivíduos – embora as populações oprimidas, pessoas de cor e minorias sejam inegavelmente mais vulneráveis – e, portanto, impacta nações e comunidades ricas e pobres de forma diferente. Por outro lado, espalha-se

por toda a economia política do capitalismo global (Varoufakis, 2020), aprofundando e acelerando uma crise sem fim e ininterrupta, que começou em 2008. Quando a Covid-19 apareceu, encontrou o capitalismo global sentado em uma bolha gigantesca de dívida privada (Varoufakis, 2020). A Covid-19, desse modo, esclarece que se está enfrentando “a crise das crises, uma crise que tem um longo histórico e, muito provavelmente, um longo futuro, uma violenta crise, de uma crise financeira violenta.” (Marazzi, 2011, p. 10).

A pandemia gerou disputas acirradas entre “filósofos que veem as medidas anticontágio – toque de recolher, fronteiras fechadas, restrições a reuniões públicas – como um mecanismo de controle sinistro e governantes que temem que os bloqueios afrouxem seu controle.” (D'Eramo, 2020, p. 23). Dentro dessas disputas, uma reação interessante partiria de Agamben (2020a, 2020b), que alegou que a pandemia não era muito diferente da gripe normal, *una invenzione*, uma declaração contundente que provocou vigorosa reação em cadeia de colegas e aliados próximos. Agamben (2020a, s/pág.) critica a resposta desproporcional intencional à pandemia, argumentando que a Covid-19 foi usada para preparar o caminho para implementar “o estado de exceção como um paradigma de governo normal por razões de higiene e segurança pública.” Por um lado, a Covid-19 também é usada para criar “preocupações frenéticas justificáveis com a economia” e as medidas rápidas necessárias para enfrentar o pandemônio econômico; por outro lado, desencadeia o que se poderia denominar política cultural do medo – um pânico coletivo, para o qual a epidemia oferece o pretexto ideal, pois o medo faz aparecer muitas coisas que se finge não ver” (Agamben, 2020a, s/pág.) – tão conveniente para ajudar a pavimentar condições excepcionais necessárias, como a institucionalização de uma disciplina biopolítica por meio de um estado biopolítico de guerra (Agamben, 2020a), bem como para legitimar um ataque ao que constitui, ou não, a verdade. O medo “[foi] difundido nas consciências individuais” (Agamben, 2020a, s/pág.) por meio de uma “ideologia de massa do petainismo seu credo de que é necessário ter mais medo do vírus do que derrotá-lo.” (Badiou, 2008, p. 32)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Petainismo está intimamente relacionado a Philippe Pétain, uma das figuras mais controversas da história francesa e europeia dos princípios e meados de século passado. De herói destacadíssimo na Primeira Guerra Mundial, tendo ganhado o cognome de “Leão de Verdun”, Henri Philippe Benoni Omer Pétain, torna-se marechal no final da guerra. Ele chegaria, ainda, a chefe de Estado e arrastaria a França para o armistício com a Alemanha Nazista. No final da Segunda Guerra Mundial, viria a ser julgado e acusado de traição e condenado à morte. A sentença viria a ser convertida em prisão perpétua. Nas palavras de Charles De Gaulle – seu delfim –, a vida de Pétain “terá sido banal, depois gloriosa, finalmente deplorável, mas nunca medíocre”. Não obstante

Žižek (2020) refuta a abordagem de Agamben (2020) como um exemplo explícito da "forma extrema de uma postura esquerdista generalizada de interpretar o pânico exagerado causado pela propagação do vírus, como uma mistura de exercício de poder de controle social e elementos de racismo aberto." Argumentando que a pandemia "pode dar um novo impulso ao comunismo", Agamben (2020, s/pág.) acrescenta que "tanto as alternativas à esquerda quanto à direita se recusam a aceitar a realidade plena da epidemia, cada uma enfraquecendo-se em um exercício de redução construtivista social, ou seja, denunciá-la em nome de seu significado social."

Tanto Agamben quanto Žižek provavelmente teriam alcançado um objetivo diferente se tivessem evitado cair em uma espécie de "hiperbolização" política do aspecto político, deixando de lado, assim, a tensão entre "uma realidade à solta e a excepcionalidade da exceção" (Santos, 2020, p. 9). Enquanto o primeiro minimiza na sua afirmação **vigorosa** de que "a dominação não é unidimensional" (D'Eramo, 2020, p. 25 – 26), e como isso é crucial para desvendar a metamorfose das plataformas hegemônicas e contra-hegemônicas (Jessop; Sum, 2016); o último enfraquece tal raciocínio, afirmando que se houvesse um espectro rondando o Império, não seria o comunismo. Não é apenas o fato de que "o comunismo empírico desapareceu; é que mesmo a hipótese do comunismo, se tornou indizível" (Badiou, 2008, p. 24). Enquanto Agamben (2020) nos empurra para uma "interpretação social que não faz a realidade da ameaça desaparecer" (Žižek, 2020, s/pág.), será um erro grave perder-se em tal nuvem infinita de uma sinédoque política, removendo a matriz política da pandemia. O medo, como argumentam Peters e Besley (2021, p. 4), "combina a letalidade do vírus com uma economia debilitada, assim como crise climática e de biodiversidade", que constitui uma característica definidora da modernidade viral – "uma era moderna sem soluções modernas" (Santos, 2018).

Santos (2020) não compromete o aspecto político, levando o debate para uma perspectiva diferente, crucial para o futuro do atual campo curricular. Como está, a pandemia nos leva a distinguir "não apenas entre um estado democrático e um estado de exceção, mas também entre um estado de exceção democrática e um estado de anti exceção democrático" (Santos, 2020, p. 9). Paradoxalmente, enquanto a pandemia expôs uma crença eugênica

---

os seus feitos heroicos, a França e a Europa não esquecem a sua irreversível nódoa colaboracionista com o regime nazi.

reacionária, a forma de abordar tal crença também expôs um dos grandes desafios enfrentados pelo hemisfério da esquerda atual – sua incapacidade de abrir plataformas teóricas contra-hegemônicas tradicionais para desvendar realidades complexas, algo que tem sido marginalizado pelo nosso campo (Paraskeva, 2021). “Teorizar ou escrever sobre isso é colocar nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo.” (Santos, 2002, p. 9).

Embora a espiral dialética desencadeada pelas afirmações de Agamben (2020) seja importante – ele não estava tão notoriamente errado – eu tentaria complicar a conversa, como diria Pinar (2004), embora sugerindo um caminho diferente. Argumento que um exame preciso da Covid-19 e suas consequências levantam a questão latouriana: “onde estava a doença antes do(s) cientista(s)?” Fenômenos, segundo Latour (1999, p. 139), “não estão ‘por aí’ esperando pelo pesquisador para acessá-los”; por exemplo, os “fermentos de ácido láctico devem ‘tornar-se visíveis’ pelo trabalho de Pasteur” (Latour, 1999, p. 139). Assim, a metáfora ótica, acrescenta Latour (1999, p. 139), “pode explicar o visível, mas não para ‘fazer’ algo visível; portanto [em outras palavras], pode explicar como algo é “feito”, mas não por que se tornou visível.”

A abordagem de Latour (1999, p. 136) “onde estavam os micróbios antes de Pasteur?” nos leva a um raciocínio radicalmente diferente. É algo como: “Pasteur cria seus micróbios enquanto os micróbios criam o Pasteur deles” (Latour, 2000, p. 16), já que não se trata de uma matriz de raciocínio menor, ou até anódina, já que não se trata de um real insignificante. Assim como os micróbios, no caso da Covid-19, “o realismo muda quando uma entidade não humana passa a ter uma história também, sendo permitidas a multiplicidade de interpretações, flexibilidade e a complexidade que estavam reservadas até então, para os humanos.” (Latour, 2000, p. 16). Assim, diante da pergunta aparentemente simples: “existiam fermentos antes de Pasteur se dar conta deles?” – ou existia ‘Covid-19 antes dos cientistas a criarem’, a resposta deve ser ‘não’, “eles não existiam antes dele surgir” (Latour, 1999, p. 145). É muito importante entender, porém, que a complexidade de tal questão não “reside na ‘historicidade’ dos fermentos, mas na pequena expressão ‘inventar’” (Latour, 1999, p. 145). Na verdade, não apenas “os micróbios mudaram para nós humanos nos anos de 1850, mas também os micróbios mudaram [e] em seu encontro com Pasteur também, que [em outras palavras], por assim dizer, ‘aconteceu’ para eles.” (Latour, 1999,

p. 145). Além disso, “como todas as espécies vivas [...] a historicidade de um fermento estaria firmemente enraizada na natureza [e] em vez de ser estática, os fenômenos seriam definidos como dinâmicos” (Latour, 1999, p. 145). Uma analogia com a Covid-19 é inevitável. A Covid-19, para nós humanos, mudou em 2019, mas, também, mudou “por-e-em si mesma” em seu encontro com os cientistas, quando estes também “apareceram” para o vírus. Além disso, a Covid-19, como os micróbios, tem uma historicidade concreta dentro da natureza, é dinâmica, cria seus próprios cientistas e vítimas. E Latour nos ajuda a tornar mais complexas as relações de dominação metamorficamente criadas pela Covid-19 e pelo SARS-COV2.

A teoria do currículo não pode se dar ao luxo de estar ausente de tal debate. Como a realidade “não anda por aí com um rótulo” (Apple, 2000, p. 43), a questão é interrogar o máximo que pudermos, não apenas como é “inventado”, mas quem está sendo visado e quem consegue os benefícios de um dado “acontecimento”; e, como tais “encontros” impactam os indivíduos de maneira tão diferente. Como “fenômenos”, “realidade” e “*conhecimento-do-que-você-sabe-e-o-que-você-não-sabe*” são feitos, é de extrema importância. Nosso campo, portanto, falha miseravelmente se não tentar desvendar a trágica transparência do vírus atual e sua onda pedagógica (Santos, 2020). Precisamos de um “*momentum neoteoria*”, ou neoteórico, o que implica um *alter* teórico. Mais do que um *alter* estar teórico, precisamos de um ser teórico anarquicamente diferente que rompa com o que posso denominar por “TeoriaINC”, ou seja, modelos teóricos construídos não só por grupos dominantes, como também pelos grupos que se constituem como dominantes no seio dos contradominantes – na sua esmagadora maioria exemplo fidedigno das verdadeiras cores de uma academia que deixou-se ser uma saudável, ágora de dissidência, tendo-se paulatinamente transformado num estuário de grandes narrativas muitas delas impulsionadas por demandas relacionadas com métricas de produtividade afectas a *rankings* e carreirismo. Resistir à “TeoriaINC” é um ato elementar de liberdade epistemológica.

O surto de Covid-19 trouxe luzes às cores do cruel e do absurdo. Absurdo porque “mostra o mundo como um lugar incompreensível” (Esslin, 1960, p. 5). Ou seja, como espectadores e atores, vemos “os acontecimentos sem nunca compreender o significado completo desses estranhos padrões de eventos, como visitantes recém-chegados poderiam observar a vida em um país do qual ainda não dominam a linguagem” (Esslin, 1960, p. 5).

O lado irracional de nossa própria existência tornou-se real. Cruel não só porque vivemos uma anarquia organizada em que “as formas sociais se desintegram e a ordem desmorona” (Artaud, 1958, p. 15), mas também pela agonia impiedosa provocada pelo impacto desse vírus, especialmente sobre as minorias e pessoas com deficiência. A Covid-19 expôs como todos os sentimentos verdadeiros são, na realidade, intraduzíveis (Artaud, 1958). Um paradoxo normalizado cruel e absurdo, assim como a vida está se tornando inerentemente cruel e absurda.

Tal absurdo revela graficamente, como a modernidade e o culto totalitário da estrutura epistemológica eurocêntrica ocidental moderna estão no limite/máximo. Em uma homenagem a Marx e Engels (2012, p. x), alguém poderia afirmar que “um [novo] espectro está assombrando o eurocentrismo ocidental moderno – o espectro da alteridade [e] todos os poderes da modernidade [EUA, China, Rússia, UE] entraram em uma aliança sagrada para exorcizar este espectro.” Talvez seja este o momento de ousar “aprender a pensar no fim do capitalismo, sem assumir a responsabilidade de responder à pergunta sobre o que se colocar no seu lugar.” (Streeck, 2014, p. 44).

## O “sonho ilusório”

*A modernidade foi um sonho ilusório.*  
(Harding, 2008, p. 23).

Textos anteriores (Paraskeva, 2016b; 2020), para todos os efeitos práticos, trazem já o modelo da modernidade ocidental cartesiana, como matriz hegemônica com sua arrogante pretensão de abordar questões sociais globais não está apenas moribundo, está morto. A modernidade foi/é um “sonho ilusório” (Harding, 2008, p. 23). A modernidade está sob a mira de uma arma, devido à impossibilidade de submissão perpétua do 'outro'. Ou seja, “a exclusão e encurralamento na pobreza [melhor dizer, quase extermínio] de africanos, asiáticos e latino-americanos e outras alteridades não ocidentais e suas vontades indomáveis de sobreviver”, levou a modernidade a um ponto insustentável (Dussel, 2013). A modernidade perdeu-se irremediavelmente entre o real e as representações da real(idade). A frase final da modernidade foi determinada em parte pela própria modernidade e seu culto

verdadeiramente totalitário, um *napalm* cultural e econômico que tentava apagar todas as outras manifestações epistemológicas que, paradoxalmente, acabaram sendo sistematicamente reforçadas e fortalecidas a partir dos embates beligerantes com a modernidade (Paraskeva, 2020). Se o colonialismo é um crime contra a humanidade, e o colonialismo e o imperialismo não existiriam fora da modernidade, então a modernidade também não é inocente em tal crime contra a humanidade. Não porque fosse irrelevante para se esquivar das políticas e práticas genocidas, mas precisamente porque sua própria existência depende de sua capacidade de perpetuar o genocídio (Paraskeva, 2020; 2021).

Grandes conquistas em áreas como corrida espacial e tecnologias foram reduzidas a uma pálida inconsequência para a grande maioria da população mundial em face da escravidão, genocídio, holocausto, pobreza, desigualdade, *apartheid* social e cognitivo, injustiça intergeracional e a temeridade de mudar a natureza, entre outras questões (Paraskeva, 2016a; 2016b; 2020; 2021). Dolorosamente, todas essas sagas estão na raiz de tais avanços tecnológicos sociais modernos. A história não absolve e não absolverá o modelo de modernidade cartesiano ocidental. Para confiar na metáfora de Eagleton (2003, p. 1), "parece que Deus não era [moderno]." O século XX, "foi o último século eurocêntrico" (Thernborn, 2010, p. 59). Como Frantz Fanon (1963, p. 26) belamente afirmou: "vamos lá, camaradas, o jogo europeu está definitivamente acabado, é necessário encontrar outra coisa." A eugenia do eurocentrismo é inegável e "afirma que só os europeus podem progredir e que os povos indígenas estão congelados no tempo, guiados por sistemas de conhecimento que reforçam o passado e não olham para o futuro." (Battiste, 2002, p. 4).

Inegavelmente, a "supressão do conhecimento dos povos indígenas das Américas e dos escravos africanos foi o outro lado do genocídio." (Santos *et al*, 2007, p. IX). Desnecessário mencionar como o sistema educacional em geral, e o currículo em particular, estão profundamente implicados em tal epistemicídio. Na verdade, ao identificar "apenas" formas particulares de conhecimento como "oficiais", a escola participa de um epistemicídio contundente (Paraskeva, 2016a; 2018; 2011; 2021; Santos, 1997) – uma ferramenta letal que alimenta a dinâmica da supremacia branca e um império eugênico (hooks, 1994).

Eurocentrismo é o epistemicídio (Paraskeva, 2016a; 2016b; 2020; 2021). É o reforço de uma *Occidentosis* profunda – uma praga do Ocidente, uma doença como a tuberculose "que se assemelha a uma infestação de carunchos" (Ahmad, 1987, p. 27; ver também, Paraskeva, 2019;

2021). O eurocentrismo não é propriamente uma teoria social, é antes “um preconceito que distorce as teorias sociais” (Amin, 2008, p. 166). Como Santos (2007, p. 45) argumentou antes, o pensamento eurocêntrico ocidental moderno “é um pensamento abissal que consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo as invisíveis o fundamento das visíveis.” Essas linhas abissais constituem o próprio cerne “do fundamento epistemológico da ordem capitalista e imperial que o Norte global tem imposto ao Sul global” (Santos *et al*, 2007, p. IX). Não há “outro incompleto” (Todorova, 1997). Invisibilidade e inexistência de “um lado” são as raízes da visibilidade e existência do “outro lado”.

No confuso contexto existente, Schwab (1978, p. 287) provavelmente diria:

[...] o campo da [modernidade] está moribundo. É incapaz, por seus métodos e princípios atuais, de continuar a trabalhar e contribuir significativamente para o avanço da [sociedade em geral e] da educação [em particular]. Requer novos princípios, que irão gerar uma nova visão do seu caráter e variedade de seus problemas. Requer novos métodos adequados ao novo elenco de problemas.

Se a modernidade estava realmente em um estado moribundo, em que lutava para enfrentar os grandes desafios das demandas predatórias impostas pelo complexo emaranhado e enquadrado da terceira fase hegemônica do capitalismo (ver Arrighi, 2005), o advento de uma explosão negativa, a globalização (Giroux, 2006) – com todas as suas consequências locais, por vezes quase irreversíveis (Bauman, 1998) – e sua condição, foram muito além de um estado de agonia. Para confiar nas palavras de um dos maiores pedagogos “tillicheanos”<sup>5</sup>, Dwayne Huebner, “agora o fim está próximo, vamos reconhecer sua morte,

---

<sup>5</sup> Paul Johannes Tillich, filósofo existencialista alemão e um dos mais influentes teólogos ocidentais do século XX foi membro do Instituto de Investigação Social de Frankfurt – vulgo Escola de Frankfurt. Dirigiu a tese de doutoramento de Theodor Adorno sobre a estética de Kierkegaard. Como Decano do Instituto, apoiou a contratação de Max Horkheimer, que fazia parte do seu círculo de convívio junto com Theodor Adorno, Leo Lowenthal. Foi dos primeiros intelectuais alemães a serem expulsos por Adolf Hilter. Foge para os Estados Unidos, lecionando no “Union Seminary”, em New York, em frente ao “New School”, na “Columbia University”, onde lecionava Max Horkheimer. Uma vez nos Estados Unidos, Tillich retoma os contatos com velhos camaradas da Escola de Frankfurt, como Horkheimer e Adorno. Através da sua doutrina – “Princípio Protestante” – Tillich não só dissecou o poder revolucionário da arte moderna, ajuda a derrubar o mito marxista ortodoxo de base – superestrutura, como coloca – como grande existencialista que foi – uma das sílabas tónicas no sujeito – este sim uma construção finita, limitada – por complemento a uma dimensão infinita, ilimitada. Rasgou ainda uma crítica violentíssima às desumanas exigências de sociedade capitalista, muito comprometida com uma indústria cultural primordial de mecanismos de reificação. É ainda uma voz acutilante na crítica aos *mass media* e o seu papel da construção de perigosos sentidos comuns. Não deixa de ser estranho – ou provavelmente até nem é – a ausência do pensamento e obra na teoria do currículo.

nos reunir no velório, celebrar com alegria aquilo que o [modelo de modernidade cartesiana ocidental] tornou possível e depois nos dispersarmos para fazer nosso trabalho, porque não somos mais membros de uma mesma família” (Huebner, 1976, p. 154-155). Acho que Latour (1993) não estava tão errado quando reclamou que nunca fomos modernos. Nosso campo – seja quem for que o "nosso" signifique – não é inocente em tal epistemicídio (Paraskeva, 2016a; 2016b; 2018; 2021). Precisamos lutar por uma teoria e prática de currículo que se afaste de áreas governadas pelos sistemas dominantes de significado, que nos mantêm confinados a certas estruturas, mas sem negligenciá-las ou diminuí-las. Temos um *momentum* de “teoria do agora”. Em suma, precisamos desterritorializar a teoria do currículo (Paraskeva, 2014; 2011; 2016a) para um caminho itinerante, o que implica um teórico de currículo radicalmente diferente também.

### **Teoria itinerante do currículo como teoria do agora**

*Inimigo eterno da teoria, a reificação.*  
(Jameson, 2004, p. 404).

A Covid-19 é apenas um sintoma, o mais recente, da regressão social contemporânea. O atual absurdo cruel que enfrentamos no momento como humanidade, também não encontra a teoria do currículo no seu melhor momento. Nosso campo enfrenta o "inimigo eterno da teoria, a reificação" (Jameson, 2004, p. 404). Vivemos um "teoricídio", que não é necessariamente uma ausência de teoria (Paraskeva, 2021). Na verdade, não vivenciamos um momento teórico forte; é justamente o contrário, pois estamos enfrentando uma involução curricular (Gil, 2009; Paraskeva, 2021) – isto é, na luta pelo currículo dos EUA nem as tradições dominantes, ou mesmo as contradominantes, foram capazes de reivindicar a vitória total. Enquanto o “velho estiver morrendo, o novo não pode nascer” ainda (Gramsci, 1999, p. 276). E dentro desse impasse, o epistemicídio vai se perpetuando. Isso não é pouca coisa e nos ajuda a entender que “a construção social realizada pelas políticas neoliberais é um cobertor muito curto para explicar ‘os problemas’ da teoria crítica e da pedagogia” (Paraskeva, 2021, p. 30). O ‘Juízo Final’ *quasi* contemporâneo não está separado também de uma série de insuficiências naturais dentro da própria plataforma contra-hegemônica, apesar das enormes realizações. O domínio direitista não está separado de um *establishment*

de esquerda" ONDE ABREM AS ASPAS? muito real (Cusset, 2018).

Eu argumento que não há saída para tal absurdo, a menos que não se esteja comprometido com a abertura do cânone onto-epistemológico da colonialidade, que sustenta o jugo da moderna matriz eurocêntrica ocidental. Concomitantemente, também defendo que seria impossível desestabilizar tal cânone sem um claro compromisso com “diferentes-outras formas de pensar, teorizar, fazer educação e currículo alternativamente” (Paraskeva, 2012; Santos, 2014).

Com a Covid-19 – e seu impacto na sociedade e nas escolas – o que ficou ainda mais claro é que vivemos uma “era moderna sem soluções modernas, uma era de perguntas fortes e respostas fracas.” (Santos, 2009, p. 3). A pandemia evidenciou, sem dúvida, quem é quem nas estruturas sociais de desigualdade e como a educação e o currículo estão profundamente imbricados em tais estruturas. Políticas como abrigo – quando tantos estão desabrigados –, aprendizagem remota – presumindo arrogantemente que todo mundo tem um computador e acesso à internet em casa –, e escolas fechadas – ignorando que para muitas crianças escola significa alimentação –, apenas mostraram as verdadeiras cores do "padrão colonial do poder" (Quijano, 1992). A pandemia veio esclarecer o que muitos de nós denunciávamos há muito tempo, aquilo que inúmeras pesquisas científicas vêm demonstrando de forma inequívoca – um sistema educacional e curricular intencionalmente desigual, apoiado por uma pedagogia eugênica patriarcalmente dominante, eficiente na promoção da sobrevivência dos mais aptos e um triturador de igualdade. E, como se isso já não fosse trágico, a pandemia também propõe uma pedagogia de "mais do mesmo", portanto, ainda mais cruel, como podemos ver no currículo excepcional e nas medidas educacionais pedagógicas que foram postas em prática para enfrentá-la, com impacto devastador em comunidades pobres e minorias. A Covid-19 é, portanto, uma questão de direitos civis, uma crueldade que é uma tragédia conhecida para a grande maioria dos oprimidos. No Sul global, que foi colocado em quarentena eugênica por séculos, as comunidades sabem muito bem como o vírus veio junto com os europeus e como parte da limpeza colonial – durante o século XVIII, os colonos britânicos na América davam aos nativos americanos cobertores infectados com varíola, apenas para sinalizar um exemplo.

Portanto, precisamos apenas de um momento alternativo de “teoria de/para agora”

(Surin, 2011, p. 30) – uma teoria do agora que não ignore a razão histórica (e a falta dela) e não mutile o futuro. A realidade em que nos encontramos implora urgentemente por tal teoria. Dentro dos próprios sintomas da teoria do currículo como está – com todas as suas realizações e desafios – depende de fato dos próprios sintomas que imploram por uma teoria alternativa do currículo "de agora" (Jameson, 2004). Esse "de agora", seria uma teoria que entende a "teoria antes e a teoria depois" (Surin, 2011, p. 30), que reconheça que o motivo pelo qual se critica, não pode ser o mesmo motivo que emancipa (Santos, 1999), respeitando, assim, a validade e a legitimidade onto-epistemológica das formas diagramáticas não ocidentais, não eurocêtricas de pensar, como Deleuze e Guattari (1987) o enquadrariam, como parte e ao mesmo tempo além do Norte Global. A teoria do currículo agora rompe veementemente com a crença de que "somos contemporâneos de tudo – passado e futuro – e tudo está presente, somos apenas 'contemporâneos' porque tudo é contemporâneo e presente." (Gil, 2018, p. 405). Tal impulso do "agora" / *momentum* só é possível por meio de uma teoria itinerante do currículo, uma declaração onto-epistemológica de independência.

Abordar tamanho retrocesso, responder aos desafios desencadeados pela atual pandemia, criar oportunidades justas para todos e ajudar educadores e pais a atender às necessidades dos alunos, implica no tal caminho itinerante que se relaciona com a infinita diversidade onto-epistemológica do mundo. Como um hino da copresença radical dessas mesmas perspectivas ilimitadas, os teorizares itinerantes do currículo, como teoria "agora" são também a morte do credo dos intelectuais de vanguarda que "escrevem sobre o mundo, mas não com o mundo" (Santos, 2020, p. 9). A TCI reage ao "pensamento excepcional em tempos normais e compromete-se a pensar a exceção em tempos excepcionais." (Santos, 2020, p. 9). Em termos de TCI, essa copresença radical é uma isonomia plena (Karatani, 2017), ou seja, uma ausência totalitária de governantes e governados epistemológicos, ajudando assim a descentralizar o jugo da modernidade eurocêntrica por dentro. As TCI são, portanto, uma metamorfose curricular de isonomia, ao argumentar que: "a prática caótica e evasiva dos dias está além da teorização e precisa ser entendida em um modo de subteorização." (Santos, 2020, p. 9). Como teoria "agora", TCI é uma crítica pária não derivada "agora" feita pelo crítico "agora", desafiando o culto do presentismo (Pinar, 2004) ou momentismo (Paraskeva, 2014, 2016a, 2016b 2011) contra "o inferno do idêntico, uma violência que torna tudo intercambiável, compatível e, portanto, idêntico" (Han, 2018,

p. 18-19) – tão visível na forma como a letalidade da pandemia atual foi fabricada. As TCI são *poiesis* de libertação que implica a libertação da *poiesis*, que reconhece que somos todos intelectuais (Gramsci, 1999), argumentando assim que os intelectuais “devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e aspirações dos cidadãos comuns e saber como partir deles para teorizar. Caso contrário, os cidadãos ficarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua língua e compreender as suas preocupações.” (Santos, 2020, p. 9).

### **A imparidade da teoria curricular crítica**

*Os estranhos tendem a causar preocupação precisamente porque são estranhos.*  
(Bauman, 2004, p. 7).

Há um aspecto que sobressai, e que gostaria de chamar a atenção, do questionamento que tem vindo a ser feito à teorização crítica. Em muitos casos, a teorização crítica medrou numa imparidade com a realidade que tanto lutou para dissecá-la e transformá-la, seguindo, neste particular, um dos maiores desafios propostos por Marx numa das suas importantes teses de Feuerbach. Essa imparidade teórica do crítico viria a ser letal para um terreno multidisciplinar como é o do crítico que lavrou todo o seu esplendor eclético no terreno da metonímia. A imparidade contaminou o todo e a parte. O seu carácter metonímico histórico deveria ter empurrado o campo teórico e os teóricos críticos para um curto-circuito constante com o real tratado. Esta ausência de curto-circuito amordaçou a metonímia crítica como riqueza inquestionável, uma riqueza que chegou a lhe permitir pensar poder ser e estar como a hegemonia das contra hegemônias; em muitos casos e em muitos espaços pensou mesmo ser e estar como “a contra-hegemonia” que se exportava *bottom-up* para vários pontos do globo.

É, aliás, essa imparidade teórica – tratada não só nos escritos de Slavoj Žižek, Terry Eagleton, Fredric Jameson, Elizabeth Ellsworth, como também nas abordagens de Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Paget Henry, Paulin Hontondji – que impõem a obrigatoriedade de uma avenida anti e decolonial no terreno do crítico. O anti e decolonial outorga outra autoridade

epistemológica ao terreno do crítico e a seus teóricos.

Essa imparidade teórica do crítico inundou o campo do currículo – *curriculum imparity* – e nem sequer precisamos da artilharia intelectual anti e decolonial para a esfoliar (cf. Gil, 2009). Uma revisitação a Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman ajuda-nos neste particular. Os conceitos de “imigração” no primeiro e o de “estranhos” no segundo demonstram a gravidade da imparidade da teoria crítica do currículo. A teoria curricular crítica que tanto nos deu e com a qual tanto se conquistou – justiça seja feita – não tira hoje o sono ao hegemônico; deixou de produzir “estranheza”, deixou de ser uma coisa “estranha” produzida por “estranhos”; tornou-se previsível. Os estranhos, adianta Bauman (2004, p. 7), “tendem a causar preocupação precisamente porque são ‘estranhos’, isto é, terrivelmente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com quem interagimos no dia a dia e que pensamos saber o que esperar.”

Dada a sua previsibilidade epistemológica, a teoria curricular crítica deixou de constituir uma ameaça e de poder continuar a “mutilar ou erradicar” (Bauman, 2004, p. 7) uma dada forma de pensar teoria e construir o mundo. Não cria dano ao que Bourdieu (2001, p. 7-8) tratou por poder simbólico, “esse poder invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” Deixou de ser a teoria do amotinamento (Saramago, 1999, p. 43). Deixou assim de ser um produtor e condutor de “imigração de novas ideias” (Bourdieu, 2001, p. 7), e mesmo, o que se tenciona como novo, persiste redutoramente atracado a um espartilho onto-epistemológico incapaz de ir para além da plataforma moderna ocidental eurocêntrica. Estamos, assim, com uma teoria cansada de uma “concepção *eurocêntrica* do tempo, do espaço, do número, das causas” (Bourdieu, 2001, p. 9) que de alguma forma abdica de uma copresença epistemológica radical (Santos, 2014). A imparidade do campo de estudos críticos do currículo acaba por macular o seu próprio “habitus, o conhecimento adquirido, o seu haver, o capital que estrutura o primado da sua razão prática.” (Bourdieu, 2001, p. 61).

Importa uma teoria outra – assumidamente itinerante – que só se consegue com um outro teorizar, e que fiel aos princípios éticos de justiça epistemológica nos ajude a “arrumar as palavras” de outra forma (Saramago, 1999, p. 86). Não há futuro sem morte como diria Saramago (2009). Ou seja, e como argumentado e analisado com outra profundidade num outro contexto (Paraskeva, 2021) a teoria crítica, em geral e a teoria

educacional e curricular crítica, em particular, da forma como a temos pensada e pensado, tem que morrer.

Urge-nos um *theorexit* da lógica teórica tóxica, para um espaço desterritorializado, uma zona descolonizada. Precisamos de um jejum teórico do tipo de teoria crítica que temos feito. Ao caminhar para um terreno descolonial, a teoria crítica promove o fim de sua lógica eugênica interna. Não há uma teoria curricular crítica justa sem a descolonização do campo crítico do currículo. (Paraskeva, 2021, p. 166).

Este “fim”, como diria Gil (2008), é também a morte do ‘I/self’ e das suas metamorfoses; é também o abalar do poder da palavra que medra no eixo eurocêntrico *langue-parole* do crítico, eixo esse estruturante na construção e sedimentação do poder simbólico que jorra “da própria estrutura do campo em que se produzem e reproduzem” as crenças epistemológicas, “cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu, 2002, p. 16). Esse fim, que não é de todo o fim do crítico, é, todavia, no seu esplendor, um compromisso inegociável com o pensar crítico sensível à diversidade epistemológica do mundo – gênese de uma utopia outra – e possível através de uma perspectiva teórica itinerante.

### **Da utopia para a “heterotopia”**

*A dívida cartesiana moderna tomou o lugar do maravilhoso.*  
(Han, 2015, p. 14).

A Covid-19 é um alerta para aprender a desaprender o que aprendemos (Tlostanova; Mignolo, 2012) e que, como um campo, não se pode desistir da luta pela justiça social, cognitiva e intergeracional. Com isso, quero dizer que precisamos sair de estruturas utópicas hegemônicas e contra-hegemônicas tradicionais predominantemente eurocêntricas, nas quais “a utopia foi adiada em idealismo” (Baudrillard, 2006, p. 61). Como a “dúvida cartesiana moderna ocupou o lugar do espanto” (Han, 2015, p. 14), nossa tarefa não é “atirar nos utópicos” (Santos, 1995), pois devemos muito a eles (Paraskeva, 2021), mas sair das utopias enquadradas nas fronteiras determinadas pela colonialidade em direção a um clímax anti e decolonial e “heterotópico”. Ou seja,

[...] em vez da invenção de um lugar em outro lugar ou em lugar nenhum, proponho um deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o nosso. Da ortotopia à heretotopia, do centro à margem. O propósito desse deslocamento é permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica daquilo que o centro é levado a rejeitar, a fim de reproduzir a credibilidade como centro. (Santos, 1995, p. 481).

Essa heterotopia é diferente (Paraskeva, 2020; 2021), na medida em que aceita que a única imagem autêntica do futuro é o fracasso do presente, em sua incapacidade de lembrar vislumbres de nosso potencial proporcionado por nossa própria experiência (Eagleton, 2000). Nesse sentido, não é um ideal que poderia ser “simplesmente lançado de paraquedas na sociedade a partir de algum ponto no espaço exterior metafísico” (Eagleton, 2000, p. 34). Precisamente porque “a utopia é a metáfora de um hiper-déficit que se formula em um nível em que não pode ser cumprido e que aquilo que tem de importante não é o que diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que o toda epistemologia existente como condição *sine qua non* para uma justa “teoria-curriculo agora”. Tal heterotopia apresenta” (Santos, 1995, p. 482), sendo crucial um compromisso com uma crítica implacável de muda "perspectiva e escala, subvertendo as combinações hegemônicas de tudo o que existe, destotaliza significados, desuniversaliza universos, desorienta mapas e seu único objetivo é revirar o leito sobre o qual repousam subjetividades em um sono injusto.” (Santos, 1995, p. 4).

O que faz com que as sociedades mudem, afirma Santos (1999, p. 213), é “o excesso de problemas que elas levantam em relação às soluções que possibilitam.” A utopia, ao contrário, “reside não em propor soluções desproporcionais aos problemas colocados, mas sim na capacidade de formular novos problemas para os quais não há (ou ainda não há) soluções.” (p. 214). Embora certamente não seja uma tarefa fácil, é uma boa maneira de entender os desafios que as mudanças enfrentam. Seria inteligente visitar o grande estudioso do currículo, Dwayne Huebner (1967, p. 174), para quem o problema do nosso campo “não é mais explicar a mudança, mas explicar a não mudança”. Embora não seja o caso de coragem, a honestidade intelectual sim (Cabral, 1974), é necessária para “admitir que a luz no fim do túnel é muito provavelmente o farol de outro trem se aproximando de nós na direção contrária” (Žižek, 2016, p. 354), há esperança em um sistema inundado de rachaduras (Certeau, 1988). A Covid-19 é apenas mais um sintoma letal da “humanidade moderna que não é concebível sem uma subhumanidade moderna” (Santos, 2007, p. 52). É

nossa tarefa trabalhar dentro das rachaduras do sistema, e simplesmente não consigo ver uma maneira melhor de fazer isso do que por meio de uma teoria itinerante do currículo.

A vacina é apenas um pedacinho – embora crucial – do absurdo.

Continua....

## Referências

- Agamben, G. (2000). **Means without End. Notes on Politics.** Minnesota. University of Minnesota Press.
- Agamben, G. (2020a). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. **Positions Politics.** Retrieved: <http://positionswebsite.org>.
- Agamben, G. (2020b). Giorgio Agamben: Normalising the state of exception under the Covid-19 epidemic. **Biopolitics.** Retrieved: <https://non.copyriot.com>.
- Al-L-Ahmad, J. (1987). **Occidentosis. A Plague from the West.** Iran: Mizan Press.
- Amin, S. (2014). **Capitalism in the Age of Globaliation.** The Management of Contemporary Society. London: Zed Books.
- Apple, M. (2000). **Official Knowledge.** New York: Routledge.
- Appadurai, A. (2018). O Cansaço da Democracia. In: Heinrich Ginselberger (2017) (Ed.) **O Grande Retrocesso.** Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo. Lisboa: Objectiva, pp., 17 – 31.
- Arendt, H. (1963). **Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil.** New York: Viking Press.
- Artaud, A. (1958). **The Theater and its Double.** New York: Rove Press.
- Badiou, A. (2008). The Communist Hypothesis. **New Left Review**, 49, pp. 29 – 42.
- Baudrillard, J. (2001.) Our Theatre of Cruelty. In C. Kraus and S. Lotringer (Eds) **Hatred of Capitalism.** A Semiotext(e) Reader. Los Angeles: Semiotext(e), pp. 51 – 56.
- Bauman, Z. (1997). **Globalization.** The Human Consequences. London: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2004). **Identity.** Cambridge: Polity Press.
- Berardi, ‘B.’, F. (2012). **The Uprising.** On Poetry and Finance. Los Angeles: Semiotext(e).

- Borgo, K. (2019). **Cai a Noite em Caracas**. Lisboa: Alfabeta.
- Bourdieu, P. (2001). **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL.
- Cabral, A. (1974). **Return to the Source**. New York: Monthly Review Press.
- Camus, A. (1948). **The Plague**. New York: Alfred Knopf.
- Camus, A. (2005). **The Myth of Sisyphus**. New York: Penguin Books.
- Clastres, P. (2010). **Archeology of Violence**. Los Angeles: Semiotext(e).
- DeCerteau, M. (1988). **The Practice of Everyday Life**. Berkeley: University of California Press.
- Deleuze, G. and Guattary, F. (1987). **A Thousand Plateaus II**. Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- D'Eramo, M. (2020). **The Philosophers Epidemic**. *New Left Review*, 122, pp., 23 – 28.
- Derrida, J. (1994). **Specters of Marx**. New York: Routledge.
- Enfu, C. & Xiaoqin, D. (2017). A Theory of China's Miracle. Eight Principles of Contemporary Chinese Political Economy. **Monthly Review Press**, 68 (8), pp. 1 – 12.
- Esslin, M. (1960). The Theatre of the Absurd. **The Tulane Drama Review**, 4 (4), pp., 3-15.
- Galeano, E. (1997). **Open Veins of Latin America**. Five Centuries of Pillage of a Continent. New York: Monthly Review Press.
- Geiselberger, H. (2017). **O Grande Retrocesso**. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo. Lisboa: Objectiva.
- Gil, J. (2009). **Em Busca da Identidade**. O Desnorte. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gil, J. (2018). **Caos e Ritmo**. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gudavarthy, A. (2018). **India After Modi**. Populism and the Right. London: Bloomsbury.
- Habib, A. (2013). **Suspended Revolution**. Ohio University Press.
- Han, B.-C. (2018). **A Expulsão do Outro**. Lisboa. Relógio D'Água.
- Harvey, D. (2016). **Senior Loeb Scholar Lecture**. Harvard University. Graduate School of Design. Retrieved: [https://www.youtube.com/watch?v=pm\\_UgX--ef8&t=927s](https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8&t=927s).
- Huebner, D. (1967). Curriculum as Concern of Man's Temporality," **Theory into Practice**, 6 (4), pp., 172–9.

- Hui, W. (2011). **The End of the Revolution**. London: Verso.
- Hung, Ho-Fung (2011). Paper-Tiger Finance? **New Left Review**, 72, pp. 138 – 144.
- Jameson, F. (2004). Symptoms of Theory or Symptoms for Theory. **Critical Inquiry**, 30, pp., 403 – 408.
- Loury, G. (2008). **Race, Incarceration and American Values**. Cambridge: MIT.
- Koczanowicz, L. (2016). The Polish Case. Community and Democracy under PiS. **New Left Review**, 102, pp., 77 – 96.
- Latour, B. (1999). **Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies**. London:
- Lazzarato, M. (2015). **Governing by Debt**. Amsterdam: Semiotext.
- Marazzi, C. (2011). **The Violence of Finance Capitalism**. Los Angeles: Semiotext(e).
- Mbembe, A. (2019). **Necropolitics**. Durham: Duke University Press.
- Paraskeva, J. (2011). **Conflicts in Curriculum Theory**. New York: Palgrave.
- Paraskeva, J. (2016a). **Curriculum Epistemicides**. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. (2016b). “Brutti, Sporchi & Cattivi”: Towards a Non-Abysal Curriculum. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 9(18), 75-90.
- Paraskeva, J. (2018). **Towards a Just Curriculum Theory**. The Epistemicide. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. (2020). What happen to (curriculum) critical theory? The need to go above and beyond neoliberal rage without avoiding it. In Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (Eds.), **Transitions and Signs of Time in Education: Curriculum Research Perspectives**. Tampere University Press, pp., 145 – 186.
- Paraskeva, J. (2021). **Curriculum and the Generation of Utopia**. New York: Routledge.
- Peters, M. & Besley, T. (2021). Introduction. Education, Philosophy and Viral Politics. In M. Peters and T. Besley (Eds) **Pandemic, Education and Viral Politics**. New York: Routledge, pp. 1 – 8.
- Pinar, W. (2004). **What is Curriculum Theory**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Revesz, L (2017). Earth Overshoot Day. **Independent**. Aug, 2. Retrived: [www.independent.co.uk](http://www.independent.co.uk).
- Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, Junho, pp., 197 – 215.

Santos, B. (2005). **Democratizing Democracy**. London: Verso.

Santos, B. (2014). **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm.

Santos, B. (2018). **The End of the Cognitive Empire**. Durham: Duke University Press.

Santos, B. (2020). **A Cruel Pedagogia do Virus**. Coimbra: Almedina.

Saramago, J. (1999). **Folhas Políticas**. Lisboa: Caminho.

Saramago, J. (2009). **Death with Interruptions**. Orlando: Houghton & Mifflin Harcourt Publishing.

Smith, A. (2017). **School District Votes To Bring Back Paddling For Disobedient Students**. Do You Support This? American Web Media. Retrieved Nov 27, 2017: [americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3](http://americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3).

Street, P. (2017). Slandering Populism: A Chilling Media Habit. **Counterpunch**. Retrieved: [www.counterpunch.org](http://www.counterpunch.org).

Surin, K. (2011). Theory Now? **The South Atlantic Quarterly**, 110 (1), pp., 2 – 17.

Tamás, G. M. (2013). Words from Budapest. **New Left Review**, 80, pp. 5 – 26.

Tlostanova, M. and Mignolo, W. (2012). **Learning to Unlearn**. Decolonial Reflections from Euroasia and the Americas. Ohio: Ohio State University.

Touraine, A. (1995). **Carta aos Socialistas**. Lisboa: Terramar.

Vanaik, A. (2018). India's Two Hegemonies. **New Left Review**, 112, pp., 29 – 59.

Virilio, P. (2012). **The Administraton of Fear**. Los Angeles: Semiotext(e).

Wacquant, L. (2009). **Punishing the Poor**. The Neoliberal Government of Social Insecurity. Durham: Duke University Press.

Walsh, C. (2018). Insurgency and Decolonila Prospect, Praxis and Project. In Catherine Walsh and Walter Mignolo. **On Decoloniality**. Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, pp. 33 – 56.

Walsh, C. and Mignolo, W. (2018). Introduction. In Catherine Walsh and Walter Mignolo, **On Decoloniality**. Concepts, Analytics, Praxis, Durham: Duke University Press, pp., 1 – 12.

Williams, J. (2006). **Debt Education: Bad for the Young, Bad for America**. Dissent. Retrieved: <https://www.dissentmagazine.org/article/debt-education-bad-for-the-young-bad-for-america>.

Žižek, S. (2018). **Slavoj Žižek on Yellow Vests**. How to Watch the News. A Short Video Series. RT Production: [www.youtube.com/watch?v=TrdPchnAR60](http://www.youtube.com/watch?v=TrdPchnAR60).

Žižek, S. (2020). Monitor and Punish? Yes, Please! The **Philosophical Salon**. Retrieved: [hephilosophicalsalon.com](http://hephilosophicalsalon.com).

Submissão em: 10-07-2021

Aceito em: 05-07-2021

**UNIVERSIDADE ESCOLA E AS DISPUTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA:  
movimentos desviantes e currículos de copresença**

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho<sup>1</sup>  
Maria Luiza Sussekind<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto se insurge a partir do olhar teórico decolonial na perspectiva de problematizar os enunciados reformistas de controle e responsabilização, estimulados por setores empresariais e governamentais conservadores que, atualmente, têm investido na legitimação de políticas de ensino e pesquisa de simplificação e unilateralidade dos currículos e práticas docentes nas escolas e nas universidades brasileiras. Escrito sob a égide do imprevisível e do emergencial que a pandemia de Covid-19 tem provocado, buscamos, em contrapartida, a partir de uma análise de discursos concernentes a um contexto de ensino e pesquisa universitários, fazer uso desses mesmos sentidos de incerteza e urgência pandêmicas para trazer uma defesa dos sentidos plurais das *universidades escolas*. Para tanto, localizamos movimentos pós-abissais, na perspectiva de produzir giros e deslocamentos epistêmicos no que diz respeito ao pensar ensino e pesquisa por meio de um currículo e de uma docência desviantes, em que os conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos coloniais se instituem nesse cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico), em movimentos de resistência e criação por uma copresença no campo epistemológico e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprender ensinar* das *universidades escolas* como aparelhos públicos e do público.

**Palavras-chave:** Currículo. Copresença. Currículos Desviantes. Pandemia. Epistemologias Pós-Abissais.

**UNIVERSITY-SCHOOLS AND DISPUTES IN THE CONTEXT OF THE  
PANDEMIC: deviant movements and co-presencial curricula**

**Abstract:** The present text rises up from a decolonial perspective, in order to problematize the reformist statements of control and accountability stimulated by corporate reformers and government sectors that, currently, have invested in the legitimacy of teaching and research policies to simplify the curriculum and in the curricula unilaterality and teaching practices in Brazilian schools and universities. Manuscript under the aegis of the unpredictable and the emergency that the Covid-19 pandemic has caused, we aim, on the other hand, from an analysis of discourses concerning a university teaching and research context, to make use of these same senses of pandemic uncertainty and urgency to bring a defense of the plural meanings of universities and schools, locating post-abyssal movements, in the perspective of producing epistemic turns and shifts with regard to thinking about teaching and research through a deviant curriculum and teaching, in which knowledge and experiences are absent or distanced by colonial ways of thinking, institute themselves in this pandemic scenario (and in the post-pandemic future) in movements of resistance and creation for a

---

<sup>1</sup> Atua na área de Educação e de Ensino de Língua Inglesa, com ênfase em Educação em Direitos Humanos, currículo, políticas educacionais e formação de professores. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Professor do Instituto Federal da Bahia/IFBA. E-mail contato: [luciano.freitas@hotmail.com](mailto:luciano.freitas@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em História/PUC-RJ, Magister Scientiae CPDA/UFRRJ, Doutorado em Educação no PROPED/UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Pós-Doutorado em Currículo pela Universidade British Columbia/Canadá. Professora e Vice coordenadora do PPGEDU/UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Primeira Secretária da Associação Nacional de Pesquisa em Educação-ANPED.

co-presence in the epistemological field and in defense of curricula as plural territories for learning and teaching, of university and schools as apparatus public and from the public.

**Keywords:** Curriculum. Co-presence. Deviant Curricula. Pandemic. Post-Abysal Epistemologies.

## **UNIVERSIDAD Y ESCUELAS Y DISPUTAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: movimientos desviados y currícula de co-presencia**

**Resumen:** El presente texto aparece con una mirada teórica decolonial, en la perspectiva de problematizar los planteamientos reformistas de control y rendición de cuentas estimulados por sectores empresariales y gubernamentales conservadores que, en la actualidad, han invertido en la legitimación de políticas de docencia e investigación encaminadas a simplificar currículos y unilateralidad curricular y prácticas docentes en escuelas y universidades brasileñas. Manuscrito bajo la égida de lo imprevisible y la emergencia que ha provocado la pandemia Covid-19, buscamos, por otro lado, a partir del análisis de discursos sobre un contexto de docencia e investigación universitaria, hacer uso de estos mismos sentidos de incertidumbre y pandemia. urgencia de llevar una defensa de los significados plurales de las escuelas universitarias, ubicando los movimientos post-abisales, en la perspectiva de producir giros y cambios epistémicos en cuanto al pensamiento de la docencia y la investigación a través de un currículum y una docencia desviados, en los que los conocimientos y las experiencias son ausentes o distanciados por los modos de pensar coloniales, se instituyen en este escenario pandémico (y en el futuro pos pandémico) en movimientos de resistencia y creación para una copresencia en el campo epistemológico y en defensa de los currículos como territorios plurales de aprendizaje y la docencia, de las escuelas universitarias como aparato público y el público.

**Palabras clave:** Currículo. Copresencia. Currículos Desviados. Pandemia. Epistemologías Pos Abismales.

### **Rastros que demarcan o texto: considerações introdutórias**

Iniciamos este texto, que pretende assumir una perspectiva decolonial, afirmando a defesa das escolas e das universidades brasileiras, sobretudo as públicas, e suas comunidades, em face das pretensas tentativas de controle e redução dos currículos, em movimentos imbricados aos saberes e políticas vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (SÜSSEKIND, 2014; 2017; 2018; 2019; 2020), por exemplo, e das práticas docentes que circulam no interior dessas instituições. Para nós, autores, assunção e defesa são movimentos combinados, conforme sugere Walsh (2009, p. 16-15), é luta, postura e conhecimento:

Não podemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas desistissem de existir. A intenção é mesmo assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude

contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e estimular “lugares” de exterioridade e construções alternativas.

Para esta autora, a defesa aberta da interculturalidade é entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Na mesma direção do Sul epistemológico, Maria Paula Meneses e Boaventura Sousa Santos, em 2010, alegam, com as “Epistemologias do Sul”, haver um deslocamento de diversas autoras e autores da linha do pensamento decolonial – mesmo que sob diferentes perspectivas – de enfrentamento ao colonialismo que desenhou o mundo, suas metanarrativas e fronteiras abissais.

Eu nunca tinha refletido sobre a importância da construção de um currículo decolonial. Sempre escutamos sobre como o espaço universitário é elitista e excludente, e nessa disciplina pudemos debater sobre como a sociedade se movimenta quanto a isso, sobre como povos humilhados, assassinados e excluídos socialmente têm seu apagamento legitimado pela educação. E isso começa na escola, como criar uma educação emancipatória se a escola ainda determina o que é cultura e o que não é, se a escola ainda vê o aluno como uma página em branco pronta para receber informação, ignorando toda a bagagem que o aluno trás, fazendo com que ele deixe na porta da sala tudo que ele sabe, e principalmente, tudo que ele é. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 38).

Deslocar fronteiras e lutar por territórios é movimento político, ético, estético e teórico-epistemológico que este artigo pretende fazer, buscando encontrar nos desvios a vida que habita os currículos ainda que sob a abissalidade que os produz ausentes e a pandemia que os impinge urgentes, num contexto de morte e desesperança do Brasil atual. Propor a defesa e o elogio desses espaços (LARROSA, 2017), por vezes pode parecer um mantra político-pedagógico incansavelmente repetitivo. Com efeito, por outro lado, demarca a emergência da disputa desses “lugares”, quando grupos sociais diversos interpelam a *universidadescola* com demandas que vão ao encontro de uma política curricular de desescolarização e de desprofissionalização docente (FREITAS FILHO, 2019), em meio aos lutos vivenciados na atual pandemia de Covid-19 e, por conseguinte, em meio aos isolamentos sociais e às aulas não presenciais.

O conceito *universidadescolas*, com o qual operamos, foi apresentado inicialmente por Maria Luiza Sússekind e Alexandra Garcia em 2011, originado do conceito dos estudos

*nosdoscom os cotidianos* (SÜSSEKIND, 2012) e, mais recentemente, desenvolvido por Maria Luiza Süssekind e André Coube (2020), que trazem à discussão os três deslocamentos que o criam e modificam.

Anotamos, então, um primeiro de três deslocamentos na relação universidade-escola que desejamos abordar nesse texto, e que aponta para novas epistemologias, forjando novas formas de pesquisar e entender o que acontece nas aulas, o que se cria nos currículos, como se formam os professores, entre outros temas, recorrendo aos estudos dos cotidianos, (de)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas como aporte político-teórico-epistemológico-metodológico de pesquisa (SÜSSEKIND, 2007, 2012; SÜSSEKIND, COUBE, 2020, p. 57-58).

Já o segundo deslocamento trata do uso da conversa complicada (PINAR, 2012) como alternativa metodológica aos métodos de pesquisa que produzem abissalidades.

Num segundo deslocamento nessa relação, buscamos defender a conversa como alternativa metodológica à “*mise-en-scène* malinovskiana” (MARCUS, 2004, p. 133) predominante não só como metodologia de pesquisa no campo, mas também como metodologia didática na formação de *estudantesprofessores* nos estágios nas escolas, argumentando que, sob um aspecto epistemológico, os métodos de pesquisa têm produzido abissalidades (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 153), o que implica em inventar métodos que valorizem a ecologia de saberes e se preocupem em não negligenciar a diversidade epistemológica do mundo. (SÜSSEKIND, ALVEZ, 2020, p. 58).

Por último, o terceiro deslocamento reconhece os diferentes conhecimentos trazidos pelos professores e alunos às escolas e universidades.

Impõe-se um terceiro movimento na direção de reconhecimento dos diferentes conhecimentos que cada pessoa traz para as escolas e universidades, numa relação que também é de escola-universidade, e que, no caso dos professores, retorna para os chãos das escolas, sendo escola-universidade-escola e que não pode ser de apagamento, mesmidade, desmemória e formatação. Na pesquisa, na formação de professores, na docência ou na pactuação de políticas curriculares, esses movimentos podem desejar o apagamento do outro pelo desenho de linhas abissais, mas, como alternativa, podem caminhar para o Sul epistemológico. Afirmamos por isso que nessa antepistemologia geral, o conhecimento está sempre no plural, conhecimento(s), num movimento com o Sul, em que todo conhecimento é autoconhecimento e cada saber reconhece sua própria ignorância (SANTOS, 2001, p. 82; 2004, p. 53). (SÜSSEKIND,

Por fim:

[...] a palavra *universidadescolas* denuncia um projeto ético, político cujos deslocamentos teóricos, epistêmicos e metodológicos alinhavam. Esse deslocamento, o terceiro, é para o Sul, na direção do reconhecimento da diversidade do mundo, e envolve conquistas territoriais que deslocam linhas abissais. (SÜSSEKIND, COUBE, 2020, p. 60).

Enfrentamentos teórico-epistêmicos entremeados a atos de poder por parte de grupos empresariais, de partidos políticos, de setores religiosos, militares, entre outros, e ensejados por tramas políticas distintas que circulam há algum tempo no cenário contemporâneo e que perduram na atualidade pandêmica, a saber: Educação Domiciliar/*Homeschooling*, reforma do ensino médio, militarização de escolas públicas, Movimento Escola sem Partido, projetos reformadores de manutenção da carga-horária escolar híbrida no porvir pós-isolamento social, entre outros<sup>3</sup>. Tais interpelações à escola e à universidade revelam o espectro perverso e currículos maliciosos (PINAR, 2012) dos referidos grupos na tentativa de se beneficiar do cenário emergencial e improvisado das aulas remotas e, dessa forma, da fragilidade e vulnerabilidade vivenciada pelos sujeitos da educação, em decorrência da pandemia. Tratá-las sob a noção enredada e decolonial *universidadescolas* não só reforça a denúncia desses ataques à docência, aos currículos, mas, sobretudo, à própria ideia de educação republicana pactuada. Nesse momento, especialmente, vivenciamos a falta de apoio, coordenação, enredamento e colaboração entre *universidadescolas*...

Como se os laços cujos nós se tentava reforçar fossem desfeitos com todo o esgarçamento do tecido social na pandemia e das instituições democráticas desde o golpe de 2016...

---

<sup>3</sup> A Medida Provisória nº 746/2016, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio, foi sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. A partir de 2022, em consonância com a MP em questão, diversos componentes curriculares deixarão de ser obrigatórios e passarão a compor os livros didáticos por áreas, e não mais por componente curricular. O projeto de lei nº 867/2015, que dispunha sobre o Escola sem Partido/EsP, embora tenha sido arquivado em 2019, no âmbito da Câmara Federal, ainda tem sido pautado por meio de outros projetos de lei escritos à luz do que o texto do EsP propunha. A proposta de descriminalização da Educação Domiciliar, recentemente, esteve em discussão na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara Federal, onde circula a defesa da aprovação do Projeto de Lei nº 3.262/2019, que regulariza essa modalidade. O projeto dispõe que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configure crime de abandono intelectual.

Os currículos que foram desenhados para uma educação (que se via quase exclusivamente) presencial não podem ser simplesmente espelhados para outra modalidade. Isso não os transforma em educação a distância e fomenta a necessidade de discutir investimento e pacto social democrático. Fazer essa “conversão” de um modelo para o outro é desvalorizar professores e estudantes, o sistema público de educação e a escola. Relativização do direito à educação e redução dos currículos ao ensino (SÜSSEKIND, 2020b).

No momento em que também é discutida a relevância do cuidado de si e do outro, da empatia – uma vez que a ausência do espaço físico da escola e da universidade impõe limites ao processo de escolarização –, fala-se justamente acerca de proposições que reforçam o esvaziamento desses espaços e a desvalorização do exercício da docência, seja no ensino, seja nas práticas de pesquisa.

Nessa perspectiva, o texto intenciona problematizar os enunciados reformistas de controle e responsabilização estimulados por setores empresariais, religiosos e governamentais que, atualmente, têm investido na legitimação de políticas de ensino e pesquisa de simplificação e unilateralidade dos currículos e das práticas docentes, nas *universidades escolas* brasileiras. Capturamos excertos de materiais de sala de aula, recolhidos nas Provas Platô<sup>4</sup> e nos *blogs*, registros das conversas complicadas que ocorrem de forma singular nas salas de aulas, atualmente virtuais, da disciplina Currículo, um dos componentes dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)<sup>5</sup>. Tais capturas pontuais nos ajudam a trazer importantes relatos curriculares desviantes e desafiados do colonial e de seus abismos de existência.

A partir de pistas (GINZBURG, 1989) de solidariedades e ódios, registrados no *blog*, nas aulas e nas Provas Platô, que aqui não trataremos como binarismos, mas como dissensos, abalroamentos que, dialogando com Süsssekind (2019, p. 92), reafirmamos: “o conhecimento curricular que se deseja democrático é deslocamento e conversa, é resistência permanente ao pensamento único, homogêneo, unívoco, unísono, não é comum, é diferença e é

---

<sup>4</sup> Modelo de (não)avaliação como uma das possibilidades de registro *a posteriori* da conversa complicada (PINAR, 2012) que são os currículos, a fim de praticá-los de forma democrática, valorizando a condição de criação de conhecimentos das pessoas comuns (CERTEAU, 1994).

<sup>5</sup> Projeto financiado: CNPq/Faperj.

dissenso” e identificamos, também nas teorias, suas diferentes conexões e enredamentos, muitas vezes numa direção de conservadorismo e reforço do colonialismo e do patriarcado.

Todo esse material de registro do currículo como experiência vivida, que nos permite “ampliar as possibilidades de refletir e entender os trabalhos dos professores como uma constante criação cotidiana” (SÜSSEKIND, REIS, 2015, p. 615), é também material de nossa pesquisa, é convertido em pistas para (re)pensar as *teoriaspráticas*, as epistemologias do Sul, a formação de professores e as narrativas de currículos. Estas últimas vêm conectando as pessoas e ratificando as diferenças como princípio a ser trabalhado em sala de aula.

Professorxs são aqueles que constroem pontes (AOKI, 2005a). São o cotidiano escolar, em sua dimensão vivida, praticada, conversada, experienciada e narrada. [...] os currículos-como-experiências-vividas, Aoki sugere que essas pontes narram histórias sobre como os professorxs, em suas práticas curriculares cotidianas, como experiências vividas, transpõem obstáculos. (SÜSSEKIND, REIS, 2015, p. 615).

Utilizando-nos de trechos das provas<sup>6</sup>, trazemos um relato como exemplo que nos ajuda a registrar aqui o quanto pode ser excludente a falta de meios de acesso às disciplinas, em meio virtual, durante o período de isolamento social que perdura há mais de um ano.

É a segunda vez que me inscrevo na matéria. Da primeira vez, no final do ano passado, mal pude entender como a matéria funcionava. Fiquei sem internet e não cursei o semestre. Semestre novo, nova tentativa. E qual foi minha surpresa ao descobrir que tantos os assuntos como as avaliações eram tão diferentes do que eu imaginava. Demorei um pouco pra pegar o ritmo, mas chego aqui com o entendimento de que currículo não se pode engessar naquilo que eu considero importante. Aquilo que importa ao aluno importa à sua vivência escolar. Através do currículo eu posso compreender, respeitar, dar voz, munir com a capacidade de transformar. Isso não apenas é ensinado, mas é vivido nesta matéria. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 28-29).

Propomos somar esforços para o exercício intelectual de tensionar linhas coloniais que operam articuladas por discursos igualmente coloniais de saber-poder, na busca por uma unilateralização curricular e na imposição de interdições à liberdade de cátedra docente, atualmente.

---

<sup>6</sup> Todas as citações dos Arquivos de Pesquisa são escritas autorais coletivas e anônimas dos estudantes e foram retiradas das aulas, provas e *blogs* de 2020.2.

Dessa maneira, envidar esforços demarca, também, como adentramos no jogo de disputa político-pedagógica, na perspectiva de produzir giros e deslocamentos epistêmicos no que diz respeito ao pensar ensino e pesquisa por meio de um currículo e de uma docência desviantes<sup>7</sup>, em que os conhecimentos e vivências ausentes ou distanciados por modos de pensamentos coloniais se instituem nesse cenário pandêmico (e no porvir pós-pandêmico) em movimentos de resistência e de criação por uma copresença no campo epistemológico e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprenderensinar*, das *universidadescolas* como aparelhos públicos e do público. Mesmo quando isso implicar a criação de novas palavras...

### **Tensionamentos e investidas pelo controle do currículo: fronteiras e movimentos desviantes**

É preciso destacar que as tentativas e discursos de controle das pessoas nas escolas e universidades pairam sobre essas instituições já há certo tempo e, por vezes, esbarrando no campo das teorias curriculares. Por escolha, entretanto, estamos afirmando que existem nuances e/ou peculiaridades no discurso colonial contemporâneo no que diz respeito às formas de tentativas de controle e interdição e aos principais objetivos de domínio frente às categorias currículo e docência, como a idolatria dos resultados nos testes padronizados e, mais particularmente, ao que nos interessa discutir neste texto, no contexto em curso da pandemia. Discutimos, portanto, sobre as demandas neoconservadoras que interpelam a *universidadescola* no momento presente e, por sua vez, instituem-se no interior de um pensamento genuinamente abissal, de delineamentos coloniais. Tomamos por referência as contribuições teóricas propostas por Rolnik (2018), Frigotto (2017) e Penna (2017) para delimitar o que aqui nomeamos como “neoconservador”. Segundo Rolnik (2018, p. 147): “Neoconservadores dizem respeito aos sujeitos organizados em grupos políticos em defesa de pautas nacionalistas, contrários aos movimentos sociais organizados e defensores de

---

<sup>7</sup> Tomamos a ideia de sujeitos/práticas sociais/currículos desviantes a partir de Geertz (2001), quando aborda, em seu texto “Nova luz sobre a Antropologia”, acerca de sociedades desviantes, sobre nossa incapacidade de propor qualquer padrão de sociedade de forma hegemônica sem que haja, para além do padrão, uma sociedade antinatural ou antinorma, sujeitos sociais subversivos às fixações de padrões e que reiteram a diferença como elemento constitutivo do social.

narrativas coloniais-capitalísticas.” Ainda segundo Rolnik (2018), o prefixo “neo” só faz sentido pelo fato de que ele se articula com condições históricas distintas das anteriores. Por exemplo, as possibilidades discursivas permitidas pelas novas mídias de comunicação e tecnologias no tocante às disputas de poder por parte dos referidos grupos e as formas mais incisivas de vigilância e punição concebidas por projetos, como o Escola sem Partido.

Por sua vez, Penna (2017) denomina como reacionários os grupos ou micropoderes organizados em torno de pautas conservadoras e que reagem aos projetos políticos e políticas institucionais que reiteram os discursos favoráveis às identidades, às diferenças, aos direitos humanos e aos discursos de copresença entre sujeitos. Penna (2017) destaca que, a esses grupos, cabe a definição enquanto reacionários, uma vez que eles têm reagido a avanços de políticas educacionais, sobretudo curriculares, nas três últimas décadas – o que reforça a potência de conceber resistências e criações contínuas, em meio ao que se apresenta hegemônico no social.

Ao mesmo tempo em que refletimos acerca das disputas de poder de grupos diversos, no jogo da significação, para nomear e hegemônizar sentidos sobre *como ensinar, quem ensinar e o que ensinar*, também estamos afirmando que operamos com um quadro teórico que compreende que os processos hegemônicos se dão de forma inacabada, im-permanente em meio às práticas discursivas.

Ou seja, expressar essa tensão contínua entre permanência e mudança, sobretudo nos enfrentamentos ocorridos no/pelo espaço da *universidadescola*, implica na ideia de entender que esses grupos sociais que interpelam as instituições educacionais estão susceptíveis a práticas de controle provisório e/ou impermanente. Não há como compreender qualquer tipo de tentativa de controle de forma homogênea e que não implique em discursos e práticas antagônicas – e essa potencialidade do contradiscurso, do contrapor, nos é salutar neste texto.

Todo poder é móvel, pulverizado, não se fixa por completo, é por natureza finito e incompleto (FOUCAULT, 2005), e essa incompletude, particularmente, impinge ao contexto educacional lidar com infinitas possibilidades de zonas de escape, do reforço da pluralidade e da diferença, de movimentos de resistência e criação de currículos desviantes, ou a (im)possibilidade do controle (SUSSEKIND, 2014). O “é” das coisas e dos sujeitos se institui em meio ao dinamismo e à multiplicidade das relações sociais, fazendo emergir continuamente, portanto, o estado de impermanência e de finitude.

Dessa forma, em suma, ao mesmo tempo em que estamos problematizando nesse texto o pensamento abissal – sua condição de reiterar a impossibilidade da copresença “dos dois lados da linha, ou seja, o endosso das fronteiras que relega ao outro, para além da linha privilegiada, a inexistência, a invisibilidade e a ausência não-dialética.” (SANTOS, 2007, p. 71) –, estamos falando de movimentos ou deslocamentos fronteiriços, mais particularmente, de possibilidades de pensar e lutar por práticas pedagógicas pós-abissais. Ou seja, as linhas abissais não excluem a existência de fato, elas tornam o que existe de fato invisível, a ponto de ser considerado inexistente, como os conhecimentos ancestrais, de gênero, etários, de pessoas jovens, crianças, de pessoas portadoras de deficiências, e muitos outros que habitam, de modo visível ou não, os chãos das *universidadescolas* e seus currículos quando plenos de mundo, no mundo, com o mundo.

Não há como ignorar o contexto atual de vidas em isolamento social, de lutas e lutos, em meio à pandemia de Covid-19. Contudo, a mesma pandemia nos impulsiona a traçar deslocamentos e promover resistências em função da criação. Mais singularmente, no âmbito educacional, leva-nos a pôr sob rasura<sup>8</sup> quaisquer sentidos fixados sobre escola, escolarização, ensino e pesquisa, provocando, assim, múltiplos olhares para um processo de reconfiguração que requer dos sujeitos da educação pensar essas categorias em interface com reflexões sobre *afeto*, *empatia*, *alteridade*, sobre a relação entre o eu e o outro e nossas atuações no mundo.

Muito interessante ouvir de quem passou pela era da ditadura ensinando o que era mau visto pelos militares e é bom saber da trajetória da professora Luiza. Currículo como uma conversa entre quem está dentro e fora da escola, uma frase interessante que foge do currículo atual onde se joga conteúdo, cobra o mesmo de todos e culpa professor caso alunos não aprendam. A base, segundo a professora, traça uma linha e quem passa tem sucesso e quem não passa é o oposto, quando é impossível que todos aprendam o mesmo. Chegando na base do ensino médio, o absurdo mora na desigualdade que investe e ensina mais do que em outros lugares. O documento dos professores fazendo com que eles sejam somente reprodutores de conteúdo, algo além da realidade de conversadores, criadores de conhecimentos EM CONJUNTO nas salas de aula, o que não

---

<sup>8</sup> O sinal de “rasura” (X) indica que eles [os conceitos-chave] não servem mais – não são mais “bons para pensar” – “em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...]” (HALL, 2000, p. 104).

é contemplado nas políticas de currículo atuais, arrogância de uma lógica colonial e monocultura e epistemológica. A base tem exprimido desrespeito aos povos que vivem nesse país e se nega a atualizar-se e com seu poder apaga possibilidades de conhecimentos de forma malévola com objetivos claros em resultados e somente isso. Muito interessante as exposições e perguntas abordadas, e as respostas objetivas e denúncias esclarecidas pela professora, principalmente os estragos jurídicos ao que tange aos sistemas de educação do país. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

### ***Enquanto “passa a boiada”...***

Resgatar o que anteriormente apontamos sobre as tentativas de múltiplos grupos políticos de interpelação às *universidadescolas* brasileiras contemporâneas, principalmente à pública, na ocasião pandêmica, potencializa emergir um debate caro a esse texto, que é o de pensar como esses enfrentamentos, na perspectiva de controle das políticas curriculares e das práticas docentes, revelam lutas pela significação do que cada grupo entende por educação democrática. O que está em jogo no hoje e no porvir pós-pandemia, também, é o que se busca hegemonizar sobre o que se pensa enquanto democracia e uma educação democrática.

Reforçamos que esse debate sobre interpelações aos espaços de educação básica e superior na contemporaneidade transparecem, igualmente, discussões sobre o que se entende por uma educação ou *aprenderensinar* com qualidade social e acerca de funções sociais da escola e da universidade. Tais demarcações são feitas por entendermos a pertinência de expor a cartografia ou cenário que constitui a trama política abissal, subjacente aos enfrentamentos no campo das políticas curriculares e da docência, atualmente agravado.

Dito isso, retoma-se, aqui, a discussão sobre como discursos neoconservadores e reacionários aos avanços ocorridos no âmbito das políticas de formação de professores e de políticas curriculares, ao longo dos anos de mandato dos governos Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva/Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), produziram articulações e movimentos de contraposição, impulsionando diversos projetos políticos que atualmente disputam o cenário educacional brasileiro,

---

<sup>9</sup> Referência à frase do Ministro do Meio Ambiente. Veja: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>.

aliando-se aos interesses privatistas, como o Escola sem Partido e a militarização de escolas públicas, por exemplo. Somam-se a isso, as investidas de reformadores empresariais e governantes diversos, ao longo dos últimos 30 anos, para estabelecer um ensino-aprendizagem e uma prática curricular tecnicista, em consonância com parâmetros de avaliações externas e suas conseqüentes exigências mercadológicas de ranqueamento, competitividade e de produção docente e sua responsabilização (*accountability*). Tanto as investidas de grupos neoconservadores, sejam de setores religiosos ou de partidos políticos, como as investidas de reformadores empresariais se hibridizam em demandas comuns de empreendimentos abissais pelo que chamamos de políticas curriculares de redução, desfinanciamento, desescolarização e de desprofissionalização docente, até demonização (SUSSEKIND, 2014), algo, inclusive, que se mostra bem latente e incisivo no contexto da pandemia. Em certo aspecto, parece-nos que eles e elas estão “aproveitando” as medidas sanitárias e fragilidades impostas pelo distanciamento social, a fim de “passar a boiada”, sem quaisquer resistências.

Faz-se um recorte no tempo, em dois períodos históricos distintos, e evidencia as questões sobre o controle do trabalho docente, as disputas político-ideológicas em torno dos currículos, evidencia que mesmo vivendo hoje em um regime democrático de direito, o crescimento das forças conservadoras têm influenciado essa questão da perseguição docente no interior da escola através destas pautas conservadoras e reacionárias. As mídias sociais são utilizadas como instrumento da banalização do ódio ao docente. O trabalho docente, principalmente os que levam o sujeito a pensar criticamente e refletirem sobre a opressão imposta a eles historicamente, se resume à doutrinação para estes. O controle da prática docente e do currículo é um retrocesso à democracia; fazer o docente um mero reprodutor de conteúdos em recortes excludentes, que não levam em consideração a interculturalidade, as desigualdades sociais históricas impostas às camadas mais pobres, a intolerância, o preconceito de gênero e tantos outros atos discriminatórios e violentos a que são submetidos os corpos pobres, negros, trans, favelados, é fazer negar-se direitos, é negar a este sujeito a construção de conhecimentos e percepções próprias. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Por serem grandes centros de produção de conhecimento, inovação e pensamento crítico as universidades e sistemas de ensino sofrem ameaças conservadoras e reacionárias dentro da pandemia, pela iminência da substituição do ensino presencial pelo digital. Esses ataques condicionam conteúdos, policiam professores e transformam a luta pelos direitos

humanos em uma atividade suspeita que põe as pessoas sob vigilância. Além disso, as diversas dificuldades trazidas pelo coronavírus reforçam o aumento das desigualdades sociais, econômicas e escolares. A pandemia nos traz muitas lições e a questão é se vamos ou não aprender com elas, pois a “pedagogia o vírus” é, como Santos (2020) afirma, cruel e ensina matando. A partir desse caos, vale refletir a respeito de um cenário que traga mudança para a sociedade contemporânea (SÜSSEKIND, 2020c).

Não nos é espantoso que esse empreendimento pelo esvaziamento da escola e da universidade, da carga-horária letiva, dos conteúdos dos componentes curriculares com as reformas das licenciaturas e da Pedagogia<sup>10</sup>, dos cortes cada vez maiores dos financiamentos de pesquisa e dos recursos orçamentários de universidades, institutos federais e das redes públicas de educação básica, bem como a desvalorização da profissionalidade docente, reitera pensamentos coloniais.

É genuíno a um pensamento colonial-abissal relegar ao outro o lugar da margem, do Sul, o não acesso qualificado da aprendizagem para fins de manutenção de um “*status colonial quo*”. Um dispositivo de controle para impedir movimentos fronteiriços por um estado de copresença (GOMES, 2012).

O pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo os invisíveis a base dos visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois reinos, o reino de “este lado da linha” e o reino do “outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece à medida que a realidade se torna inexistente e é de fato produzida como inexistente. [...] O que mais fundamentalmente caracteriza o pensamento abissal é, portanto, a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. (SANTOS, 2007, p. 71).

Dessa forma, não há como, ingenuamente, crer que quaisquer investidas ideológicas abissais iriam cessar ou “dar um *time/break*” enquanto a pandemia acontece. Ao contrário, esse é um cenário bastante favorável para reestruturação de investidas coloniais no interior das instituições educacionais, em suas práticas de *aprenderensinar* e de pesquisar, pautando políticas de desescolarização e de desprofissionalização docente. Por outro lado, também é um cenário para que emergjam práticas e sejam criados conhecimentos decoloniais,

---

<sup>10</sup> Resolução 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

coexistentes e de resistência, de força criadora e epistemologicamente voltados para o Sul, em meio ao que é possível e contingencial – acreditar e investir nessas fissuras, por outro lado, não implica em romantizar os lutos e desconsiderar a expansão das desigualdades sociais ocorridas na pandemia.

Essas epistemologias do sul ao provocarem o descentramento do norte, da ciência, da colonização, da escravização destacam dois pressupostos: 1º que não existem teorias ou epistemologias neutras e, portanto, as que clamam ser neutras são as que menos são, e 2º a reflexão sobre a tese 11 do Marx de que nossos conhecimentos devem incidir sobre as nossas práticas e nos impactos sobre a sociedade. Ou seja, se por um lado estamos reconhecendo a diversidade epistemológica do mundo por outro, estamos lutando pela desinvisibilização dessas práticas abissais nesse mundo desenhado por essa hegemonia científica, do Norte, colonial, patriarcal, capitalista, racista, e que hoje se alia ao fascismo de modo tão atuante. (SÜSSEKIND, 2020d – UPMS).

Em diálogo com Masschelein e Simons (2013), enfatizamos que as interpelações à *universidadescola* brasileira contemporânea não são aleatórias, são demandas políticas com finalidades que não divergem de momentos anteriores da história da educação brasileira; contudo, apresenta, na contemporaneidade, peculiaridades para essa disputa de terreno, para formular demandas.

Para além do debate sobre responsabilização e demandas face a índices e ranqueamentos avaliativos, questiona-se e/ou problematiza-se a tentativa de desqualificar o docente enquanto profissional, quando pensamos sobre projetos, como: o Escola sem Partido (entre outras coisas dispõe de vetos e punições aos professores), sobre a política governamental de militarização de escolas em implementação (trata da mudança de escolas públicas em escolas cívico-militares) e sobre a Medida Provisória (MP) da Educação Domiciliar (versa a respeito do esvaziamento da escola ou sobre a não escolarização por meio do *homeschooling*). Além de tudo isso, vemos a desorganização proposital do Ministério da Educação (MEC), que nos coloca diante de uma pauta de costumes e de privatização da educação pública (SÜSSEKIND, 2020e). Essas investidas contra a educação e a pauta de privatização e militarização da educação pública se tornam ainda mais evidentes durante a pandemia, a qual esgarçou o tecido social já fragilizado. Segundo Santos (2020, p. 4-5), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial

tem estado sujeita. Daí sua específica periculosidade.”

A pandemia chega em uma situação em que a sociedade estava fragilizada do ponto de vista político, revelando ausências, por parte do poder público, em todos os âmbitos, que pudesse viabilizar esforços para enfrentar essa crise. Essa necropolítica (MBEMBE, 2016), que define corpos descartáveis para a morte, também age diretamente nos currículos, propõe uma padronização, trazendo elementos gerencialistas de controle total pelos testes de larga escala e pelo controle do trabalho docente. Em consequência, a figura do professor que vai sendo desenhada é uma figura neotecnicista, com uma visão aplicacionista, norteadada pela “pedagogia da competência”, reduzindo a uma abordagem economicista, por meio de aprendizagens essenciais que estimulam um total controle e aplicação do processo *ensinoaprendizagem* em que o trabalho do professor é reduzido. Isso valoriza apostilamento, controle do currículo pelos resultados obtidos em testes padronizados externos, etc. Além disso, as novas medidas não dialogam com as pesquisas de formação de professores desenvolvidas no Brasil e colocam o docente na perspectiva de empreendedor, proletarizando-o e anulando a condição da sala de aula (SÜSSEKIND, 2020f).

Em 2 de janeiro de 2019, o governo federal assinou o decreto nº 9.465, que aprova uma nova estrutura organizacional do MEC e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). Esta serviria para elaborar um formato de gestão educacional e coordenar programas pedagógicos que envolvam militares e civis, para ser aplicado nas regiões brasileiras. O texto afirma que caberia aos sistemas de ensino municipal e estadual aderir voluntariamente ao modelo, “atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019, p. 11). Na medida em que esses processos de militarização avançam, obviamente aumentam também as práticas de silenciamento das vozes e práticas pedagógicas por parte de pedagogos e docentes nessas mesmas escolas. Isso coloca a docência diante da (im)possibilidade, silêncio, frustração, demonização se pulverizam.

Tratando-se do silenciamento docente, vale destacar que tem sido recorrente, na atualidade, muitas queixas de professores ameaçados, por políticos diversos, com uso de filmagens de aulas ou a partir de denúncias anônimas oriundas dos responsáveis de alunos ou pelos próprios estudantes. Sendo a/o/x docente acusado de doutrinação ideológica ou de proselitismo, quando das tematizações em sala de aula de conteúdos voltados aos direitos

humanos, às religiões de matriz africana, ao marxismo, às reflexões freirianas ou ao darwinismo e à evolução das espécies, por exemplo.

A abordagem e discussão de formas de ensino alternativas e temas como o Escola sem Partido que geram muitos mal-entendidos ou manipulações do poder principalmente da escolha curricular, que neste caso é também uma limitação como a base curricular comum, um disfarce da censura no ensino, taxando a percepção da impossibilidade de neutralidade e o posicionamento dos professores diante dos fatos e da ordem social de “doutrinação” nas salas de aula. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA PLATÔ, p. 16).

Por sua vez, em meio ao contexto de aulas remotas e/ou híbridas atuais, as discussões sobre ampliação das cargas-horárias remotas, de um ano letivo híbrido no período pós-pandemia, têm sido defesas corriqueiras nos pronunciamentos em mídias jornalísticas por parte de empresários, donos de escola e institutos afins.

No tocante à desescolarização como política curricular, no contexto brasileiro atual, destaca-se uma preocupação com a MP da Educação domiciliar (nº 3.269/2019), ao propor o esvaziamento ou desescolarização como modalidade de ensino no Brasil. Trata-se de uma proposta antiga no cenário político brasileiro que, contudo, tem tomado certo “fôlego” face ao governo atual e às suas defesas abertas ao tema. Recentemente, em maio de 2021, a Câmara Federal foi cenário de embates entre a base aliada do governo e a base de oposição acerca da legalização do *homeschooling* enquanto modalidade de ensino no Brasil. Segundo Jamil Cury (2019, p. 6):

*A homeschooling*, em que pese sua crítica a aspectos existentes na escola, crítica que deve ser um alerta para os gestores se empenharem na solução de problemas, em que pese à defesa da liberdade civil, corre o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convival e de transmissores não licenciados.

A educação domiciliar nos chama atenção não somente por estimular a desqualificação da escola enquanto lugar de *ensinaraprender*, mas também por reforçar investidas neoconservadoras para controle patriarcal de gênero, onde meninas permanecem em casa, ao serviço e aprendizagens do lar, bem como vulnerabiliza o trabalho feminino, quando pensamos acerca das mulheres mães, que teriam sua força de trabalho deslegitimada, na medida em que a elas coubesse a tarefa de permanecer em casa, na tutoria

De acordo com Nóvoa (2009), o modelo escolar de “transbordamento pedagógico” ou excesso de demandas da escola, ao longo da história da educação (não somente no Brasil), constituiu e mobilizou movimentos diversos de desescolarização, tendo como maior protagonista as discussões propostas por Ivan Illich. Em diálogo com Nóvoa (2009), articulamos as reflexões de Masschelein e Simons (2013, p. 9-10) acerca desse movimento em face das insatisfações da sociedade e do governo em relação à escola:

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-desescolarização – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional.

No curso das investidas de desescolarização instituindo as políticas curriculares e desprofissionalização docente atuais, recordemos alguns dos efeitos que a lei da reforma do ensino médio pode proporcionar quando na eventualidade de sua implementação plena até o ano de 2022: a título de ilustração, consideremos a mudança de componentes curriculares, como Geografia, História, Sociologia e Filosofia enquanto disciplinas não mais obrigatórias.

Embora essa lei e o PNL 2021 tenham sido aprovados ainda na gestão Temer (2016-2018), a previsão de efetivação da política diz respeito aos anos 2019-2022. É a gestão de governo atual e o MEC que definem as políticas pedagógicas, podendo, inclusive, influenciar na compra de obras pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em março do ano de 2021, foi nomeada para coordenação geral de Materiais Didáticos, a professora Sandra Ramos, aliada ao movimento Escola sem Partido e que acumula críticas à base curricular por motivos religiosos.

Os diferentes setores religiosos e fundamentalistas, vale destacar, têm sido também um dos mais incisivos no tocante às interpelações pela educação domiciliar no Brasil. Essa discussão, inclusive, é uma pauta prioritária dos parlamentares que compõem as bancadas evangélicas na Câmara e no Senado Federal. Essas bancadas são as que vêm pressionando as respectivas instâncias legislativas para aprovar o projeto de lei que dispõe sobre a regulamentação da educação domiciliar enquanto modalidade de ensino, ainda no contexto

da atual pandemia.

Essas realidades sugerem um panorama de algumas políticas neoconservadoras em curso no cenário educacional brasileiro e que têm, no contexto da pandemia, um espaço fértil para investidas diversas e expectativas de afrouxamentos dos contradiscursos de oposição, em decorrência da emergência ou prioridade de foco sobre a promoção de políticas para saúde, assistência social e amparo econômico às famílias precarizadas por conta da realidade pandêmica corrente.

Diante desse cenário, operamos com a estratégia de se refletir e investir em giros, deslocamentos epistemológicos ou no descentramento epistemológico em afirmação de um estado de copresença no âmbito da *universidadescola* brasileira, em face da natureza heterogênea e da diferença enquanto constituinte desses espaços.

### **Finalizando na copresença, nas conversas complicadas, nas *universidadescolas***

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. (GOMES, 2012, p. 733).

Pautados nas discussões que têm na ecologia dos saberes (SANTOS, 2006) a tradução para se pensar rotas, conversas, currículos e conhecimentos que rompem com colonialidades epistêmicas, bem como reconhecendo sujeitos, sobretudo os sujeitos da educação, irremediavelmente heterogêneos (SPIVAK, 2010 *apud* PAVAN, SÜSSEKIND, 2019), opera-se aqui com a ideia do esgarçamento proposital e destruição de políticas de coesão entre *universidadescola* durante o governo atual, intensificada durante a pandemia de Covid-19, em meio a lutas de resistência e criação pela copresença e em defesa dos currículos como territórios plurais de *aprenderensinar* e pesquisar em tramas decolonizadas.

Isso porque, embora reconheçamos os privilégios de fala e a extensão das forças que atuam por parte de grupos sociais distintos nas interpelações às *universidadescolas* – em destaque os setores religiosos, empresariais e partidários –, por outro lado, entendemos a potência de se perceber o social em toda a sua multiplicidade, pluralidade, instabilidade e dinamicidade, instituindo-se na diferença. Logo, o tempo pandêmico presente não cessa o movimento de descentramento das estruturas, nem a inevitável incompletude de ordens

Minhas primeiras impressões incluem um pouco de choque e não identificação com os assuntos abordados. Porém, foi importante entrar em contato com essa parte da cultura carioca para ter mais clareza e entendimento para lidar com os alunos, oriundos ou não desse cenário, a respeito dos conteúdos curriculares que são predefinidos, mas que não refletem suas vivências fora da área escolar. O cenário central das falas e músicas apresentadas é a favela e a vivência que seus habitantes experimentam diariamente, onde figuram negativamente o racismo, violência e falta de oportunidades, que faz com que eles enfrentem uma carga grande de dificuldades dentro e fora dessas áreas. E a música da favela surge como protesto, ferramenta de projeção de seus artistas, promoção de renda para quem trabalha no entorno dos bailes e um gênero musical a ser estudado em nossos centros acadêmicos, já que é muito difundido na nossa sociedade, ousado dizer que em todas as suas camadas. Infelizmente nos falta muito senso e justiça, falando como um estado todo, para que tais ações aconteçam já que esse protesto e a projeção desse artista favelado sofre constante repressão, esse estilo é ignorado no ambiente acadêmico e como o resultado não poderia ser mais óbvio, esse conhecimento não é trazido para onde se formam os indivíduos, a escola. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Movimentos e articulações nada fáceis, sofríveis, entretanto possíveis. Zonas de escape que disputam o terreno educacional. Repertórios discursivos que fazem bom uso das falhas e maus desempenhos escolares, por vezes ocorridos para nomear crises e, por conseguinte, reformas intervencionistas. Trata-se de um panorama que retrata bem o contexto presente, imerso em uma pandemia.

O grande problema atual, a pandemia, está, de forma gritante, mostrando que as populações periféricas estão mais inseridas no raio da letalidade da doença, mais um dos desafios históricos para os estudiosos dessas áreas e os ativistas que se propõem a pôr toda essa questão étnico-racial em voga para incitar a mudança, lembrando também da história dos 400 anos de escravidão e as resistências da população em relação às lutas atuais de reação aos sistemas de opressão para que todos os jovens e crianças tenham a consciência da resistência antirracista para promover a igualdade. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – *BLOG*).

Há tempos que a pluralidade do lugar universitário e escolar se deparam com tentativas reacionárias de interdição, assujeitamento de sujeitos e esvaziamentos dos seus espaços, sobretudo quando falamos acerca dos corpos que coexistem nesses lugares educacionais, de indígenas e negros, dos grupos LGBT ou no que concerne aos discursos de

educação em direitos humanos, emancipação e direitos sexuais das mulheres, de lutas sindicais e de reflexões filosóficas voltadas para questões de enfrentamento das desigualdades sociais e equiparação de classes.

Somando, trazemos ao debate a inconstância e o contínuo modo de suspensão e profanação (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013) dos espaços educacionais. A *universidadescola* sempre está em processo de se revisar, de se ressignificar e profanar-ressignificando o que se entende por sacralizado do/no mundo.

E por não alcançar, sempre, esse modelo ideal, tão exigido pela comunidade interna e externa, é que vão existir performances outras de *universidadescola* em busca desse sentido ideal. A escola se torna, vai se tornando, no presente, não na perspectiva do ideal ou de um fim, mas pelo movimento do hoje, da busca. Nesses espaços se abala o que está fixo, mas ao mesmo tempo se abre espaço, abrem-se fissuras para algo por vir. Uma promoção de aberturas múltiplas. A força do presente, a força, sobretudo, política.

Uma *universidadescola* atuando de uma forma que, se ela própria não nos dá a sensação de pertencimento, de acolhimento cultural ou a possibilidade de ir além, em uma relação com o conhecimento escolar, que seja possível pensar numa “*paraescola*” no interior dessa mesma escola, um lugar dentro do lugar, um lugar da resistência e do criar, de processos de identificação de indivíduo e de suas demandas com sua comunidade. A ideia não seria pedagogizar a existência através dessas instituições, mas sim ampliar horizontes dessa existência através delas (LARROSA, 2017).

É por meio do questionamento ao centramento, ao determinismo estrutural, possibilitado pela noção de indecibilidade da estrutura, conforme salienta Lopes (2018), que se argumenta em defesa das práticas articuladoras contingentes – particularmente, ao que nos interessa enfatizar neste texto, as práticas de resistência e criação nos lugares da *universidadescola* em tempos pandêmicos. A estrutura, segundo a autora, “é indecidível, não porque seja impossível decidir – a decisão é inevitável, mas porque uma decisão só é concebida como tal se não for calculável nem pré-inscrita na estrutura.” (LOPES, 2018, p. 93). Em um dos registros, a pessoa estudante comenta a leitura de Lopes e aponta o contexto das políticas de controle curricular:

A autora critica o projeto da BNCC e defende que não há princípios e regras curriculares absolutos fora do jogo político educacional. Ela diz entender que a política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo, e que aposta no descentramento e contextualização radical de toda política de currículo. Para ela, descentrar é conceber todo o centro, sendo instável e fugidio, sujeito à disputa, no tempo e no espaço. Os contextos, para a autora, mas construções discursivas no/do mundo. São apresentadas conclusões do seu grupo de pesquisa sobre uma concepção de políticas de currículo. A autora questiona o estabelecimento de princípios absolutos, mesmo os genéricos, para guiar a atuação política. Ela afirma que a política é da ordem do acontecimento e que isso remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas. Para a autora, “Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes da definição de universalismos categóricos e de regras de organização.” Tendo a concordar com a autora, pois esse entendimento reflete o meio político no Brasil, em que não se busca o consenso. A grande maioria dos que chegam ao poder tem demonstrado extremo apego ao poder, e são capazes de tudo para mantê-lo, sem nenhum respeito pelos eleitores que acreditaram em suas promessas de campanha. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – BLOG).

A ideia de descentrar, descentramento, é questionar a ideia de um centro único, conceber a ideia de qualquer centro como instável, provisório, precário e fugidio. Sujeitas, assim, a disputas de poder, no espaço e no tempo... E, para tanto, cabem às nossas proposições de pensar esse descentramento, sobretudo epistêmico, pensando uma ecologia dos saberes. A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade do mundo e da existência de redes de conhecimentos e subjetividades que atuam num movimento de globalização contra hegemônica (SANTOS, 2006). Essas epistemologias, ao provocarem o descentramento do Norte, destacam dois pressupostos: primeiro, não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; segundo, a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. Ou seja, se por um lado reconhecemos a diversidade epistemológica do mundo, por outro, desinvisibilizamos as práticas abissais do mesmo mundo, desenhadas pela hegemonia científica do norte colonial, patriarcal e capitalista (SANTOS, 2013, p. 13).

Enfim, pensar de modo pós-abissal é seguir na direção do Sul epistemológico. É admitir a copresença radical que compreende a simultaneidade e contemporaneidade, abandonando a ideia de uma existência de evolução de práticas, culturas e da própria humanidade através do tempo. Isso envolve descentrar, descolonizar o saber e o poder. Envolve reconhecer que há no mundo uma enorme diversidade

epistemológica e que não há a possibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, 2010), construindo cotidianamente a *pluriversidade* na universidade. Descentrar as estruturas é pensar com as redes e, sabemos, conversar e narrar histórias tem sido algumas das táticas usadas pelos praticantes, (de)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas dos cotidianos, registrando conversas, escritas e currículos criados com professores e estudantes como artes de *pensarfazer* os currículos nas *universidadescolas*, de forma inédita, historicizada e permeada de redes de subjetividades. E, temos deslocado conhecimentos da universidade que vem das escolas... Assim, deslocar é ocupar. Deslocar o poder, ocupar a vida e descolonizar o saber. Ocupar as *universidadescolas*, currículos e conhecimentos de roupas e varais, de vidas e horizontes. (SÜSSEKIND, COUBE, 2020a, p. 70-71).

As conversas com as teorias curriculares, na formação de professores, registradas nos *blogs*, aulas e na Prova Platô dialogam com a impossibilidade de uma neutralidade epistêmica e apontam para construções curriculares em diálogo com os chãos da escola e, principalmente, da impossibilidade de uma Base Nacional Comum Curricular ou qualquer política de controle da docência e redução dos currículos que visa, fadada ao fracasso, engessar as múltiplas discussões.

Durante o período que cursei essa disciplina, aprendi o quanto a pluralidade de vivências, corpos e pensamentos deve ser sempre levada em consideração, não só no nosso cotidiano enquanto pessoas, mas também por nós enquanto docentes e profissionais. Além disso, fiquei cada vez mais convencido (de uma forma extremamente positiva) que não existe neutralidade e ainda mais se tratando da área pedagógica. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 4).

Aprendi também que não existe tema que não possa ser abordado dentro de sala de aula e que o que o sistema nos impõe como neutro, padronizado e não “digno” de valor, se tratando do meio acadêmico, muitas vezes são justamente temas e atividades que poderiam não só torná-lo mais acessível, como próximo à realidade cotidiana e, conseqüentemente, fazer com que estudantes (independente do grau) se sentissem mais próximos do que o estudo pode propor e não como uma coisa de fora que não faz parte disso e tem que se adequar. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2, p. 4).

Quando se falava em currículo, eu imaginava um documento com diversas matérias. No entanto, com as discussões abordadas durante esse período, pude perceber que é muito mais amplo, é muito além de um documento. Eu ainda não consegui compreender completamente, mas com as leituras e vídeos que o cronograma propõe e com as minhas pesquisas, acredito que conseguirei entender muito em breve. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2, p. 19).

Não temos a intenção de concluir a conversa que aqui tecemos, ou qualquer conversa, pois ela(s) não se esgota(m) dada a impossibilidade de captura de suas inúmeras rupturas, ainda mais, as que a pandemia viabilizou, principalmente, no cenário da educação. A pandemia regozija-se em curso e, segundo Santos (2020, p. 12):

[...] confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de lei 3.262/2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória 746/2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Decreto 9.465 de 2 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da União, Imprensa Nacional. Edição: 1-B. Seção: 1 - Extra. p. 6.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

FREITAS FILHO, Luciano C. M de. III SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL: POPULISMOS E DEMOCRACIAS. **Sentidos de escola democrática em disputa na contemporaneidade: currículo e docência sob suspeita**. 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolacclau/files/2019/07/ARTIGO-Freitas-Fiho.pdf>. Acesos em 11 jun 2021.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO *et al.* **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 17-34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz & Terra. 2005. 432p.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras. Rio de Janeiro. 2014. 247p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 320p.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES & SISCAR, **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Editora Cortez, 2018. p. 83-116.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica. 2013. 176p.

MBEMBE, Achile. Biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 20 abril 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jun 2021.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95p.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PINAR, William F. **What is Curriculum Theory**, Second Edition, Routledge, NY, 2012.

ROLNIK, Suely. **A nova modalidade de golpe: um seriado em três temporadas**. In: *Esféras da insurreição*. São Paulo: n-1, 2018. p.146-193.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. 512p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos Estudos*, São Paulo, novembro 2007. Pp.71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. 160p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. 50p.

SÜSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. UNIVERSIDADESCOLAS: deslocando linhas abissais. In: Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 01ed. Campinas: Pontes Editores, 2020a, v. 01, p. 55-74.

SÜSSEKIND, M. L.; MARCELLUS, C. **Conversando sobre educação em tempos de quarentena.** Perfil @caiomarcelluscervasio no Instagram, 2020b. [https://www.instagram.com/tv/CCE\\_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj](https://www.instagram.com/tv/CCE_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj). Acesso em: 30 de junho de 2020b.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, B. S.; CARDOSO, R.; ORRICO, E. **A pedagogia do vírus.** Canal PPGEDU UNIRIO no Youtube, 2020c. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x85T\\_qBfLls&ab\\_channel=PPGEDU-UNIRIO](https://www.youtube.com/watch?v=x85T_qBfLls&ab_channel=PPGEDU-UNIRIO). Acesso em: 31 de agosto de 2020c.

SÜSSEKIND, M. L. et al. **Sessão Pública da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na ANPEd Sul.** Canal ANPEd Nacional no Youtube, 2020d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fI0JnxP-8dI>. Acesso em 19 de agosto de 2020d

SÜSSEKIND, M. L. et al. **JORNADA PEDAGÓGICA 2021 - AS PERSPECTIVAS, DESAFIOS, O DIREITO E O FAZER EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA.** Canal MOC – UEFS – Youtube, 2020e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MOFBHZ6aA4c&t=5131s>. Acesso em: 14 de junho 2021.

SÜSSEKIND, M. L.; SILVA, K. C.; TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. **Ataques à Docência e Formação de Professores em tempos de pandemia.** Canal ANPEd Nacional no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6U6d9VkhxTs>. Acesso em 19 de agosto de 2020f.

SUSSEKIND, Maria Luiza; PAVAN, Ruth. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47485>. Acesso em 11 jun. 2021.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: Maria Luiza Sussekina, Alexandra Garcia. (Org.). **Diálogo e formação de Professores:** Universidade-Escola. 1ed. Petropolis; Rio de Janeiro: DP et Alii; Faperj, 2011, v. 1, p. 19-36.

SÜSSEKIND, M. L.; MARCELLUS, C. **Conversando sobre educação em tempos de quarentena.** Perfil @caiomarcelluscervasio no Instagram, 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CCE\\_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj](https://www.instagram.com/tv/CCE_QWuJ4sf/?igshid=3u6navv9kugj).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

Submissão em: 30-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

## **RACISMO, EDUCAÇÃO E COVID-19: é possível uma educação libertária em tempos de ensino remoto?**

Érika Elizabeth Vieira Frazão<sup>1</sup>  
Eleonora Abad Stefenson<sup>2</sup>  
Gustavo Junger da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo se inscrever nas disputas políticas em torno de significações de escola/educação pública democrática contribuindo com reflexões acerca das possibilidades e desafios de se pensar e defender um ensino democrático no cenário pandêmico da Covid 19 e de crise política, que tem acentuado de forma exponencial as desigualdades sociais, econômicas e raciais existentes na sociedade brasileira. Devido ao panorama sanitário atual, diversas experiências de ensino remoto têm sido experimentadas pelas escolas, desdobrando-se em novas questões e readaptações para todo o sistema escolar. Neste artigo, analisaremos o ambiente de implementação do ensino remoto na educação básica, bem como delinear alguns dos novos desafios colocados a uma perspectiva de educação como prática libertária. Na primeira parte do texto, nos debruçamos sobre o conceito de democracia em diálogo com autores que o significam para além do campo do liberalismo político. Na segunda parte, apresentamos e analisamos os dados da PNAD Contínua TIC 2018, buscando compreender a realidade do país no momento pré-pandemia no que se refere às condições habitacionais, em particular de acesso à Internet, dos domicílios brasileiros

---

<sup>1</sup> Érika Elizabeth Vieira Frazão é mulher negra, mãe, professora de história, doutora em Educação pelo PPGE-UFRJ (2018) e Mestre em Educação pelo PPGE/UFRJ (2014). Atualmente é Professora Adjunta de Relações Étnico-Raciais na Escola na Universidade Federal Fluminense (UFF). É líder do Laboratório de estudo de Relações Étnico-Raciais e Subjetividades (LabErês/UFF/CNPq) na Faculdade de Educação da UFF, cujo objetivo é reunir professores e estudantes em torno de pesquisas que visam descolonizar os currículos acadêmicos e escolares por meio de uma luta antirracista e feminista. Sou Membro do Grupo de Estudos Linguagem, Educação, Docência e Diversidade (GELEDD/UFF), Integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH - UFF), do Projeto de Extensão Literatura, Infância e Formação (FE/UFF), Pesquisadora do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH/UFRJ/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais, currículo, feminismo negro, literatura negro brasileira, musicalidade antirracista, intelectualidade negra, subjetividades, teoria do discurso, democracia.

<sup>2</sup> Eleonora Abad Stefenson: Professora de História da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ) onde atua no Colégio Estadual Guilherme Briggs. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possui graduação em Abi - História pela Universidade Federal Fluminense (2009), Especialização em Saberes e Práticas da Educação Básica - (eixo: Políticas Públicas e Projetos Sócio-Culturais em Espaços Escolares) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Atuou como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de História (2014- 2017).

<sup>3</sup> Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEO-UERJ/2014) é pesquisador associado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM), ao Observatório das Migrações Internacionais (OBmigra), e ao Núcleo de Estudos Água, Riscos e Territórios (NEART). Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2005), especialização em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) (2010) e mestrado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2014). É técnico da Coordenação de População e Indicadores Sociais (Copis) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde faz parte do Grupo de Trabalho sobre Habitação e Exclusão Habitacional.

imersos em um contexto de profundas desigualdades socioespaciais que marcam o território nacional. Por fim, analisamos a situação dos estudantes brasileiros no atual contexto e refletimos sobre possibilidades de práticas democráticas nas relações escolas-estudantes. Possibilidades que se constroem para além do acesso – contribuindo para a superação do passado colonial brasileiro e a construção de uma autêntica democracia racial.

**Palavras-chave:** Educação Democrática. Ensino Remoto. Discriminação Racial.

### **RACISM, EDUCATION AND COVID-19: is a library education possible in times of remote education?**

**Abstract:** This article aims to inscribe in political disputes around the meanings of democratic public school/education, contributing with reflections on the possibilities and challenges of continuing to think and defend democratic education in the pandemic and political crisis scenario, which has accentuated exponentially the social, economic and racial inequalities existing in Brazilian society. Due to the current health panorama, several remote teaching experiences have been experimented by schools, unfolding into new issues and readaptations for the entire school system. In this article, we will analyze the environment for implementing remote teaching in basic education, as well as outline some of the new challenges posed to a perspective of education as a libertarian practice. In the first part of this text, we focus on the concept of democracy in dialogue with authors who signify it beyond the field of political liberalism. In the second part, we present and analyze data from the PNAD Continua TIC 2018 seeking to understand the reality of the country in the pre-pandemic moment with regard to housing conditions, in particular Internet access, of Brazilian households immersed in a context of deep socio-spatial inequalities that mark the national territory. Finally, we analyze the situation of Brazilian students in the current context and reflect on the possibilities of democratic practices in other relationships between schools and students. Possibilities that are built beyond access – contributing to the overcoming of the Brazilian colonial past and the construction of an authentic racial democracy.

**Keywords:** Democratic Education. Remote Learning. Racial Discrimination

### **RACISMO, EDUCACIÓN Y COVID-19: ¿es posible una educación libertaria en tiempos de educación remota?**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo inscribirse en las disputas políticas en torno a los significados de la escuela / educación pública democrática, aportando reflexiones sobre las posibilidades y desafíos de pensar y defender la educación democrática en el escenario de la pandemia y la crisis política, que ha acentuado exponencialmente los aspectos sociales, económicos y desigualdades raciales existentes en la sociedad brasileña. Debido al panorama de salud actual, varias experiencias de enseñanza a distancia han sido experimentadas por las escuelas, desdoblado en nuevos temas y readaptaciones para todo el sistema escolar. En este artículo analizaremos el entorno para la implementación de la enseñanza a distancia en la educación básica, así como esbozaremos algunos de los nuevos desafíos que se plantean a una perspectiva de la educación como práctica libertaria. En la primera parte del texto, nos centramos en el concepto de democracia en diálogo con autores que lo significan más allá del campo del liberalismo político. En la segunda parte, presentamos y analizamos datos de la PNAD Continua TIC 2018 buscando comprender la realidad del país en el momento prepandémico en lo que respecta a las condiciones de vivienda, en particular el acceso a Internet, de los hogares brasileños inmersos. en un contexto de profundas desigualdades socioespaciales que marcan el territorio nacional. Finalmente, analizamos la situación de los estudiantes brasileños en el contexto actual y reflexionamos sobre las posibilidades de

práticas democráticas em outras relações entre escolas y estudiantes. Posibilidades que se constroem más allá del acceso, contribuyendo a la superación del pasado colonial brasileño y la construcción de una auténtica democracia racial.

**Palabras clave:** Educación Democrática. Ensino Remoto. Discriminación Racial.

## Introdução

A urgência (permanência) em se debater as relações entre democracia e educação se dá em um cenário mundial e, de maneira mais específica, em um contexto nacional de um crescente e pujante discurso do que o filósofo Jacques Rancière (2014) denominou de “novo ódio à democracia”. Um ódio que tem como questão central “a repressão da catástrofe da civilização democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 11), ou seja, um ódio à ampliação da participação popular que tensiona a legitimidade do poder oligárquico, aliado a um discurso científico.

Mas o novo sentimento antidemocrático traz uma versão mais perturbadora da fórmula. O governo democrático, diz, é mau quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas. Em compensação, é bom quando mobiliza os indivíduos apáticos da sociedade democrática para a energia da guerra em defesa dos valores da civilização, aqueles da luta das civilizações. (RANCIÈRE, 2014, p. 10).

Nesse sentido, Rancière alerta para um novo discurso antidemocrático que percebe na crescente e diversificada atuação popular um risco ao consenso oligárquico, legitimado por especialistas, que aspira, em última instância, “governar sem povo, isto é, sem divisão do povo; governar sem política” (2014, p. 102).

Embora as reflexões de Rancière se debrucem sobre as experiências europeias e, em especial, a francesa, entendemos ser possível identificar essas disputas em torno da democracia e da própria crise do “consenso oligárquico” no contexto brasileiro nos últimos anos, algo que, inclusive, permite compreender a recente ruptura do pacto democrático com a supressão de um governo eleito a partir do pleito popular, sem base jurídica. Esse “novo ódio à democracia” no cenário brasileiro encontra, ainda, ecos nos debates educacionais, a partir da construção de discursos que visam reduzir experiências democráticas nos espaços

escolares em nome de práticas e saberes especializados e cientificamente legitimados, ou seja, em nome de uma educação sem política, como as propostas do Movimento Escola sem Partido, recuperando as reflexões de Rancière. Essas disputas de agendas tencionam o debate educacional acerca das relações entre a escola e a democracia na contemporaneidade. Nesse sentido, é interessante resgatarmos as reflexões de Gaudêncio Frigotto (2017), cuja análise se debruça sobre o que denomina de “ovo da serpente” – em uma clara alusão à produção cinematográfica de Ingmar Bergman (1977) sobre a construção do totalitarismo na Europa no período entreguerras –, de um “novo ódio” que avança sobre a democracia brasileira e repercute no campo educacional.

Em seu artigo intitulado *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, Apple (2011) caracteriza a atual conjuntura de avanço de um discurso conservador aliado a uma política econômica neoliberal como uma “restauração conservadora”. Essa aliança seria marcada por um ativismo conservador que passa a disputar uma agenda educacional a partir da privatização da educação. Um esvaziamento do espaço público a partir da imposição de uma moralidade branca, cristã, heteronormativa.

Podemos observar esse cenário descrito por Apple em boa parte do mundo ocidental, com o crescimento dos partidos de direita assumindo o poder, como a eleição de Trump, nos Estados Unidos, de Macri, na Argentina, e do fortalecimento do partido Frente Nacional na França.

Em essência, a nova aliança a favor da restauração conservadora inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os seus objetivos para a educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social. Entre eles, estão a expansão do “livre mercado”; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica; e a popularização do que claramente se mostra como uma forma de pensamento social darwinista. (APPLE, 2011, p. 81).

No Brasil, a eleição para presidência da república da extrema-direita, em 2018, fez aparecer de forma explícita o discurso racista homofóbico, machista e patriarcal que rege nossa sociedade desde a colonização. A polaridade dos discursos políticos trouxe para o campo teórico a clareza de que os avanços sociais conquistados pelos governos

democráticos, ainda que tenham sido muitos, se mantiveram pautados a partir de relações de consumo e continuaram a deixar à margem da cidadania boa parte da população subalternizada: negros, indígenas, mulheres.

O desmantelamento da promoção, defesa e gozo efetivo dos direitos humanos tende a assumir proporções épicas. Os projetos que compõem a pauta conservadora evidenciam um trabalho gradual e seguro de desmonte das conquistas dos direitos estabelecidos sob a égide da Constituição de 1988. Os alvos desta operação de retrocesso são amplos e diversos: visam aos direitos das crianças e adolescentes, na proposta que reduz a maioria penal e naquela da redução da idade para o ingresso no mercado de trabalho; flexibilizam a definição de trabalho escravo; buscam revogar o Estatuto do Desarmamento; criam novos obstáculos para a demarcação de terras indígenas; modificam o Estatuto da Família, recusando o reconhecimento das relações homoafetivas; modificam a lei de atendimento às vítimas de violência sexual, dificultando o aborto; e, sobretudo, promovem a restrição e punição a manifestações políticas e sociais e violações de privacidade, encapsuladas na Lei Antiterrorismo. (PINHEIRO, 2020, p. 5).

Este cenário faz com que o tema da democracia seja reatualizado, recolocado no jogo da linguagem e disputado no campo da educação. É importante ressaltar que não pretendemos dar conta, neste artigo, de todas as disputas políticas que levaram à crise que estamos vivendo. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que muitas das medidas educacionais que têm sido propostas pelo governo Bolsonaro têm incidência direta nos sentidos de educação/escola democrática.

Apoiados em leituras de teóricos políticos críticos (APPLE, 2011; FRIGOTTO, 2017) e pós-fundacionais (BIESTA, 2008; GABRIEL, 2011, 2016; MOUFFE, 2003), fizemos a opção por uma abordagem pelo *político* para discutir as disputas por sentidos de cidadania e democracia. A mobilização desse significante permite perceber no cenário político atual que, aliado à ressurgência de discursos autoritários existe um aumento do conservadorismo em relação a questões de classe, gênero e etnias. Isso se manifesta em constantes agressões a homossexuais, violência policial contra pessoas pobres e negras, assim como no crescimento da intolerância religiosa. Buscamos um diálogo com trabalhos que entendem a cidadania para além de uma perspectiva passiva, reduzida a um conjunto de direitos registrados na legislação.

A defesa de uma escola democrática passa necessariamente pela discussão de um

estado democrático que nos remete a uma reflexão mais ampla sobre democracia e nacionalidade. Dessa forma, defendemos ser importante nesses “tempos pós” (GABRIEL, 2008) repensarmos sobre as relações entre currículo e subjetividades e, mais especificamente, entre currículo e identidade nacional e cidadania, de maneira a compreender seus efeitos na construção de um projeto de sociedade e de escola democráticos. Nesta atual conjuntura, os sentidos de identidade nacional e de povo brasileiro vêm sendo cada vez mais questionados no Brasil, como deixam entrever as recentes mudanças políticas pelas quais passou o país.

Para organizar nossa escrita, optamos por dividir o artigo em três seções. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de democracia com o qual operamos a leitura do atual contexto social pandêmico brasileiro e sua relação com o um projeto de educação que se pretenda democrático. Na segunda parte, apresentamos alguns dados da PNAD 2019 que possibilitam perceber a realidade social brasileira e as desigualdades sociais enfrentadas pelos estudantes durante o chamado ensino remoto. Por último, analisamos as possibilidades de um ensino democrático que leve em consideração as individualidades desses alunos, suas realidades domiciliares, o convívio com os professores e o papel destes últimos na proposta de um ensino libertário.

### **Democracia e o debate racial: enfrentamentos necessários em tempos de ódio**

Nesta seção, procuramos apresentar algumas discussões político-teóricas sobre o conceito de democracia com as quais dialogamos. Como dito anteriormente, assim como Mouffe (2003), argumentamos que uma sociedade democrática não é necessariamente uma sociedade pacificada e harmoniosa, onde as divergências são superadas e um consenso único de valores comuns é obtido. Uma sociedade democrática é aquela onde “muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos” (MOUFFE, 2003, p. 11). Isso implicaria também na ampliação da compreensão de democracia para além da forma de governo adotada por um Estado, abrindo a possibilidade de pensar outras hegemonias resultantes de um maior número de lutas democráticas e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos e de práticas democráticas na sociedade. Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a

existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. A política democrática não pode superar os conflitos, sua especificidade estaria não na superação da oposição eles/nós, mas sim em seu manejo de forma diferente. Para explicar melhor essa forma diferente de superação, Mouffe diferencia as relações antagônicas das de agonismo; no primeiro caso, as relações intentariam a eliminação do inimigo, enquanto no segundo, existiria uma disputa por hegemonia com um adversário que se reconhece.

Em artigo de 2005, Mouffe critica as versões mais propagadas de democracia deliberativa, principalmente a democracia liberal que se consolidou como única forma legítima de governo no fim do século XX. A autora aproxima-se da perspectiva de Carl Schmitt sobre o que vem a ser *político*, apropriando-se do conceito para propor um modelo agonístico de democracia.

Um dos objetivos dos teóricos da democracia deliberativa é oferecer uma alternativa ao “modelo agregativo” de Joseph Shumpeter, que enfatiza a agregação de preferências, por meio de partidos políticos, nos quais as pessoas teriam a oportunidade de aceitar ou rejeitar seus líderes, graças ao processo eleitoral. Os teóricos dessa corrente entendiam que o pluralismo de interesses e valores precisava ser reconhecido como coextensivo à própria ideia de povo (MOUFFE, 2005). Rawls (1971) afirma que o atual desapareço pelas instituições democráticas, bem como a crise de legitimidade das democracias ocidentais resulta do predomínio do modelo agregativo. Os democratas deliberativos, grupo no qual se inclui Rawls e Habermas, defendem a recuperação da dimensão moral da democracia para o alcance de um consenso mais profundo que um mero acordo sobre procedimentos. Propõem, então, a promoção de uma forma de racionalidade *normativa* e procuram estabelecer uma conexão entre os valores liberais e a democracia por meio da deliberação. Nessa perspectiva, a democracia é entendida como a soberania popular, reformulada de modo a eliminar os perigos que tal princípio representa para os valores liberais.

É a consciência desses perigos que frequentemente preocupou liberais diante da participação popular, levando-os a tentar desencorajá-la e limitá-la. Os democratas deliberativos acreditam que tais perigos podem ser evitados, permitindo-se, por isso, que os liberais abracem o ideal democrático com entusiasmo inusitado. Uma solução proposta é a de reinterpretar a soberania popular em termos intersubjetivos e redefini-la como “poder gerado comunicativamente”. (MOUFFE, 2005, p. 12-13).

Mouffe critica a perspectiva deliberativa de insular a política dos efeitos do pluralismo de valores, tentando fixar terminantemente todo o sentido e a hierarquia dos valores liberais-democráticos fundamentais. Para a autora, a teoria democrática deveria renunciar a essas formas de escapismo e enfrentar o desafio que decorre do reconhecimento do pluralismo de valores. Contudo, ela alerta que isso não significa aceitar um pluralismo total – “alguns limites precisam ser estabelecidos com relação ao tipo de confrontação que será vista como legítima na esfera pública” (MOUFFE, 2005, p. 17). E defende que a natureza política dos limites deve ser reconhecida, “em lugar da apresentação de tais limites como exigências da moralidade e da racionalidade” (p. 17). O que faltaria a essas abordagens é o próprio questionamento de quais são as condições de existência do sujeito democrático.

Para compreender a dimensão dessas novas lutas e a diversidade das relações sociais que se colocam à vivência democrática, é indispensável pensar o sujeito como um agente descentrado, constituído no ponto de interseção de uma multiplicidade de posições subjetivas. Assim, não existe uma posição identitária prioritária e o movimento de articulação é resultado de práticas hegemônicas, que são contingentes, constituindo-se, em uma ponte entre a indecibilidade e a decisão. (MARQUES, 2008, p. 91).

Levar o pluralismo a sério requer renunciar ao sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Significa compreender que, longe de serem meramente empíricos ou epistemológicos, os obstáculos aos artifícios racionalistas são ontológicos. Sendo o poder constitutivo das relações sociais, Mouffe defende um modelo democrático capaz de apreender a natureza do político, e isso só poderia ocorrer com uma abordagem que insira o poder e o antagonismo em seu centro.

Em *Hegemonia e estratégia socialista*, escrito em 1985, a autora afirma que a objetividade social é constituída por meio de atos de poder, ou seja, esta é, em última instância, política. O que implica pensar o poder como constituidor das identidades, e não apenas como uma relação externa acontecendo entre duas identidades. Dessa forma, para Mouffe (2005, p. 19):

De acordo com a abordagem deliberativa, quanto mais democrática uma sociedade, menos o poder será constitutivo das relações sociais. Se aceitarmos, contudo, que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal para a política democrática não é como eliminar

o poder, mas como constituir formas de poder mais compatíveis com valores democráticos.

Apoiando-se na distinção entre política e político, Mouffe formula uma alternativa aos modelos agregativo e deliberativo: um modelo que chama de “pluralismo agonístico”. Nele, propõe que se abandone a tentativa de superação da oposição “nós-eles”, já que é uma impossibilidade, mas que se estabeleça uma discriminação “nós-eles” de um modo compatível com a democracia. Ou seja, construindo o “eles” de modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários que possuem o direito de se opor a nossas ideias. Nesse sentido, distingue antagonismo e agonismo: o primeiro seria caracterizado pela briga entre inimigos, enquanto o segundo seria a luta entre adversários. No pluralismo agonístico, o propósito da política seria transformar antagonismo em agonismo. E isso se daria por meio de um embate intenso de posições políticas.

Consideramos que é importante salientar que a discussão teórica trazida por Mouffe tem características muito claras e peculiares no que diz respeito à construção da sociedade brasileira; e que não se pode compreender a sociedade contemporânea sem os conceitos de raça e racismo. Nesse ponto, o cientista político Silvio Almeida nomeia claramente com o conceito de “racismo estrutural”, a importância da raça como elemento que integra a organização econômica e política da sociedade contemporânea. Entender isso, faz-nos analisar o racismo como a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno isolado, patológico, compreendendo que ele dá sentido à lógica da desigualdade e da violência que moldam a sociedade capitalista (ALMEIDA, 2018). Nessa mesma lógica, Aníbal Quijano (2005) afirma que um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo moderno e eurocentrado é a classificação social de acordo com a ideia de *raça*:

[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (p. 117).

No momento atual, nem mesmo com o vírus que, a princípio, não escolhe quem atinge e quem mata, não há uma democratização das condições de enfrentamento da

pandemia. Com circulo nas redes sociais “não estamos todos no mesmo barco”. E como bem ressaltou Achille Mbembe, em entrevista a Diogo Bercito (2020), mais uma vez está em jogo a lógica de sacrifício da necropolítica que sempre esteve no “coração do neoliberalismo que deveríamos chamar de necroliberalismo”. Uma lógica que opera com a ideia de que uns valem mais que outros e que quem não tem valor pode ser descartado. Esse valor é sempre medido por raça, classe e gênero. Com esse cenário, como podemos pensar uma educação/escola democrática que amplie os sentidos de democracia e inclua todas as demandas populares e democráticas advindas dos movimentos sociais?

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos. (ARAÚJO, 2014, p. 194).

Parece ser senso comum nos escritos do campo educacional a importância de se trabalhar por uma “escola democrática”. Contudo, o que seria “escola democrática” já não é um consenso tão fácil de se obter. Como já explicitamos, essa ausência de consenso faz parte do próprio jogo político da democracia. Como adentrar, então, em um campo tão disputado como esse? Optamos por continuar dialogando com as perspectivas pós-fundacionais, assumindo que elas não são as únicas a significar escola, ensino, currículo e nem mesmo democracia. Este trabalho se inscreve nesse mesmo movimento, reconhecendo que as demandas de igualdade, de diferença e de qualidade endereçadas à escola permanecem sendo uma linha potente a ser explorada quando se trata de pensar um currículo ou uma escola democrática.

Biesta (2008) começa seu livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, afirmando que a questão sobre o que é ser humano é uma questão acima de tudo educacional. Para ele, a educação é sempre uma intervenção na vida de um ser, motivada, muitas vezes, pela ideia de melhora desta vida. Contudo, essa intervenção defendida pelo autor se dá admitindo que não podemos conhecer a essência humana, e que a questão do que é ser humano está radicalmente aberta e só podemos responder a ela participando na educação e não antes disso. Na educação humanista, inaugurada pelo iluminismo, exista uma norma do que é ser humano e deve ser ensinado às crianças, aos

estudantes, antes que estes tenham a oportunidade de mostrar quem são e o que desejam ser. Dessa forma, ele seria incapaz de pensar a unicidade de cada ser individual. Biesta defende, portanto, o fim do humanismo, assim como afirmou Levinas (1981, p. 128), porque o humanismo “não é *suficientemente* humano”. Ele propõe, então, mostrar como o ser humano, enquanto indivíduo único, “torna-se presença”, argumentando que nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós. E, nesse sentido, argumenta que a responsabilidade educacional é também uma responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferença.

Tendo em vista os questionamentos e apostas que orientam esta escrita, interessa sublinhar que o debate político no campo educacional em torno dos processos de democratização ao associarem “naturalmente” em uma mesma cadeia de equivalência os termos *democracia* e *emancipação* tendem a reafirmar discursos hegemônicos ao longo da modernidade ocidental. Não é por acaso que Gabriel (2016), ao se debruçar sobre o sentido do significante *emancipação*, que se hegemoniza nos debates curriculares, afirma: “à ideia de lugar de formação de sujeitos emancipados por meio do acesso às luzes esclarecedoras da razão, soma-se o desafio de se construir uma escola democrática e emancipatória que possa contribuir na luta contra todas as formas de opressão social” (p. 109).

Segundo Gabriel (2016), em diálogo com Biesta (2008), embora o conceito de emancipação – entendido como ação de “libertar uma pessoa do controle de outra” (BIESTA, 2008, p. 169, *tradução livre*) – seja anterior ao século das luzes e à consolidação do pensamento educacional moderno, a lógica iluminista produz efeitos de verdade potentes, que funcionam como um divisor de águas na história desse conceito. O ato emancipatório passa, desde então, a depender da razão metafísica iluminista para se efetivar. E o iluminismo, por sua vez, apresenta-se e reafirma-se como processo emancipatório (GABRIEL, 2016).

Gabriel propõe, então, que o significante *emancipação* pode ser ressignificado a partir da ressignificação da tensão universal e particular face à impossibilidade e necessidade dos processos de significação, que funcionam como fundamentos contingentes na produção de uma ordem social, bem como a diferenciação conceitual entre político e política na leitura política do social.

Nessa perspectiva, uma ordem social democrática ou uma escola democrática não se apresentam como totalidades engessadas, de sentidos plenos e previamente estabelecidos. Elas se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados. (GABRIEL, 2016, p. 114).

Nessa lógica, uma política educacional emancipatória seria, a partir da perspectiva de democracia de Mouffe, aquela que operasse com a ideia de democracia não como consenso, ou como essência de um viver juntos em harmonia, mas como conflito permanente pela hegemonização de um significante particular, alçado ao lugar de universal em meio às lutas pela significação. “Trata-se, portanto, de produzir igualmente outros antagonismos que interpelem a fronteira do que é e do que não é processo emancipatório e democrático, em função dos interesses e demandas contingenciais que participam do jogo de linguagem” (GABRIEL, 2016, p. 114).

Como já mencionado, muito já foi escrito sobre o papel da escola no debate conceitual travado sobre os significantes *emancipação, poder, democracia*, e continuamos a apostar na potencialidade epistemológica e política dessas instituições, significando-as como espaços propícios para o exercício de práticas emancipatórias. Trata-se, assim, de investir no sentido de escola como “uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar” (OLIVEIRA, 2012, p. 5). Esse entendimento está, aliás, na base dos múltiplos projetos educativos emancipatórios em disputa no cenário político contemporâneo.

Reconhecendo que muitos podem ser os sentidos de escola disputados na cadeia de equivalência de democrático ou emancipatório, apostamos na potencialidade do *conhecimento* dentro dessa cadeia de equivalências. Não é possível negar que vivemos em uma situação, como nomeia Santos (2010), de “injustiça cognitiva social”, que interpela as instituições de formação, colocando em xeque seu papel hegemônico e sua legitimidade como espaço institucional, onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade.

A expressão “injustiça cognitiva social” faz referência tanto às questões como acesso e permanência, quanto às relacionadas à seleção desses conhecimentos que são valorizados e legitimados para serem ensinados.

Analisar a questão da seleção nas perspectivas aqui defendidas permite retomar alguns fios das teorizações críticas e insistir, de forma articulada, nas mesmas duas questões

já clássicas no campo do currículo: o que e para quem ensinamos? Se pensarmos em termos de contexto escolar, por exemplo, significa problematizar conceitos, como verdade, razão, sujeito e até conhecimento escolar. O que não significa o abandono da importância das demandas de igualdade e de diferença para pensar as possibilidades de uma escola democrática, apenas defendendo que elas se fortalecem com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar.

Muitos autores argumentam que a melhor forma de educar para a democracia é por meio de uma da democracia, ou seja, por formas democráticas de educação. Nesse sentido, Apple e Beane (1995) defendem que a criação de um currículo que promova experiências democráticas, surte melhor efeito do que apenas *conhecimentos* sobre a democracia, a participação na vida democrática seria, assim, a melhor forma de educar para a democracia. Mas para Biesta (2008), essas duas concepções se mantêm numa visão instrumentalista da educação, pois focam o educar o sujeito democrático. Ele aposta na educação como um espaço onde os indivíduos podem agir e introduzir seus inícios no mundo e, com isso, tornarem-se sujeitos.

*A questão a propor é antes a seguinte: de que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Ou, falando de um modo que pode ser usado para examinar as práticas educacionais reais: Quanta ação é realmente possível em nossas escolas? (BIESTA, 2008, p. 171).*

Para Biesta, isso implicaria em um ambiente real, onde os estudantes possam agir, responder “nas suas próprias e únicas maneiras” às possibilidades de aprendizagens providenciadas pelo currículo. O que requer uma compreensão diferente de currículo, que não seja apenas transmissão de conhecimento e que não seja obcecado por resultados e tabelas classificatórias, e no qual os professores possam encontrar o “equilíbrio delicado entre a criança e o currículo” para que elas possam empreender algo novo.

Essa perspectiva não exclui a necessidade de pensar um currículo democrático, pelo contrário, apenas amplia as possibilidades desse currículo, propondo uma abertura frente a esse agir. E se mostra ainda mais necessária em um momento em que as desigualdades sociais e raciais se acentuam, como veremos nas análises da PNAD da próxima seção.

## O Brasil do Ensino Remoto: democratização tecnológica é democratização de acesso?

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou ao *status* de pandemia o estado de contaminação pelo novo coronavírus. Naquele momento, 115 países registravam casos de infecção, o que fez com que o diretor da OMS, Tedros Adhanom, declarasse: “Estamos nisto juntos e precisamos de fazer com calma aquilo que é necessário.”<sup>4</sup>

A frase do diretor geral da OMS foi repetida inúmeras vezes ao longo dos intermináveis meses de pandemia. Na mesma linha, parte das lideranças políticas enviaram mensagens de união nacional contra a peste: “estamos todos no mesmo barco”. Mas será que estamos?

Para esta reflexão, recorremos a um dos mais proeminentes pensadores brasileiros a se dedicar à reflexão acerca da realidade socioespacial brasileira, o geógrafo Milton Santos. Na obra *O espaço do cidadão*, publicada no final dos anos 1980, Santos (2012) argumenta que no contexto de produção do espaço capitalista não podemos falar em cidadãos, mas apenas consumidores. Indivíduos que se caracterizam não pela isonomia de direitos, mas pela capacidade de acumulação de bens que se convertem em potencial usufruto de privilégios. A essência do espírito capitalista foi materializado, em última instância, nas condições desiguais de habitação<sup>5</sup> que se perpetuam pela opção por um modelo de política habitacional, comandado pelo que Rolnik (2015) chama de “complexo imobiliário-financeiro”<sup>6</sup>.

Nesse contexto, a necessidade de promover o maior isolamento social como medida de contenção da pandemia de Covid-19 expôs ao Brasil às profundezas da sua desigualdade. Algo que se desdobrou diretamente para o campo da educação em virtude da necessidade de interrupção das aulas presenciais.

Quando analisamos as informações para o ano de 2019 da Pesquisa Nacional por

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

<sup>5</sup> Ou mesmo na possibilidade de acesso a uma moradia, fenômeno que se agravou demasiadamente nos últimos anos alcançando 221.869 pessoas, em 2020, segundo estimativa do pesquisador Marco Antônio Natalino (IPEA, 2020).

<sup>6</sup> Seja em sua expressão formal, ou informal, a exemplo do que se verifica nas áreas controladas pelas milícias, no Rio de Janeiro.

Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) sobre as características domiciliares, no que se refere às condições de abastecimento de água, existência de banheiro, adensamento domiciliar e rendimento no Brasil, observamos que 37,7% da população brasileira vivia em domicílios com algum nível de vulnerabilidade de acesso à água no domicílio<sup>7</sup>, o que implicava em dificuldades para lavagem das mãos nos locais de residência – uma recomendação básica da OMS no contexto de pandemia (ver Tabela 1).

A Tabela 1 revela, ainda, que entre as grandes regiões, o Nordeste apresentou o maior percentual de população residente em domicílios abastecidos pela rede geral de água, mas com frequência de abastecimento inferior à diária (24,8%). A região Norte possuía, em 2019, o maior percentual de pessoas morando em domicílios que não tinham na rede geral a sua principal forma de abastecimento de água e sem canalização interna nos domicílios (10,7%).

**Tabela 1 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios por forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de abastecimento de água e existência de canalização interna, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões - 2019**

Grandes Regiões,	Total (1 000 pessoas)	Forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de distribuição de água e existência de canalização interna				
		Abastecidos principalmente pela rede geral			Abastecidos principalmente de outra forma	
		Domicílio com abastecimento diário e estrutura para armazenamento de água	Domicílio com abastecimento diário e sem estrutura para armazenamento de água	Frequência de abastecimento inferior à diária	Com canalização interna	Sem canalização interna
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
<b>Brasil</b>	<b>209 496</b>	<b>62,2</b>	<b>12,2</b>	<b>10,2</b>	<b>11,9</b>	<b>3,4</b>
<b>Norte</b>	<b>18 113</b>	<b>29,6</b>	<b>22,1</b>	<b>6,6</b>	<b>31,1</b>	<b>10,7</b>
<b>Nordeste</b>	<b>56 928</b>	<b>41,1</b>	<b>13,3</b>	<b>24,8</b>	<b>12,9</b>	<b>7,9</b>
<b>Sudeste</b>	<b>88 350</b>	<b>81,4</b>	<b>5,7</b>	<b>5,1</b>	<b>7,4</b>	<b>0,5</b>
<b>Sul</b>	<b>29 932</b>	<b>60,9</b>	<b>24,0</b>	<b>2,8</b>	<b>11,9</b>	<b>0,5</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>16 173</b>	<b>71,2</b>	<b>11,3</b>	<b>4,8</b>	<b>11,9</b>	<b>0,8</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

A Tabela 2 apresenta aspectos significativos quanto ao perfil sociodemográfico das pessoas que residiam nesses domicílios mais vulneráveis. Nesse sentido, observa-se que,

<sup>7</sup> Considerou-se não vulnerável a população que dispõe de água oriunda da rede geral de distribuição, com abastecimento diário e com estrutura de armazenamento em seu domicílio. As demais possibilidades comportam algum nível de vulnerabilidade, seja pela disponibilidade do recurso, seja pela intermitência do mesmo.

comparadas às pessoas que se declaravam brancas, as de cor ou raça preta ou parda eram aquelas que concentravam uma parcela maior da sua população nos domicílios que, mesmo abastecidos principalmente pela rede geral de água, a frequência de abastecimento era inferior à diária (12,5%). Essa mesma relação também se verificou para as pessoas que viviam em domicílios que não tinham na rede geral a sua principal forma de abastecimento de água e não contavam com canalização interna nos domicílios. Nesse caso, o percentual de pessoas que se declaravam pretas ou pardas e viviam em domicílios com essas características era de 4,8%.

**Tabela 2 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios por forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de abastecimento de água e existência de canalização interna, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas - 2019**

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Forma de abastecimento de água, presença de estrutura para armazenamento de água, frequência de abastecimento pela rede geral de distribuição de água e existência de canalização interna				
		Abastecidos principalmente pela rede geral			Abastecidos principalmente de outra forma	
		Domicílio com abastecimento diário e estrutura para armazenamento de água	Domicílio com abastecimento diário e sem estrutura para armazenamento de água	Frequência de abastecimento inferior à diária	Com canalização interna	Sem canalização interna
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
<b>Total</b>	<b>209 496</b>	<b>62,2</b>	<b>12,2</b>	<b>10,2</b>	<b>11,9</b>	<b>3,4</b>
<b>Sexo</b>						
Homens	101 074	61,3	12,3	10,2	12,5	3,7
Mulheres	108 423	63,1	12,1	10,2	11,4	3,1
<b>Cor ou raça (1)</b>						
Brancos	89 400	70,7	10,3	7,2	10,2	1,6
Pretos ou pardos	117 910	55,7	13,7	12,5	13,3	4,8
<b>Sexo e cor ou raça (1)</b>						
Homens brancos	42 229	69,7	10,5	7,3	10,9	1,7
Homens pretos ou pardos	57 803	55,0	13,7	12,4	13,7	5,1
Mulheres brancas	47 171	71,6	10,2	7,2	9,6	1,5
Mulheres pretas ou pardas	60 106	56,4	13,7	12,6	12,9	4,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 3 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios, por número de moradores do domicílio. A pesquisa indica que 22,6% das pessoas viviam em domicílios com 5 pessoas ou mais e os domicílios com esse quantitativo de moradores abrigavam

principalmente pessoas que se declaravam pretas ou pardas, servindo como local de moradia para 12,3% dessa população.

**Tabela 3 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios, por número de moradores do domicílio, segundo características selecionadas - 2019**

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000)	Número de moradores do domicílio					
		Um morador	Dois	Três	Quatro	Cinco	Seis ou mais
	Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
<b>Total</b>	<b>209 415</b>	<b>5,6</b>	<b>19,0</b>	<b>27,0</b>	<b>25,8</b>	<b>12,8</b>	<b>9,8</b>
<b>Sexo</b>							
Homens	101 054	5,6	18,0	27,0	26,4	13,0	9,9
Mulheres	108 361	5,6	20,0	27,0	25,2	12,6	9,7
<b>Cor ou raça (1)</b>							
Branços	89 373	6,1	21,5	28,7	25,9	11,2	6,5
Pretos ou pardos	117 855	5,2	17,1	25,7	25,8	13,9	12,3
<b>Sexo e cor ou raça (1)</b>							
Homens brancos	42 222	5,5	20,5	29,1	26,7	11,6	6,6
Homens pretos ou pardos	57 790	5,7	16,3	25,5	26,3	14,0	12,3
Mulheres brancas	47 151	6,7	22,4	28,4	25,2	10,8	6,4
Mulheres pretas ou parda:	60 065	4,8	18,0	25,9	25,3	13,9	12,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 4 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios, por condições de adensamento do domicílio. Verifica-se que 62,5% das pessoas viviam em domicílios com mais de um, até dois moradores por dormitório. No ponto mais extremo, 5,6% das pessoas viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório. Nesses casos, ressalta-se a dificuldade de cumprimento das medidas de isolamento social que impeçam a disseminação entre moradores de um mesmo domicílio.

No que se refere à distribuição de pessoas residindo em domicílios por banheiro de uso exclusivo, 32,2% viviam com mais de três pessoas por banheiro de uso exclusivo. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 2,6% da população.

Entre as pessoas que viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório, os homens e mulheres pretos ou pardos estão em maior número. Entre as pessoas que se declaravam pretas ou pardas, 7,1% viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório. Homens e mulheres pretos ou pardos apareciam com a mesma proporção nesse

caso. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 3,9% das pessoas que se declararam pretas ou pardas, frente a 0,8% daquelas que se declararam brancas.

**Tabela 4 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios, por condições de adensamento do domicílio, segundo características selecionadas - 2019**

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Número de moradores por cômodo utilizado como dormitório				Número de moradores por banheiro de uso exclusivo				
		Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores	Domicílio sem banheiro	Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores
		Absoluto	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
<b>Total</b>	<b>209 496</b>	<b>17,8</b>	<b>62,5</b>	<b>14,1</b>	<b>5,6</b>	<b>2,6</b>	<b>14,0</b>	<b>29,2</b>	<b>22,1</b>	<b>32,2</b>
<b>Sexo</b>										
Homens	101 074	16,7	63,5	14,1	5,7	2,8	13,5	28,7	22,1	32,9
Mulheres	108 423	18,9	61,6	14,1	5,5	2,3	14,4	29,7	22,1	31,5
<b>Cor ou raça (1)</b>										
Branco	89 400	20,3	65,6	10,8	3,4	0,8	19,1	33,8	21,0	25,2
Pretos ou pardos	117 910	16,0	60,3	16,6	7,1	3,9	10,0	25,7	22,9	37,5
<b>Sexo e cor ou raça (1)</b>										
Homens brancos	42 229	18,3	67,2	10,9	3,6	1,0	18,2	33,4	21,3	26,0
Homens pretos ou pardos	57 803	15,5	60,9	16,5	7,1	4,2	10,1	25,1	22,7	37,9
Mulheres brancas	47 171	22,0	64,1	10,6	3,3	0,7	19,9	34,1	20,8	24,5
Mulheres pretas ou pardas	60 106	16,4	59,7	16,8	7,1	3,6	10,0	26,2	23,1	37,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.

Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

A Tabela 5 apresenta a distribuição de pessoas residindo em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia)<sup>8</sup>, por condições de adensamento do domicílio. Nessa tabela, verifica-se que 50,9% dessas pessoas viviam em domicílios com mais de um, até dois moradores por dormitório. No ponto mais extremo,

<sup>8</sup> “Para fins de comparação internacional, o Banco Mundial utiliza três linhas de pobreza a depender do nível de renda dos países. A atual linha internacional de extrema pobreza é fixada em US\$ 1,90 por dia em termos de Poder de Paridade de Compra - PPC (ou, em inglês, PPP, purchasing power parity), o que representa a média das linhas de pobreza encontradas em 15 dos países mais pobres classificados pelo consumo/renda per capita. A taxa de câmbio medida em PPC permite comparar o valor real das moedas em determinado ponto do tempo por meio de uma pesquisa de preços de bens e serviços em diversos lugares do mundo. Assim, é possível saber quanto custam cestas de produtos equivalentes em cada país e comparar custos de vida. Considerando que quanto maior o nível de renda média dos países, maior deve ser a linha de pobreza para que essa mantenha correspondência com o nível de rendimento médio daquela população, o Banco Mundial recomenda o uso das linhas de US\$ 3,20 PPC para países de renda média-baixa e US\$ 5,50 PPC para países de renda média-alta, grupo ao qual o Brasil pertence com mais 46 países” (IBGE, 2020, p. 62). Para informações mais detalhadas, consultar: POVERTY and shared prosperity 2018: piecing together the poverty puzzle. Washington, DC: World Bank, 2018. 176 p. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-andshared-prosperity#higherstandards>.

14,6% dessas pessoas viviam em domicílios com mais de 3 pessoas por dormitório.

No que se refere à distribuição de pessoas que residiam em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia), por banheiro de uso exclusivo, a maior parte dessa população (57,2%) vivia em domicílios com mais de 3 pessoas por banheiro de uso exclusivo. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 8,1% da população. Os domicílios sem banheiros, por sua vez, constituíam o local de moradia para 9,4% das pessoas que residiam em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 (PPC/dia) e declararam pretas ou pardas, frente a 4,1% daquelas que se declararam brancas.

**Tabela 5 - Distribuição de pessoas residindo em domicílios com rendimento domiciliar *per capita* menor que US\$ 5,5 PPC, por condições de adensamento do domicílio, segundo características selecionadas - 2019**

Características selecionadas de domicílios e pessoas	Total (1 000 pessoas)	Número de moradores por cômodo utilizado como dormitório				Número de moradores por banheiro de uso exclusivo				
		Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores	Domicílio sem banheiro	Até um morador	Mais de um morador, até dois moradores	Mais de dois moradores, até três moradores	Mais de três moradores
		Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção	Proporção
<b>Total</b>	<b>51 742</b>	<b>7,3</b>	<b>50,9</b>	<b>27,2</b>	<b>14,6</b>	<b>8,1</b>	<b>3,0</b>	<b>10,3</b>	<b>21,5</b>	<b>57,2</b>
<b>Sexo</b>										
Homens	24 883	7,0	50,8	27,3	14,8	8,7	3,2	9,4	20,7	58,0
Mulheres	26 859	7,5	51,0	27,2	14,4	7,4	2,8	11,1	22,3	56,4
<b>Cor ou raça (1)</b>										
Brancos	13 168	8,6	53,0	26,2	12,2	4,1	4,2	12,5	23,6	55,7
Pretos ou pardos	38 072	6,8	50,3	27,6	15,3	9,4	2,6	9,5	20,9	57,6
<b>Sexo e cor ou raça (1)</b>										
Homens brancos	6 298	8,1	52,4	26,3	13,2	4,5	4,3	11,4	22,7	57,1
Homens pretos ou pardos	18 358	6,7	50,4	27,6	15,3	10,1	2,8	8,8	20,2	58,1
Mulheres brancas	6 870	9,0	53,5	26,2	11,3	3,7	4,1	13,5	24,3	54,4
Mulheres pretas ou parda	19 714	6,9	50,2	27,5	15,4	8,7	2,3	10,3	21,6	57,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019, consolidado de primeiras entrevistas.  
Notas: (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Com esse intuito, debruçamo-nos sobre os dados do suplemento sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) da PNAD Contínua 2018, para observarmos que, no ano de 2018, somente 44,1% dos domicílios brasileiros possuía microcomputador ou tablet. Nas regiões Norte e Nordeste, esses bens estavam presentes em apenas 28,5% e 29,7% dos domicílios, respectivamente (Tabela 6).

**Tabela 6 - Domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo a existência de microcomputador e de *tablet* - 4º trimestre de 2018**

Existência de microcomputador e de <i>tablet</i>	Domicílios particulares permanentes					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	<b>Valores relativos (%)</b>					
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Com microcomputador ou <i>tablet</i>	44,1	28,5	29,7	52,3	51,7	46,7
Somente microcomputador	31,6	21,2	21,4	36,9	38,1	33,4
Somente <i>tablet</i>	2,4	2,1	2,2	2,6	2,2	2,7
Microcomputador e <i>tablet</i>	10,1	5,1	6,0	12,8	11,3	10,6
Sem microcomputador nem <i>tablet</i>	55,9	71,5	70,3	47,7	48,3	53,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A Tabela 7 revela que a possibilidade de algum tipo de acesso à internet no domicílio não era sequer uma realidade em 20,9% dos lares brasileiros, no ano de 2018. Uma realidade ainda mais restrita nas regiões Norte (27,9%) e Nordeste (30,9%).

**Tabela 7 - Domicílios particulares permanentes, por existência de utilização da Internet, segundo as Grandes Regiões - 4º trimestre 2018**

Grandes Regiões	Domicílios particulares permanentes					
	Valores absolutos (1 000 domicílios)			Valores relativos (%)		
	Total	Existência de utilização da Internet		Total	Existência de utilização da Internet	
		Havia	Não havia		Havia	Não havia
	<b>Total</b>					
<b>Brasil</b>	<b>71 738</b>	<b>56 747</b>	<b>14 991</b>	<b>100,0</b>	<b>79,1</b>	<b>20,9</b>
Norte	5 309	3 831	1 479	100,0	72,1	27,9
Nordeste	18 669	12 898	5 771	100,0	69,1	30,9
Sudeste	31 306	26 546	4 760	100,0	84,8	15,2
Sul	10 872	8 812	2 060	100,0	81,1	18,9
Centro-Oeste	5 582	4 661	921	100,0	83,5	16,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

A Tabela 8 revela que, entre aqueles domicílios que possuíam algum tipo de acesso à internet, 49,5% não o faziam através do microcomputador ou *tablet* – percentual que alcançava 67,6% entre os domicílios da região Norte do Brasil. Por outro lado, em 45,5%

dos domicílios brasileiros, os moradores acessavam a internet apenas pelo telefone móvel celular, proporção que chegava a 65,7% nos domicílios da região Norte e, mesmo em regiões economicamente mais desenvolvidas, como Sudeste e Sul, o acesso à internet restrito ao celular alcançava, respectivamente, 39,5% e 36,8% dos domicílios.

**Tabela 8 - Distribuição dos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo o equipamento utilizado para acessar a Internet - 4º trimestre de 2018**

Equipamento utilizado para acessar a Internet	Distribuição dos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Microcomputador ou tablet</b>						
Utilizavam	50,5	32,4	38,3	56,5	58,3	50,3
Somente microcomputador ou tablet	0,6	0,3	0,4	0,7	0,8	0,3
Não utilizavam	49,5	67,6	61,7	43,5	41,7	49,7
<b>Microcomputador</b>						
Utilizavam	48,1	30,7	35,8	54,1	56,0	47,9
Somente microcomputador	0,5	0,3	0,3	0,7	0,7	0,2
Não utilizavam	51,9	69,3	64,2	45,9	44,0	52,1
<b>Tablet</b>						
Utilizavam	13,4	7,8	9,9	15,5	14,2	13,7
Somente tablet	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Não utilizavam	86,6	92,2	90,1	84,5	85,8	86,3
<b>Telefone móvel celular</b>						
Utilizavam	99,2	99,6	99,3	99,1	99,0	99,5
Somente telefone móvel celular	45,5	65,7	57,6	39,5	36,8	45,8
Não utilizavam	0,8	0,4	0,7	0,9	1,0	0,5
<b>Televisão</b>						
Utilizavam	23,3	11,4	18,0	25,3	29,3	24,4
Não utilizavam	76,7	88,6	82,0	74,7	70,7	75,6
<b>Outro equipamento</b>						
Utilizavam	2,0	0,6	1,0	2,8	1,8	1,8
Não utilizavam	98,0	99,4	99,0	97,2	98,2	98,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Em 23,3% dos domicílios brasileiros, o acesso à internet era feito apenas através das redes de banda larga móvel (3G ou 4G). Esse percentual alcançava 45,8% desses domicílios

na região Norte do Brasil. Resta salientar que nas demais regiões brasileiras o percentual não era inferior a 20,0% (Tabela 9).

**Tabela 9 - Domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet, por Grandes Regiões, segundo o tipo de conexão à Internet utilizado - 4º trimestre de 2018**

Tipo de conexão à Internet utilizado	Domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	<b>Valores relativos (%)</b>					
<b>Total (1)(2)(3)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Discada	0,2	0,3	0,1	0,1	0,3	0,4
Banda larga	99,8	99,9	99,9	99,9	99,6	100,0
Somente banda larga	98,4	98,4	97,3	99,1	97,7	98,6
Banda larga fixa	75,9	53,4	77,9	77,6	78,5	74,7
Somente banda larga fixa	19,0	9,8	34,4	14,8	16,6	12,2
Banda larga móvel (4)	80,2	89,7	64,1	84,8	82,3	87,4
Somente banda larga móvel (4)	23,3	45,8	21,1	21,9	20,0	24,9
Banda larga fixa e móvel (4)	56,3	43,2	42,2	62,5	61,2	62,2
Somente banda larga fixa e móvel (4)	55,8	42,6	41,4	62,2	60,5	61,4

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

(1) Inclusive os domicílios em que não se sabia se havia conexão discada. (2) Inclusive os domicílios em que não se sabia

Como é possível perceber, a mera possibilidade ou a qualidade de acesso à internet, através de equipamento adequado para a implementação do ensino remoto, conformava uma realidade que não alcançava uma proporção importante dos domicílios brasileiros. Isso revela as contradições de um projeto que se impôs a uma realidade reconhecida de exclusão digital expressiva sob diferentes dimensões, com desdobramentos desiguais sobre o território.

Quando analisamos as informações sobre o percentual de estudantes que acessaram a internet nos três meses anteriores, considerando a rede de ensino na qual estavam matriculados (Tabela 10), observamos que enquanto 98,2% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet nesse período, a proporção de estudantes da rede pública que acessaram essa rede se limitava a 81,7%. Mais uma vez, salientam-se as diferenças regionais observadas, com destaque para a região Norte, onde apenas 65,4% dos estudantes da rede pública haviam utilizado a internet, no período de referência, enquanto entre os estudantes

da rede privada essa proporção alcançava 95,6%, correspondendo, portanto, à maior desigualdade verificada na comparação das redes de ensino entre todas as regiões brasileiras.

**Tabela 10 - Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo a condição de estudante e a rede de ensino que frequentavam - 4º trimestre de 2018**

Sexo, condição de estudante e rede de ensino que frequentavam	Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Total</b>	<b>74,7</b>	<b>64,7</b>	<b>64,0</b>	<b>81,1</b>	<b>78,2</b>	<b>81,5</b>
Estudantes	86,6	71,6	79,1	93,3	92,5	91,1
Rede pública	81,7	65,4	73,4	90,4	89,3	87,8
Rede privada	98,2	95,6	97,3	98,8	99,1	98,5
Não estudantes	71,8	62,4	59,8	78,4	74,9	78,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Quanto aos motivos apresentados pelos estudantes para não terem acessado a internet no período investigado (Tabela 11), 45,2% dos estudantes indicaram que não o fizeram em função do custo do serviço ou dos equipamentos eletrônicos necessários para tanto. Enquanto um segundo grupo de estudantes indicou como motivo: limitações relacionadas à disponibilidade do serviço de internet, ou mesmo a falta de conhecimento para sua utilização. Apenas 19,4% revelaram falta de interesse em acessar a internet, o que demonstra que a limitação do acesso ao ensino remoto pela internet encontra sua principal motivação nas condições socioeconômicas dos estudantes que, no contexto atual de pandemia, encontram-se ainda mais sujeitos à lógica mercantil que rege a distribuição e acesso a bens e serviços, considerados nesse momento essenciais para a realização plena do direito fundamental à educação. Mais uma vez, as ideias surgem fora do lugar na realidade brasileira (ARANTES, VAINER, MARICATO, 2000) ou, quem sabe, estejam justamente onde se pretenda no país da política da ausência (SILVA, 2014). Destinadas aos feitos invisíveis, aos expulsos do estado democrático de direito pela ordem do mercado (SASSEN, 2016).

**Tabela 11 - Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses, por Grandes Regiões, segundo a condição de estudante e o motivo de não terem utilizado a Internet - 4º trimestre de 2018**

Condição de estudante e motivo de não terem utilizado a Internet	Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade que não utilizaram a Internet, no período de referência dos últimos três meses (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Estudantes</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Serviço de acesso à Internet era caro	26,4	18,4	29,6	29,2	24,8	24,8
Equipamento eletrônico necessário era caro	18,8	17,6	22,4	15,9	8,3	19,1
Serviço de acesso à Internet não estava disponível nos locais que costumavam frequentar	11,7	20,7	9,7	7,8	9,9	7,7
Falta de interesse em acessar a Internet	19,4	23,1	16,1	20,3	23,6	22,2
Não sabiam usar a Internet	15,9	15,6	15,8	14,5	22,5	13,9
Outro motivo	7,8	4,5	6,3	12,3	11,0	12,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Em um contexto de produção do espaço capitalista, em especial do capitalismo periférico que marca a sociedade brasileira, a produção desigual dos espaços (HARVEY, 2005) se materializa através das fronteiras (visíveis e invisíveis) que se multiplicam, dos muros que se erguem nas cidades sitiadas pelo urbanismo militar (GRAHAM, 2016) que vitima seus indesejáveis – cidadãos, ou melhor, consumidores de segunda categoria – habitantes das periferias estigmatizadas por uma sociedade profundamente desigual. Como já dito, nunca estivemos no mesmo barco, apenas na mesma tempestade. Uma tormenta que não começou com a pandemia, mas que, a partir desta, evidenciou mais uma vez a realidade de milhões de pessoas que sobrevivem à deriva.

### **Educação como um bem a ser consumido ou como um bem público? Últimas considerações...**

A pergunta que nos atravessa toda a escrita ainda ecoa em nossas reflexões finais. O debate acerca da democracia e suas relações com a educação e, em especial, com a escola

pública ganha novos contornos no atual cenário pandêmico, onde as desigualdades se agravam e escancaram as diferentes experiências educacionais, que não podem ser pensadas sem um de seus eixos estruturantes: a raça. Em um contexto de isolamento social, de imposição de uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem colocada pelo remoto, que realidades escolares são essas que se redesenham em nosso país?

Diante de um agravamento das desigualdades provocado pela pandemia “a sul da quarentena” (SANTOS, 2020), torna-se urgente refletirmos sobre os projetos de democracia que disputam os sentidos de escola pública no atual contexto e como estes são atravessados ou não por debates sobre identidades/diferenças.

Alertados sobre a dificuldade de se promover uma análise acerca de um processo em curso – ainda que cientes de que a pandemia não inaugura os atuais desafios enfrentados pela educação pública brasileira –, buscamos apoio em reflexões produzidas por pesquisadores ao longo do ano de 2020 para nos auxiliar. Dialogamos, em especial nesta última seção, com as contribuições do professor António Nóvoa, em sua conferência de encerramento do 20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), assim como com a produção do professor Boaventura de Souza Santos (2020), em seu ensaio sobre *A cruel pedagogia do vírus*. Propomos, ainda, um diálogo com uma concepção de democracia que trabalhe com outra epistemologia; que entenda a raça como elemento central para pensar a superação das desigualdades sociais que atingem nosso país e as estruturas de dominação das subalternas. Uma epistemologia das macumbas, que pretende “transgredir com as estruturas coloniais dos saber, enunciando e credibilizando a existência e as práticas de conhecimento desse outro historicamente subalternizado” (SIMAS, RUFINO, 2019 p. 10).

Em suas reflexões acerca das tendências potencializadas pela pandemia na educação pública, Nóvoa (2020) alerta para três movimentos atentatórios às experiências educativas democráticas: a domesticação, a hiperpersonalização e a digitalização.

Embora não se trate de fenômenos novos ao cenário educacional – estes movimentos já constituem uma agenda educacional neoliberal que se fortalece na segunda metade do século XX –, é possível perceber o seu crescimento exponencial ao longo dos últimos meses, em meio ao contexto pandêmico. Tendências que não podem ser observadas isoladamente, mas enquanto partes de um todo. De um projeto de educação e, em última instância, de

sociedade. Uma sociedade onde o “novo ódio à democracia” se traduz igualmente em um “ódio à escola pública” ou ao público da escola pública. Um ódio à educação construída a partir e para as diferenças. Um ódio à educação construída nas periferias brasileiras.

Ao abordar a domesticação como uma tendência potencializada pela pandemia, Nóvoa reflete sobre o crescente desejo de retirar as crianças dos espaços públicos, entendidos como espaços de perigo, de ausência de controle, de livre circulação de ideias e corpos. Nesta perspectiva, os espaços públicos se tornam espaços sob suspeita. Espaços onde o encontro das diferenças, do dissenso, da vida democrática deve ser evitado em nome de experiências de aprendizagem construídas sob medida para cada indivíduo, visando a sua produtividade e o seu sucesso individual. Processo esse que entra em conflito com o próprio conceito de democracia defendido aqui. Uma democracia radical que se baseia no próprio conflito e emana das demandas populares e democráticas oriundas das diferenças. Uma democracia que se constrói a partir das/nas margens.

Esta tendência educacional hiperfragmentada e privatizada possui como um eixo estruturante a digitalização do ensino. As plataformas digitais e a fetichização tecnológica se apresentam como soluções para os dilemas educacionais contemporâneos, reforçando a suspeita sobre a eficácia e a qualidade dos espaços escolares.

Mas como ficou evidente na segunda seção deste texto, a democratização do ensino não passa apenas pela garantia do acesso digital. Ela é influenciada pelas condições dos alunos para estudar, seu arranjo familiar doméstico, a possibilidade de espaço para realização das atividades.

As contribuições de Nóvoa, em diálogo com nossas prévias reflexões sobre as disputas de sentido em torno da democracia, permitem-nos compreender as desigualdades educacionais acirradas pela pandemia enquanto parte de um projeto em curso de aversão aos espaços públicos, ou seja, aversão ao outro nesses espaços. Em última análise, um temor às experiências democráticas produzidas nas escolas a partir das diferenças.

Diante deste cenário, retornamos a nossa pergunta original: como fortalecemos um projeto de escola democrática diante de um crescente avanço neoliberal e neoconservador, cujo modelo educativo se organiza a partir de uma democracia oligárquica, avessa ao público em nome de uma eficiência técnica (RANCIÈRE, 2014)?

Para o exercício de refletirmos sobre os desafios impostos pelo atual contexto,

entendemos ser necessário, senão fundamental, retomarmos as produções de Freire e, em especial, suas reflexões sobre as relações entre a educação e a democracia. Revisitar a obra *Educação como prática da liberdade* (1967) nos permite atentar para a importância que o autor atribui – ainda que a partir de contexto distinto – à educação para a construção de uma sociedade democrática e, principalmente, para a transformação das relações sociais desiguais a partir da preocupação com os processos educacionais que envolvem as classes trabalhadoras.

Freire aponta para a necessidade de a educação ter como um dos seus principais pressupostos o diálogo que suscite reflexões e trocas entre o educador e o educando, ao invés de uma prática verborrágica, palavresca e, em última instância, mecânica por parte do educador. A prática desgarrada de um contexto não é, assim, libertadora. Uma prática libertadora:

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (FREIRE, 1967, p. 109).

A íntima relação que Freire estabelece entre a prática libertadora e a democracia é, portanto, uma das grandes contribuições do autor, nesta obra, para pensarmos a complexa relação entre educação e democracia. Uma relação que deve ser experienciada para que seja transformadora; deve ser aprendida *com* o educando, a partir de uma relação horizontalizada, e não apenas ensinada *para* o educando em uma relação de ensino- aprendizagem hierarquizada. Vivencia-se a democracia para dar a ela sentido.

Freire nos convida a ocupar o espaço público e, a partir dos encontros nele experimentados, produzir conhecimentos significativos e transformadores. Conhecimentos produzidos nas diferenças que tensionam as narrativas oligárquicas coloniais e produzem novos sentidos sobre o mundo e sobre o “comum”.

Apoiados em uma pedagogia das macumbas, Araújo e Santos (Prelo) apostam em

uma educação pelo dendezeiro, uma proposta educativa que vai na direção contrária do projeto colonizador, monocultural e de razão metonímica. A educação pelo dendezeiro apostaria nas possibilidades criativas e transformadoras existentes no corriqueiro, no precário, no limitado. Seria, portanto, carregada de axé, entendido como energia de restituição, troca e transformação diante da morte da vida, diante do desencantamento. Comprendemos que essa perspectiva dialoga bem com uma democracia radical que olhe para a escola em suas potências e possibilidades. Uma ocupação do espaço público pelas margens, produzindo experiências educativas democráticas em meio a tendências de individualização e esvaziamento das escolas públicas.

Ao longo do ano de 2020, foram inúmeros os relatos de professores de escolas públicas sobre suas experiências e angústias profissionais nesse período de isolamento social. Angústias que nos apontam para o desejo e o comprometimento com o público da escola pública. Comprometimento com um projeto educacional comum, construído na partilha (NÓVOA, 2020) com os seus estudantes.

Nas escolas públicas, novos currículos foram ensaiados. Currículos comprometidos com a coletividade, com a sua comunidade. A pandemia evidenciou a centralidade da escola na vida das crianças e jovens periféricos. Entre as várias dimensões desta centralidade, cabe-nos destacar o papel desempenhado pelas escolas na distribuição de cestas básicas para as famílias de seus estudantes.

Em uma busca por garantir um espaço público comum, ainda que na virtualidade imposta pelo contexto, os corpos dos docentes tornaram-se extensões da escola. As vozes gravadas em áudios compartilhados entre os estudantes, por meio de aplicativos de celulares, desafiaram os modelos de educação remota desigual e produziram vínculos e afetos possíveis. Que conhecimentos são esses que foram produzidos pelas margens, nos celulares das periferias, nas trocas de mensagens entre professores e alunos? São perguntas que não somos ainda capazes de responder, mas que reforçam nossas apostas na importância das narrativas docentes para a produção de experiências escolares democráticas. A pandemia deixa um recado que não podemos esquecer: a escola é, ou deve ser, uma ágora da democracia, um farol contra o obscurantismo.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antontio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.) **Currículo, Cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Apple, M.; Beane, J. (Eds.). **Democratic Schools**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1995.

ARANTES, O. VAINER, C. MARICATO, E. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 181-207, set/dez 2014.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por uma história encantada. Ecologia de saberes e epistemologia das macumbas no ensino de história**. Projeto de pesquisa de pós doutoramento a ser realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a supervisão da Profa. Dra. Claudia Miranda. 2021.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. & SANTOS. Pedro Vitor Coutinho dos. **Ensino de história e cambonagem: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. Prelo. 2021.

BERCITO, D. **Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da “necropolítica”** (entrevista com Achille Mbembe). 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FRAZÃO, É. E. V. **Licenciatura em História e Educação Básica: que articulações curriculares em meio às disputas por escola pública democrática?** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1967.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos De Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In: Vera M F Candau; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1aed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e Epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. 01ed.Porto - Portugal: Porto Editora, 2011, p. 37-44.

GRAHAM, Stephen. **Cidades sitiadas: o novo urbanismo militar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**, Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2018**(Suplemento TIC). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IPEA. **Estimativa da população em situação de rua no Brasil**. Nota técnica N°73, 2020. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10074/1/NT\\_73\\_Disoc\\_Estimativa%20da%20populacao%20em%20situacao%20de%20rua%20no%20Brasil.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10074/1/NT_73_Disoc_Estimativa%20da%20populacao%20em%20situacao%20de%20rua%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.102, p. 55-78. ISSN 1678-4626.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**. n. 03, outubro de 2003, p. 11-26.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de Democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006.

NÓVOA, António. XX ENDIPE Rio 2020. Educação: desafios contemporâneos. Conferência de encerramento. LEHER, Roberto. Mediador. **XX ENDIPE 2020**. 1º edição virtual. Vídeo.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na escola. Desafios político, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A incompletude da Democracia no Brasil e o retrocesso dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2021/02/textordpsp.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O Ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAWLS, John. **A Theory of Justice** – Original edition. Cambridge. Harvard University Press, 1971.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, Coimbra, Portugal. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, out. 2010, p. 3-46.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Gustavo Junger da. **Pessoas em situação de refúgio e ausência de políticas públicas na cidade do Rio de Janeiro: a importância da escala local frente ao desafio da integração social**. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales em clave de-colonial. In: **Simposio “Estudios Culturales em las Americas: compromiso, colaboración, transformación”** Davis, California, 26-28 de outubro de 2009.

Submissão em: 30-06-2021

Aceito em: 06-09-2021

**CONVERSAS DA ESCOLUNIVERSIDADEESCOLA  
POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS:  
vivências críticas durante a pandemia em 2020**

Gleison Araujo Morais<sup>1</sup>  
Mariana Rosa Mastrella de Andrade<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, nosso objetivo é discutir e problematizar as relações desenvolvidas em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês para a formação de professores(as) no cenário de ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Para tanto, baseamos-nos em perspectivas da decolonialidade (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010), a fim de discutir criticamente questões como a separação entre teoria e prática (MATEUS, 2009), a relação escola e universidade (BORELLI, 2018) e o papel da língua inglesa na escola (JORGE, 2009). Em nossas discussões problematizamos a importância da escola pública na formação docente e apontamos como o estágio em questão, em parceria e colaboração com a escola, promoveu ressignificações em três aspectos: nas relações com a própria escola pública, com as professoras da escola e com a língua inglesa. Essas discussões reforçam a relevância da presença do estágio na escola e da escola no estágio, sobre o que, concordando com Sussekind; Coube (2020), ressaltamos como *escoluniversidadescola*.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Decolonialidade. Ensino Remoto Emergencial.

**CONVERSATIONS OF THE SCHOOLSUNIVERSITIESCHOOLS  
IN AN ENGLISH PRACTICUM COURSE:  
critical experiences during the pandemic in 2020**

**Abstract:** In this article we aim to discuss and problematize the relationships developed in an English Practicum Course for teacher education in the emergency remote teaching scenario during the Covid-19 pandemic in 2020. Based on decoloniality perspectives (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010), we critically approach issues such as theory-practice separation (MATEUS, 2009), the relationship between school and university in teacher education (BORELLI, 2018), and the English role in basic education curriculum (JORGE, 2009). In our discussions, we problematize the importance of public schools in teacher education and highlight how the Practicum Course in partnership and collaboration

<sup>1</sup> Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Carangola (2018). Mestrando em Linguística Aplicada - Universidade de Brasília (2020). Interesse nos estudos sobre letramentos digitais no ensino/aprendizagem de línguas, formação de professores de inglês e letramentos digitais na formação de professores de línguas.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB) na área de ensino de inglês e formação de professoras/es de línguas. Possui Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Fez estudos de pós-doutoramento sob a supervisão da professora Rosane Rocha Pessoa, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Atua na coordenação de disciplinas de Estágio Supervisionado em Inglês na escola pública. Tem experiência na área de Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: A relação escola-universidade na formação de professores(as) de línguas; Ensino-aprendizagem e formação crítica de professores(as) de línguas; Identidades e educação linguística; Práticas de letramento crítico e cidadania na educação linguística; Emoções e ensino-aprendizagem de línguas. É membro da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras(es) de Línguas desde 2018.

with two schools promoted resignifications relating to three aspects: public schools, schoolteachers, and the English language. We believe that our discussions in this article reinforce the relevance of the Practicum at the school and the school in the Practicum, which, in agreement with Sussekind; Coube (2020), we emphasize as *schoolsuniversitieschools*.

**Keywords:** English Practicum. Teacher Educatio. Decoloniality. Emergency Remote Teaching.

## CONVERSACIONES DE LA *ESCUELUNIVERSIDADESCUELA* ATRAVÉS DE LA PASANTÍA SUPERVISADA EN INGLÉS: experiencias críticas durante la pandemia en 2020

**Resumen:** En este artículo, nuestro objetivo es discutir las relaciones desarrolladas en una Pasantía Supervisada en inglés para la formación de profesores en el escenario de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia del Covid-19, en 2020. Para esta discusión nos basamos en las perspectivas de la decolonialidad (GROSFOGUEL, 2010; SANTOS, 2010) con el fin de abordar críticamente temas como la separación entre teoría y práctica (MATEUS, 2009), la relación entre escuela y universidad (BORELLI, 2018) y el papel de la lengua inglesa en la escuela (JORGE, 2009). En nuestras discusiones, problematizamos la importancia de la escuela pública en la formación del profesorado y señalamos cómo la pasantía en cuestión, en alianza y colaboración con la escuela, promovió resignificaciones en tres aspectos: en las relaciones con la propia escuela pública, con las profesoras(es) de la escuela y con el idioma inglés. Estas discusiones refuerzan la relevancia de la presencia de la pasantía en la escuela y la escuela en la pasantía, sobre la cual, de acuerdo con Sussekind; Coube (2020), destacamos como *escuelauniversidadescuela*.

**Palabras clave:** Pasantía Supervisada. Formación de Profesores. Decolonialidad. Enseñanza Remota de Emergencia.

### Introdução

*Imagino muito mais uma formação orientada a fazer que os professores possam conversar – conversar (...) com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si.*  
(SKLIAR, 2006, p. 32).

*PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.*  
(BRASIL, 2020).

O dia 17 de março de 2020 marca a publicação do primeiro decreto no país para o fechamento de escolas e universidades em função da pandemia. Foi o dia em que as instituições de ensino – da Educação Básica ao Ensino Superior – tiveram o desafio de substituir o ensino presencial para o ambiente digital, como medida para dar continuidade à educação e manter o isolamento físico, prevenção contra a COVID-19. É importante lembrar

que ensino remoto não é sinônimo de EaD, pois nele o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) é emergencialmente integrado nas mediações do ensino que outrora era presencial (HODGES *et al*, 2020 *apud* ARRUDA, 2020), já que “professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020, p. 01), o que justifica seu caráter emergencial e temporário. Considerando-se, dentro desse cenário, a área de formação inicial de professoras(es) de inglês, buscamos refletir sobre como se deram em uma universidade no centro-oeste do Brasil as experiências formativas na disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês, disciplina que objetiva a atuação docente em contextos próprios da profissão, isto é, na escola.

Ao abordar sobre o cenário da educação durante a pandemia, concordamos com Gonçalves e Avelino (2020) quando observam que esse contexto realçou as lacunas existentes entre a formação inicial de professoras(es) e uso pedagógico das TDICs, além de ter aguçado as desigualdades que permeiam o cenário educacional, quando muitas(os) alunas(os), por falta de recursos, ficaram excluídas(os) do ensino remoto (OLIVEIRA, DIAS, ALMEIDA, 2020; TOKARNIA, 2020). Ainda assim, em meio a grandes dificuldades, foi através das tecnologias que se tentou, de alguma maneira, manter as relações entre alunos(as) e professores(as).

Diante desse contexto, grandes são os questionamentos sobre a (im)possibilidade da disciplina de Estágio Supervisionado durante a pandemia da COVID-19. Por vezes, em reuniões departamentais e instâncias superiores de universidades, cogitou-se interromper o andamento dos estágios,<sup>3</sup> como forma de proteger a qualidade da formação. Tal proteção estaria se referindo às dificuldades de atender às burocracias do estágio, tais como as autorizações para adentrar às escolas, as assinaturas dos vários termos e fichas de presença de estagiárias(os) ou ainda o número de horas de observações de aulas e regências na escola (BORELLI, 2018)? É nesse cenário que discutimos, neste trabalho, uma experiência de estágio supervisionado durante o ano de 2020, início da pandemia da Covid-19 no Brasil. Considerando os desafios na organização pedagógica da disciplina de estágio, a construção

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aqui às discussões não formalizadas ocorridas após os decretos sobre o fechamento das escolas e universidades.

das práticas docentes e outras variáveis que envolveram a disciplina em um cenário tão crítico, buscamos discutir como se deram as vivências de formação docente no estágio para um grupo de professoras(es) em formação inicial em Letras: Inglês juntamente com uma professora e um professor de uma universidade e duas professoras de inglês de escolas públicas no centro-oeste do país.

Em uma pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), com material empírico gerado por conversas entre e com professoras(es) da universidade e de escolas, questionários aplicados às(aos) professoras(es) em formação inicial<sup>4</sup> e todas as atividades desenvolvidas ao longo do semestre letivo da disciplina, buscamos discutir e problematizar neste artigo a seguinte questão: que relações o estágio em inglês desenvolveu para a promoção da formação de professores(as) no cenário de ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020?

Antes de seguir adiante com nosso propósito neste artigo, apresentamo-nos: somos um professor e uma professora de inglês da universidade. O professor acompanhou a disciplina de estágio como professor assistente durante seu Estágio em Docência em seu curso de mestrado; a professora coordena e supervisiona Estágio em Inglês na universidade. Ambos estivemos diretamente envolvido e envolvida com as experiências de estágio que relatamos e discutimos neste nosso texto. Assim, nos denominamos professor assistente (PA) e professora da universidade (PU). Temos interesses em temas como o ensino de inglês e a formação de professoras(es) em perspectivas críticas e decoloniais (PENNYCOOK, 2001; PESSOA, SILVESTRE, BORELLI, 2019; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). Entendemos a formação como práxis crítica, isto é, como a mobilização de ação e reflexão para a transformação (FREIRE, 1974), na relação indissociável entre teoria e prática. Além disso, entendemos língua e linguagem como prática social e cultural jamais abstrata, homogênea ou descontextualizada. Como Blommaert e Backus (2013), falamos de repertórios linguísticos (ao invés de línguas em sua completude).

Sobre a organização deste artigo, buscamos traçar uma discussão organicamente estruturada, apresentando premissas importantes para contextualizar inicialmente a

---

<sup>4</sup> Todas as(os) participantes deste trabalho assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso da empiria de sua participação para divulgação em trabalhos acadêmicos e científicos, e escolheram para si pseudônimos. Sendo assim, o autor e a autora deste texto buscaram resguardar suas identidades e dados pessoais.

problemática, descrições de como a experiência do estágio ocorreu durante a disciplina aqui em questão e problematizações sobre a maneira como as(os) participantes compreenderam e construíram toda a experiência.

### **O Estágio Supervisionado: vivências na e da *escoluniversidadescola***

Embora obrigatório nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado não pode ser reduzido a uma disciplina para preencher horas do currículo da formação docente (PIMENTA, LIMA, 2017). Entendemos o estágio como um dos momentos de vivências entre universidade e escola na formação docente. Ao nos referirmos a “um dos momentos de vivências”, enfatizamos que toda a formação de professoras(es) de línguas deve estar inserida na relação entre escola e universidade, que aqui nomeamos como *escoluniversidadescola*, como o fazem Sussekind e Coube (2020). Trata-se de uma relação indissociável e uma conversa interminável: é a escola que vai à universidade que vai à escola (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021; 2020).

É nessa relação e nesse movimento que nós, professoras(es) em formação – seja da universidade, seja da escola – podemos refletir sobre as possibilidades formativas na construção de nossas práxis de ensino (PIMENTA, LIMA, 2017; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). O conceito de práxis vinculado ao estágio é discutido por Pimenta (1995) e Pimenta e Lima (2017) na tentativa de romper com as dicotomias entre teoria e prática que geralmente estão impregnadas no fazer docente. Baseadas em Freire (1974), as autoras discutem o estágio nas licenciaturas como espaço de experiências reflexivas, de construção de práxis – praxiologias desenvolvidas por agentes da formação em contato e diálogo com o espaço da profissão docente; não falamos de teoria e/ou prática; muito menos em aplicação de teorias. Falamos, sim, de movimentos praxiológicos – agir e pensar em movimento circular, em giro (ROSA-DA-SILVA, 2021). Borelli (2018) também discute a importância de que a escola esteja presente como espaço formativo de professoras(es), não como espaço de aplicação de teorias. Concordando com as autoras, entendemos a escola como local de formação docente imprescindível para os cursos de licenciatura.

Mateus (2009) discute a maneira como a separação entre teoria e prática, construída

no cientificismo da modernidade, dá espaço para a separação de lugares específicos da construção da teoria e da aplicação da prática. Uma dicotomia que mantém hierarquias: a universidade seria supostamente o lugar da teoria; a escola, de sua aplicação. Olhamos, porém, para a formação docente de modo a recusar essa dicotomia hierarquizante. Para nós, a escola é um lugar de construção de conhecimentos. As comunidades escolares são espaços educacionais cujos saberes são imprescindíveis para a construção de uma formação docente para a democracia e a equidade. Por essa razão, poderíamos perguntar: não há formação sem a escola? Ao que respondemos: ausentar-se das relações com a escola – da *escoluniversidadescola* – produz, sim, formação; uma formação docente elitista, privatista, antidemocrática, racista, colonial.

Conforme Grosfoguel (2010), embora o término das administrações coloniais marque o fim do colonialismo, ainda vivemos sob “uma matriz de poder colonial”, isto é, sob colonialidades que se fazem presentes em nosso modo de entender toda a vida social. Passamos do período do colonialismo para uma era marcada por relações de colonialidades, fortemente destacadas pela força hegemônica da cultura do norte (europeia e estadunidense), considerada avançada, e as demais culturas sulistas como atrasadas e inferiores (ANDREOTTI, PEREIRA, EDMUNDO, 2017). Assim, uma perspectiva decolonial problematiza as estruturas tradicionais do estágio e busca romper com padrões hierarquizados das relações interpessoais dentro desse componente (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020), mantidas pela ideologia de que a universidade seria um espaço de saberes exclusivos, superiores, que inferioriza os conhecimentos advindos de outros contextos (PESSOA, SILVESTRE, BORELLI, 2019), como o escolar, por exemplo.

Devido à pandemia da Covid-19, a escola, no ano de 2020, não estava no espaço físico e sim no remoto-digital, dificultando a aproximação com a universidade. Sobre isso, consideramos importante destacar, como o faz Borelli (2018):

Não é do espaço que precisamos. Se assim o fosse, qualquer sala de aula da universidade serviria aos nossos propósitos. Nós precisamos do conhecimento que não temos, do conhecimento daqueles/as professores/as que atuam em realidades que não são as nossas, que enfrentam desafios que desconhecemos, que ensinam apesar de todas as faltas. (BORELLI, 2018, p. 76).

Além do conhecimento de professoras(es), conforme enfatiza a autora acima, ressaltamos que precisamos também do conhecimento e das relações com alunas(os) da escola; são eles e elas que, juntamente conosco, possibilitam “modos de criar conhecimentos acadêmicos que se comprometam com a produção de existências e a valorização do protagonismo dos estudantes, afinal são eles que fazem os currículos” (SUSSEKIND, COUBE, 2020, p. 61).

### **O cenário da pandemia e a influência das tecnologias digitais no ensino**

Fazemos aqui algumas rápidas ponderações sobre o uso de tecnologias digitais no estágio, embora não seja esse o foco de nosso interesse. No ano de 2020 o uso das tecnologias digitais na educação e na formação docente foi mais abordado devido ao período de ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19, homologado pela portaria do MEC n.343, que instituiu a suspensão das atividades presenciais e sua organização em espaços mediados pelas tecnologias enquanto durasse a pandemia. Apesar de a pandemia ter ressaltado a necessidade de integração entre TDICs e ensino, a inserção das TDICs já estava prevista nos documentos de ensino, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta que se considere o trabalho com os multiletramentos no ensino de línguas.

Considerando o manifesto do Grupo de Nova Londres (1996), em que vemos reflexões sobre quais letramentos precisam estar inseridos na sociedade, com as mudanças que ocorrem nas diferentes esferas da vida humana, encontramos a necessidade de as escolas enfatizarem dois aspectos fortes das sociedades atuais: as múltiplas culturas e as múltiplas formas de linguagens, marcadas pelos ambientes digitais. Um pouco mais de duas décadas se passaram desde o manifesto do Grupo de Nova Londres; porém, durante a pandemia, os discursos que se seguiram foram sobre a pouca relação da formação docente com o uso pedagógico dos letramentos e tecnologias digitais, revelando “um ensino tipicamente tradicional com pouca ou nenhuma relação com as tecnologias” (LIMEIRA, BATISTA, BEZERRA, 2020, p. 4) e até mesmo com o mundo social.

Diante desse cenário que apontou a pouca afinidade da formação docente com o uso das TDICs, é preciso refletir a respeito das relações que foram ou não possibilitadas por elas

quando o estágio se configurou de forma remota. A análise dessa interação é necessária para a compreensão das práxis construídas nesse momento adverso, haja vista que integrar o digital para práticas tradicionais de ensino é pouco satisfatório, conforme abordam Kenski (2012; 2013) e Aranda (2020). Desse modo, as tecnologias digitais se tornaram potenciais para a educação linguística durante a pandemia; com elas, processos pedagógicos diante da impossibilidade do ensino presencial se fizeram possíveis.

É fundamental ressaltar aqui que as TDICs na educação não são neutras, ou seja, elas precisam ser pensadas para além de meios técnicos, uma vez que, na interação entre as pessoas, visão de mundo, valores e compromissos estão integrados (PIMENTA, LIMA, 2017). O trabalho pedagógico educacional, durante a pandemia, se deu em ambiente digital, por meio de encontros síncronos e assíncronos; através de e-mails, mensagens em grupos de whatsapp e interações em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem (antes até mesmo pensadas para o contexto empresarial e, então, adaptadas para usos educacionais). O que enfrentamos foi uma corrida por descobrir formas de mantermos as relações e a construção de um processo educacional, agora em meio ao caos que assistimos diariamente ao nosso redor – no mundo, no Brasil, em nossas cidades, bairros, ruas e casas. Fazemos aqui essas rápidas pontuações sobre as tecnologias, para seguirmos com nosso interesse de discutir e problematizar o que construímos por meio delas nas práxis do estágio de inglês que aqui relatamos.

### **Sobre as conversas da, na e com a *escoluniversidadescola*: algumas questões metodológicas**

Esta discussão se baseia em uma perspectiva qualitativa e interpretativista de pesquisa, com material empírico gerado por meio de entrevistas, questionários e com o uso de todas as atividades e participações de pessoas envolvidas na disciplina de estágio supervisionado em inglês em uma universidade no centro-oeste do Brasil, a saber: o professor e a professora da universidade e as professoras das escolas onde a disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês foi realizada; as(os) professoras(es) em formação inicial no estágio e as(os) alunas(os) da escola.

Moita Lopes (1994) argumenta que a pesquisa interpretativista busca romper com o

caráter positivista advindo das ciências naturais. Para o autor, os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos através das relações entre os sujeitos da pesquisa; o social é fruto de significados e interpretações que são produzidos pelas(os) participantes de um determinado contexto. O texto de pesquisa, como resultado, fornece uma explicação cultural das questões enfocadas e consideradas importantes para virem a ser discutidas.

Nesse sentido, a nosso ver, nos engajamos aqui em “conversas” *da, na e com a escoluniversidadescola*. Entendemos “conversar” aqui da mesma maneira como o faz Skliar (2006, p. 32), relacionando o significado de conversar com conhecer o outro para além de uma perspectiva “racional” ou do “saber científico acerca do outro”. Para o autor, formar professoras(es) para conversar significa vincular-se com “as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro”. Entendemos, aqui, “conversar” como possibilidade de “versar com” e de “construir versões” das experiências que vivenciamos.

Como já exposto anteriormente, o contexto social deste trabalho é o estágio supervisionado de licenciatura em Letras/inglês de uma universidade pública no centro-oeste durante o ano de 2020, ano marcado pelo ensino remoto emergencial como prevenção contra a pandemia da Covid-19. A turma de estágio era composta por 21 licenciandos(as), a quem nos referimos como professoras(es) em formação inicial, além da professora da universidade (PU) e duas professoras das escolas, com os pseudônimos de Cecília e Nalva.

Devido ao período de ensino remoto, o material empírico deste trabalho foi construído através de plataformas digitais, a saber: as aulas do estágio no *Google Meet*, as conversas geradas por meio de entrevista também realizada pelo *Google Meet*, e um questionário aplicado através do *Google Forms*. Os temas da entrevista e do questionário eram sobre a experiência com o estágio remoto no que tange à relação com a escola, com o inglês, com as professoras das escolas e as tecnologias digitais.

Na tabela abaixo, apresentamos a organização das atividades do semestre letivo conforme ocorrido:

**Quadro 1:** A organização dos temas e atividades do estágio em inglês durante a pandemia.

Encontros síncronos	Data	Temas e atividades dos encontros	Participantes dos encontros
1º Encontro	21/08/20 – 9h às 11h30	Apresentação da turma e da proposta do estágio; dinâmica sobre as expectativas para o estágio remoto; conversa com a professora da escola (Nalva).	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professora da escola (Nalva); Professor assistente (PA).
2º Encontro	28/08/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre os textos: - JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</i> . São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168. - TONIN, P. Josiane. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. <i>Revista Com Censo</i> , n. 17, v. 6, 2019.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
3º Encontro	04/09/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre o ensino de inglês no Brasil como <i>língua franca</i> para a construção de um ensino local. Vídeo com professores Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4s</a>	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professora da escola (Nalva); Professor assistente (PA).
4º Encontro	11/09/20 – 9h às 11h30	Continuação da discussão sobre o ensino de inglês como <i>língua franca</i> no Brasil para a construção de um ensino local. Vídeo com professores Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&amp;t=4s</a>	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
5º Encontro	18/09/20 – 9h às 11h30	Discussão sobre os textos: SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. <i>Calidoscópio</i> , v.7, n. 1, p. 11-23, 2009. BORGES, Douglas; RIBEIRO, Nayara P. Uma sequência didática bem-sucedida: discutindo bullying na sala de aula. <i>Revista Bem Legal</i> , v. 3, n. 1, 2013.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
6º Encontro	25/09/20 – 9h às 11h30	Discussão dos textos: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender línguas estrangeiras/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. <i>RBLA</i> , vol. 15, n. 1, p. 61-84, 2014.	Professoras Barbara Sabota (UEG) e Viviane Silvestre (UEG) estiveram presente para discutir os textos com os alunos. Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
7º Encontro	02/10/20 – 9h às 11h30	Discussão crítica de um plano de aula e reconstrução do plano sob uma perspectiva crítica para o ensino de inglês na escola.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professor assistente (PA).
8º Encontro	15/10/20 – 9h às 11h30	Instruções e orientações sobre o trabalho de regência nas escolas.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
1º Seminário	20/11/20 – 9h às 11h30	Partilha sobre os planejamentos, as regências, os encontros e as dificuldades de aulas nas escolas.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).
Seminário final do estágio	11/12/20 – 9h às 12h30	Apresentações gerais sobre a experiência do estágio por meio de narrativas multimodais. Discussão e reflexão crítica sobre a profissão. O ensino de inglês na educação básica a partir de novas vivências na escola no estágio durante a pandemia.	Professora da universidade (PU); Professoras(es) em formação inicial; Professoras das escolas (Cecília e Nalva); Professor assistente (PA).

Fonte: Elaborado pelos autores.

## E, de repente, o estágio remoto: relações com a escola pública

Conforme apresentamos na introdução deste artigo, buscamos romper com a dicotomia entre teoria e prática no estágio, a fim de compreendê-lo como lugar de construção de práxis docentes (PIMENTA, LIMA, 2017), em que teoria e prática são articuladas em

movimentos da docência. Em nossas conversas com a *escoluniversidadescola*, buscamos as compreensões e expectativas que tínhamos sobre o momento do estágio. Chama-nos a atenção nossas preocupações sobre o estágio ser ou não uma disciplina diferente de outras do currículo do curso de Letras: Inglês.

#### **Excerto 1**

**Mariana (PU):** quanto mais envolvido no curso como um todo, no curso de formação, no curso de Letras/inglês como um todo, o estágio estiver, melhor. (...) Porque o estágio ele não é pra ser a única disciplina de “prática” [faz sinal de aspas com as mãos], vamos pensar, ele não é pra ser a única disciplina de formação. (...) se ele estiver inserido dentro da escola e se ele estiver também inserido dentro do curso como uma parte da formação, não a única, ele é de grande importância para o curso, né. (TRANSCRIÇÃO, CONVERSAS ENTRE PU E PA EM 01/12/2020).

#### **Excerto 2**

**Toni:** Acredito que sim, pois colocamos em prática tudo que desenvolvemos e aprendemos durante a graduação.

**Larissa:** Sim, nessa disciplina nós colocamos em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

**Clarice:** Sim. É diferente, pois nessa matéria temos a responsabilidade de ensinar e refletir sobre o que estamos fazendo durante o processo, o que é diferente de apenas observar ou ler teorias sobre o assunto.

(RESPOSTAS DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL NO QUESTIONÁRIO).

Apesar de ser levantada a necessidade de integração entre o estágio e todo o curso de formação, sempre com vistas à realidade escolar, como vemos no excerto 1 (em que nós conversamos sobre o estágio e sua inserção no currículo de formação), Toni e Larissa, professor e professora em formação inicial, chegam ao estágio entendendo-o como uma disciplina de prática, de “colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação” (excerto 2). Identificamos aqui sinais de uma visão colonial de que a universidade seria o lugar da construção do conhecimento (SANTOS, 2010), a ser transmitido antes da chegada à escola (lugar de sua aplicação). Sobre isso, várias(os) autoras(es) ressaltam a maneira como os currículos de Letras separam disciplinas teóricas e práticas na formação docente (BORELLI, 2018). Como consequência, “falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos – parece que falamos pouco dos sujeitos (ou melhor, *com* os sujeitos) que atuam nestes cenários” (CADILHE, LEROY, 2020, p. 261). Por isso, falamos do estágio como “envolvido no curso

como um todo”, isto é, “como uma parte da formação”, mas não a única. Entendemos que o curso não deve perder de vista que, independentemente de áreas do conhecimento a serem enfocadas, estamos falando de uma formação docente em andamento, isto é, uma formação docente de pessoas e lugares em um momento no tempo. A formação, portanto, não pode prescindir de pessoas e lugares – sujeitos, contextos e suas histórias.

Ainda no excerto 2, Clarice menciona a responsabilidade que o estágio demanda para a formação docente: espaços de práxis e não espaços de suposta aplicação de teorias. Como ela ressalta: “nessa matéria temos a responsabilidade de ensinar e refletir sobre o que estamos fazendo”. Clarice fala de “responsabilidade”, o que para nós é de grande relevância: em que mãos reside, afinal, a responsabilidade pela formação? Destacamos aqui a mobilização da práxis como um processo construtor de identidade e agência docentes: é na responsabilidade do fazer e do refletir sobre o que se faz que nos formamos em colaboração (FREIRE, 1974). A universidade não forma sozinha, não pode fazê-lo. É por isso que aqui nos referimos à *escoluniversidadescola* como um espaço de formação, como discutem Sussekind e Coube (2020). Trata-se não apenas de lugares físicos especificamente; são movimentos, circularidades (ROSA-DA-SILVA, 2021). São rodas e cirandas na promoção de encontros e desencontros, que formam e transformam enquanto giram.

Apesar de permanecer nos cursos de licenciaturas uma visão de estágio como o único momento de prática, acreditamos na premente necessidade de adentrarmos às vivências escolares; não um adentrar burocrático para preencher papéis e julgar as práxis das(os) professoras(es) daquele contexto (BORELLI, 2018), mas sim um “*adentrarpraficar*”, no sentido de pertencimento e identificação com o espaço escolar, que também é um espaço de formação (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 209-210).

O adentrar às escolas no ano de 2020 ocorreu de forma diferente, uma vez que o estágio foi desenvolvido de forma totalmente remota. Nesse contexto, buscamos escutar a nós mesmas(os) – professoras(es) da universidade responsáveis pela disciplina, e as(os) professoras(es) em formação inicial sobre como entendiam a possibilidade do estágio feito sem a presença física da e na escola naquela experiência de formação.

### **Excerto 3**

**Mariana (PU):** No começo eu desacreditei muito, eu desacreditei, achei que não ia dar muito certo não. Eu achei que não ia conseguir muito contato

com os estagiários, que a gente ia ficar muito fugidio, que eu não ia conseguir realmente obter uma interação com os alunos. Eu achei que a gente não ia conseguir chegar até a escola (...) então, eu desacreditei dessa possibilidade.

(CONVERSA ENTRE PROFESSORA DA UNIVERSIDADE E PROFESSOR ASSISTENTE, EM 01/12/2020).

Inicialmente, desacreditamos do estágio de modo remoto: imaginamos que não conseguiríamos “contato” e “interação” ou mesmo “chegar até a escola” pelo modo online. O estágio não poderia “dar muito certo” com a ausência da escola e das interações entre os sujeitos da formação. Havia ali uma recusa em assumir o papel de universidade como formadora única; queríamos buscar uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), conhecimentos construídos por sujeitos outros. O desejo era romper com a colonialidade do saber, que apaga formas de conhecimento não legitimadas pela ciência da modernidade do Norte Global (LANDER, 2005). A escola, como aqui estamos advogando, não é espaço de prática; é espaço de co-construção de conhecimentos e práxis da e para a formação docente. É a *escoluniversidadescola* (SUSSEKIND, COUBE, 2020): a escola que vai à universidade que vai à escola; intermináveis conversas, idas e vindas.

Ainda sobre a relação com a escola, destacamos a maneira como o estágio remoto permitiu construir uma visão da escola enquanto espaço de resistência a um cenário de necropolítica e necroeducação. Sobre esses conceitos, tomamos o que Mbembe (2016) e Costa, Martins e Silva (2020) afirmam:

Entendendo que a necropolítica constitui-se como uma política de morte, de extinção e de apagamento de tudo aquilo/aqueles aos quais não se considera o direito à vida plena, em que se mata o corpo e toda a possibilidade de existência (Mbembe, 2016), podemos pensar que a educação se estabelece como um dos seus braços principais. A educação exerce a mesma gerência sobre matar e deixar morrer, sobre fazer viver e fazer morrer, em seus sentidos físicos e simbólicos. (COSTA, MARTINS, SILVA, 2020, p. 12).

Nesse sentido, a professora em formação inicial Lídia parece entender a escola como um espaço de luta contra uma política e uma educação de morte:

#### **Excerto 4**

**Lídia:** É revoltante o que o governo fez com o ensino esse ano, mas vejo que as escolas e os professores trabalharam com o que tinham ao alcance.

(...) Então o que eu aprendi é que a escola pública é resiliente. É resistência. (TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

A escola é resistência, pois os agentes que dela fazem parte também são resistências; nesse contexto, a relação que os alunos tiveram com as(os) professoras(es) das escolas, ainda que à distância – de modo *online*, foi relevante para que não apenas passassem burocraticamente pela escola. Foi na relação com as pessoas da escola que entendemos o que é a escola, confirmando que esse lugar educacional se constitui por meio de pessoas, não de paredes. Foram as relações de proximidade com as pessoas da escola – professoras e alunas(os) – que “transformaram situações fadadas ao aparente fracasso em possibilidades singulares de adentrar a formação docente e o ensino de inglês na escola”, como aparece em Mastrella-de-Andrade (2020, p. 193).

### **E, de repente, o estágio remoto: relações com as professoras da escola**

As experiências no Estágio Supervisionado em Inglês que aqui discutimos foram desenvolvidas em parceria com professoras de inglês de duas escolas públicas: Nalva, do Ensino Médio, e Cecília, do Ensino Fundamental Anos Finais. Chama-nos a atenção nesse processo a maneira como, se por um lado, enfrentamos a distância física da comunidade escolar (em função da pandemia da COVID-19), por outro mantivemos contato constante com as professoras da escola. No primeiro encontro síncrono do estágio, a professora Nalva esteve presente, trazendo relatos sobre como estava seu trabalho remoto na escola:

#### **Excerto 5**

**Nalva:** Olha, gente, tem sido difícil fazer o ensino de inglês na escola. Muitos alunos faltam, não estão presentes nos *Meets*, não acessam a plataforma, não temos notícias deles. Eu tenho achado muito difícil fazer o ensino. Fiz muitos cursos, mergulhei para entender o *classroom*, né. Isso eu já sei administrar. Mas não tem sido fácil. É uma realidade muito distante da que a gente tinha anteriormente, estamos aprendendo tudo de novo. Vocês vão ver lá quando forem começar as regências. Eu fico até grata por pensar que vocês vão estar comigo, porque o estágio é sempre uma oportunidade de aprender muito para mim. Já participei algumas vezes do estágio com a Mariana e sei que tem muita coisa que a gente aprende. (TRANSCRIÇÃO, FALA DE NALVA NO ENCONTRO SÍNCRONO DE 21/08/20).

Consideramos aqui a importância da presença (inclusive física e geograficamente) marcada da escola no estágio e do estágio na escola (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). Nesse sentido, como também discutem Borelli (2018) e Cadilhe e Leroy (2020), é preciso ouvir a voz da escola e conversar com ela, não apenas se ocupar de pressuposições. É preciso estar lá. Sobre isso, também Skliar (2006) nos lembra sobre a prontidão para conversar: entender os sujeitos e seus contextos não por meio de informações textuais racionalizadas; conversar significa ter abertura para ouvir não simplesmente a partir do nosso contexto, mas a partir do contexto, da experiência, da vivência da alteridade.

Para tanto, a formação precisa conversar *na e com a* escola. Na fala da professora Nalva, vemos seu convite para que o estágio conheça a realidade que a comunidade escolar está vivenciando na pandemia. Onde estão as(os) alunas(os)? É a pergunta para a qual não se tem resposta definida. Poucas(os) acessam as atividades pelo ambiente de aprendizagem; poucas(os) comparecem sincronamente. Nalva não conhece as(os) alunas(os), pois é o primeiro ano delas(es) no ensino médio daquela escola. “Vocês vão ver lá quando forem começar as regências”, adverte-nos; e complementa: “eu fico até grata por pensar que vocês vão estar comigo”. A professora da escola dá boas-vindas ao estágio junto com ela e à universidade na escola; mobiliza-se, assim, a *escoluniversidadescola*; abrem-se universidade e escola, para a colaboração que faz circular os movimentos de formação construídos por e para todas(os) que se envolvem. Relembramos: desde o primeiro encontro do estágio, de modo online, buscamos convidar as professoras da escola para estar conosco. Com o rearranjo dos horários das aulas síncronas na escola, elas tinham janelas que coincidiam com nossos encontros e, assim, aceitaram ao convite. Assim, os encontros do estágio, nossas câmeras e microfones abertos, as discussões que fazíamos, a colaboração entre nós – tudo isso nos colocou em movimentos de formação.

Tendo em vista o contexto de ensino remoto, as horas de regência na escola foram realizadas via *Google Meet* (para aulas síncronas) e *Google Classroom* (para comunicação e atividades assíncronas), ambientes disponibilizados às escolas pela Secretaria de Educação. Foi assim que as(os) professoras(es) em formação realizaram as regências de inglês na escola, sob a supervisão e orientação das professoras da escola e da universidade. Sobre a presença das professoras da escola ao longo do estágio, trazemos o relato abaixo

feito por uma professora em formação inicial (sobre Cecília):

#### **Excerto 6**

**Larissa:** Com a professora Cecília, o impacto foi na hora de humanizar os alunos e criar um ambiente confortável para o exercício do estágio. Ficava cada vez mais claro, durante as aulas, que a docente conhecia de fato os alunos, e conseguiu, por causa dessa intimidade previamente construída, nos colocar mais perto deles, catalisando nosso processo de conhecê-los, e de eles nos conhecerem. Para além disso, a professora sempre disponibilizou tempo e disposição para nossas dúvidas e comentários e analisando nossas aulas de forma construtiva e coerente com o que foi previamente planejado, oferecendo sempre uma grande diversidade em materiais de apoio.

(LARISSA, TEXTO DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO, 2020).

Quem, afinal, sabe dizer sobre o ensino de inglês na escola? Quando vemos grandes e variados compêndios que abrigam textos sobre como formar professoras(es) de línguas, podemos notar que as(os) autoras(es), de modo geral, pertencem ao eixo Inglaterra-Estados Unidos. Trata-se da colonialidade do saber (LANDER, 2005), que persiste sobre nós a ditar quem sabe a língua, quem sabe ensiná-la e quem sabe ensinar a ensiná-la. Sobre isso, concordamos com Kumaravadivelu (2021), que sugere uma ruptura epistêmica com a dependência do conhecimento ocidental, que possa promover perspectivas localizadas de ensino de inglês e formação de professoras(es), como forma de romper com subserviências que silenciam nossos contextos.

Como mostramos no excerto 6, a práxis da professora da escola deixa a entrever seus saberes locais, sua forma de se aproximar e conhecer seus(suas) alunos(as), mesmo no modo remoto. Não se trata de receber textos sobre quem ou como são as(os) alunas(os) do 6º ano do ensino fundamental da educação básica. O professor em formação, em seu relato, fala de uma práxis que constrói ação e reflexão sobre como se relacionar com os sujeitos da escola e como não fechar os olhos aos problemas latentes:

#### **Excerto 7**

**Toni:** Os alunos de escola pública são participativos, inteligentes e interessados, porém é difícil enxergar tais qualidades remotamente. Muitos alunos não têm estruturas para ter aula remota o que acaba influenciando no rendimento escolar.

**Toni:** A participação dos alunos seria totalmente diferente. Com o ensino remoto não ouvimos a voz dos alunos, eles nunca ligam os áudios. A participação é feita pelo chat, o que demora e acaba atrasando a aula.

**Lídia:** No ensino presencial tínhamos a sala cheia, com uns 30 alunos te olhando e ouvindo. Mas no ensino remoto, mal posso dizer que tive contato com os alunos. Não houve uma única regência com alunos online e meu único contato com eles foi através das correções das atividades.  
(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

Um dos maiores conflitos durante o estágio remoto foi a falta de interação e contato com as(os) alunas(os) da escola. Conforme Lídia relata, ela não teve nenhum momento de regência com as(os) alunas(os) presentes no encontro síncrono, somente a experiência com a correção de atividades assíncronas. Ela se preparou para os encontros; porém, as(os) estudantes não se fizeram presentes. Diversos motivos explicam a baixa presença nos encontros síncronos, como falta de conexão à internet, de aparelho tecnológico, de ambiente próprio para os estudos em casa; problemas de saúde física, psicológica, emocional; crises financeira e relacional. O ensino remoto emergencial, na escola pública, escancarou as desigualdades que já existiam e as tornaram ainda mais sofríveis e alarmantes para os que menos possuem (SANTOS, 2020). A educação, assim, sem suporte, sem incentivo, sem investimento, se mantém como braço da necropolítica, contribuindo para manter à míngua as vidas cujas mortes importam menos.

### **E, de repente, o estágio remoto: relações com a língua inglesa**

Um dos textos discutidos no estágio durante o semestre letivo de que aqui falamos foi escrito pela professora Josiane Tonin (TONIN, 2019), intitulado *Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública*. Professora da rede pública do Distrito Federal, Josiane esteve presente de modo online para discutir conosco seu próprio texto. O que se destaca, a nosso ver, é o desejo pela presença da escola no estágio. Outro material discutido também na disciplina foi o vídeo *Teaching English as a Lingua Franca*, dos professores Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR)<sup>5</sup>. Para a professora da universidade e o professor assistente, cada um desses materiais tocou os encontros síncronos da disciplina naquele semestre de modo especial; o primeiro, por ser um texto sobre o ensino de inglês na escola pública, publicado por uma professora de escola

---

<sup>5</sup> A lista desses materiais encontra-se no Quadro 1, bem como nas referências ao final do artigo.

pública que esteve presente (de modo online) nas aulas do estágio. Já o vídeo foi tocante por trazer uma abordagem mais local e menos eurocêntrica do inglês. Sobre esses dois materiais, destacamos os seguintes relatos de nossas conversas:

#### **Excerto 8**

**Mariana (PU):** A gente teve ali conversando conosco uma professora que tinha um texto publicado, uma professora que tinha o relato da experiência dela, uma experiência bem-sucedida, uma professora da escola, uma professora que tem um olhar sensível para os seus próprios alunos. (...) aquilo pra mim foi maravilhoso, porque eu nunca tinha conseguido. (...) Eu nunca tinha botado um vídeo e isso eu acho que tocou. Não o vídeo em si, não o fato de ter sido pelo meio vídeo, pela mídia vídeo, eu acho que pelo fato de ter aberto espaço para o inglês local, o inglês brasileiro, isso começou a dar espaço pra gente pensar a legitimidade do nosso inglês, a legitimidade do inglês que a gente tem e que a gente ensina.  
(CONVERSAS ENTRE PROFESSORA DA UNIVERSIDADE E PROFESSOR ASSISTENTE, EM 01/12/2020).

A partir das discussões feitas no estágio com o texto e o vídeo mencionados, levantamos duas questões para reflexão: a primeira é a presença da professora da escola, mais um movimento de ruptura colonial no estágio remoto, contribuindo com sua experiência no ensino público e compartilhando que é possível, sim, ensinar inglês na escola, mostrando “a necessidade do contato mais frequente com a escola durante nossa formação inicial” (TONIN, 2018, p. 61). A segunda questão diz respeito à descentralização do inglês do eixo EUA-Inglaterra, a partir da perspectiva do Inglês como *lingua franca* local, discutido pelos professores no vídeo. Nesse contexto, múltiplos repertórios da língua são valorizados e contribuem para que não se mantenham “linguofobias” (REZENDE, 2015) a partir de falantes idealizados, uma vez que isso terá consequências para a atuação docente.

#### **Excerto 9**

**Mariana (PU):** Um professor que vê uma língua como um sistema abstrato que você precisa adquirir de uma maneira perfeccionista idealizadamente, essa pessoa vai chegar na escola e vai impor determinada coisa sobre seus alunos que muitas vezes podem excluí-los e pode tornar o seu próprio ensino, a sua própria atividade de ensinar algo, tão inatingível para os alunos, porque a ideia que ela tem de língua é inatingível. Então a nossa postura depende muito da ideia que a gente tem de língua (...) mas essa ideia então de pensar que língua nós falamos, como é que a gente se sente quando a gente fala, tudo isso foi trabalhado no estágio e isso é importante pra que tipo de professor ou professora a gente vai ser.  
(CONVERSAS ENTRE O PROFESSOR ASSISTENTE E A PROFESSORA DA ESCOLA, EM 01/12/2020).

A perspectiva de inglês como *lingua franca* (ILF) é a que aparece na BNCC para o ensino de inglês, conforme os professores argumentam no vídeo. Entretanto, é interessante ressaltar que na formação docente uma perspectiva crítica precisa ser lançada sobre uma visão de *lingua franca* que se refira à língua como instrumento de comunicação. O que estamos buscando enfatizar aqui é uma forma de valorização dos diferentes repertórios linguísticos que desenvolvemos ao longo da vida (BLOMMAERT, 2010), enfatizando não somente o inglês falado em diferentes países, mas também o inglês que pode ser falado em diferentes regiões do Brasil, de acordo com as especificidades de cada local (FIGUEIREDO, SIQUEIRA, 2020). Nesse sentido, ao invés de pensarmos um currículo único de educação linguística (como a BNCC nos dá a entender), pensamos em currículos localizados a partir das necessidades e características do uso do inglês para nossos próprios contextos.

Em relação ao preconceito de que na escola não se aprende inglês, vemos no texto de Tonin (2019) a busca por essa ruptura, pois ela relata como, em uma de suas aulas, usa o rap enquanto ritmo, cultura, língua e tema de modo integrado. Vemos, na experiência relatada por Tonin (2019), a razão pela qual consideramos “emocionante” ter a presença da autora do texto no estágio, pois ainda permanecem fortemente os discursos de que a “escola fracassa em seu papel de ensinar inglês” (TONIN, 2019, p. 89). Sendo assim, quando temos a presença do conhecimento escolar e suas práxis durante o estágio, vemos a possibilidade de legitimar, agregar e interagir com os saberes que circulam nas diferentes instituições, como advoga Borelli (2018) ao falar da necessidade de decolonizar as práticas de estágio.

A perspectiva de língua e de educação linguística que permeou a experiência de estágio remoto que aqui trazemos baseia-se na linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001) e na compreensão de língua como prática social. Menezes de Souza (2011) assim a descreve:

(...) a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo, todo um cosmos. A linguagem para Freire, ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais múltiplos. (MENEZES DE SOUSA, 2011, p. 288).

As práxis de educação linguística no estágio de inglês, construídas nesse entendimento, tiveram um embasamento crítico, o que implica entender a educação como

esforço de transformação, não de reprodução. Nesse sentido, buscou-se enfatizar a língua como construção social e como construtora de realidades. Como apresentamos no Quadro 1, os textos e as discussões da disciplina de estágio enfatizaram a educação linguística a partir dos letramentos críticos. Com isso, algumas questões foram apontadas pelas(os) professoras(es) em formação inicial como latentes ao final daquele semestre letivo:

#### **Excerto 10**

**Larissa:** Acredito que foi bem importante pensar no inglês não como uma língua que precisa ser ensinada, mas como uma ferramenta a ser utilizada na transformação do aluno. Sempre pensando nele como um ser crítico e estimulando esse pensamento.

(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL)

A compreensão de Larissa em: “inglês não como uma língua que precisa ser ensinada, mas como uma ferramenta a ser utilizada na transformação do aluno” aponta, a nosso ver, para uma ressignificação do papel do inglês na escola. O inglês deixa de ser visto e ensinado como uma língua para atender às demandas do mercado para se tornar, mais do que isso, uma forma de transformação segundo os interesses e necessidades locais das(os) alunas(os) que *ensinaprendem* na escola, como também discute Jorge (2009).

De igual modo, vemos Toni ressignificando o lugar da gramática nas aulas de inglês para si mesma. Ela usa termos que o coloca como sujeito de sua fala e de sua práxis, como destacamos no excerto a seguir:

#### **Excerto 11**

**Toni:** Acredito que a aprendizagem crítica integrada com gramática foi essencial para mim. Foi a primeira vez que **trabalhei** assim e foi muito importante para quebrar a minha visão de que gramática tinha que ser o centro da aula.

(TRANSCRIÇÕES DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS(AOS) PROFESSORAS(ES) EM FORMAÇÃO INICIAL).

De modo geral, os currículos do ensino de inglês são guiados por categorias e estruturas gramaticais, ensinadas independentemente do contexto, do tema, do assunto das aulas. Entretanto, como ressalta Menezes de Sousa (2011, p. 288), “a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada”. Isso implica dizer que toda tentativa de apresentar uma língua e sua estrutura em um vácuo contextual ou em um contexto neutro representará, de uma

forma ou de outra, um mundo social. O problema é que esse será, muitas vezes, um mundo social distante ou irrelevante frente às realidades que vivem os(as) “homens e mulheres reais que caminham sobre a face da terra” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 25). Chama-nos a atenção a maneira como Toni fala de sua própria práxis no excerto 11 e reflete sobre sua ação como professora: “foi a primeira vez que trabalhei assim”, expressando a agência docente que o estágio na *escoluniversidadescola* promove. Consideramos importante ressaltar a maneira como os excertos deixam também reflexões sobre transformações ainda por vir, desconstruções ainda por fazer, mostrando a formação como sempre incompleta.

### **E assim, o Estágio Supervisionado remoto: algumas considerações finais**

Iniciamos este artigo tendo como contexto a pandemia da Covid-19, o fechamento das escolas, a educação linguística e o trabalho do estágio para a formação de professores(as) nesse cenário. Propusemos discutir as relações vivenciadas na formação de professoras(es) de inglês durante um semestre de estágio supervisionado remoto, haja vista que tal componente objetiva a atuação docente em contextos próprios da profissão, ou seja, na escola.

Uma palavra que caracterizaria nossas vivências no estágio, conforme aqui discutimos, poderia ser ruptura. Buscamos iniciar rupturas com colonialidades através do estreitamento das relações *escoluniversidadescola*. Relações com a escola pública, com professoras da escola e com a língua inglesa trouxeram oportunidades de coconstruirmos entendimentos outros sobre o ensino de inglês na educação básica.

Acreditamos na relação *escoluniversidadescola* como uma potência para desconstruir visões estereotipadas e estigmatizantes, preconceitos e exclusões que o ensino de inglês na educação básica tem promovido (ROSA-DA-SILVA, 2021). As relações podem, também, transformar nossas expectativas em cenários trágicos, difíceis e de crise.

O estágio remoto, a nosso ver, possibilitou novas cossignificações (ROSA-DA-SILVA, 2021) sobre o processo de formação docente, as relações necessárias para isso, e o papel da escola na sociedade. A nosso ver, essa possibilidade somente se deu porque a escola se fez presente no estágio e o estágio esteve na escola. A formação não pode abrir mão de

construir-se no aprofundamento das relações entre universidade e escola, entendendo o que significa educação pública de fato. Não pode abrir mão de suas relações com as pessoas da escola – professoras(es) e estudantes reais que vivenciam a vida social na e pela escola, em cenários globais e locais de escassez, privação, injustiça, violência, abusos e negação de direitos e de dignidade. De igual modo, não pode abrir mão de ressignificar suas relações com a própria língua inglesa; língua que nos chega pela colonização e se mantém entre, em e sobre nós pela colonialidade (KUMARAVADIVELU, 2012; BASTOS, 2019). É também papel do estágio desconstruir a colonialidade das perspectivas eua-eurocêntricas do inglês e valorizar as multiplicidades de repertórios do inglês que passa a ser nosso (SIQUEIRA, FIGUEIREDO, 2020).

Poderíamos ainda recorrer a parágrafos e mais parágrafos para discutir essa experiência com o estágio remoto e as reflexões sobre formação docente que foram promovidas a partir dos conflitos e confrontos vivenciados. Entretanto, pausamos aqui nossas reflexões para abrir caminho a outras, de leitoras(es) de outros lugares, tempos e contextos. Nos encontros *escoluniversidadescola*, cada experiência é, ao mesmo tempo, coletiva e única, mas poderá sempre ser *sentidapensada* de modos diferentes.

## Referências

ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; SANTIAGO, EDMUNDO, E. S. G. M. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. **Revista Sinergias**, n. 5, 2017.

ARANDA, Maria del Carmen. Integração de tecnologias digitais na aula de línguas: possibilidades pedagógicas e desafios da formação de professores. *In*: COUTO, Aldenice de Andrade; AZEVEDO, Érika Pinto; GOMES, Rosivaldo (Orgs.). **O uso das novas tecnologias na formação de professores de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020, p. 19-42. Ebook. Disponível em: <http://editoraespaçoacademico.com.br/product/o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-de-linguas-estrangeiras/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima. Problematizing language conceptions in a decolonial perspective: an experience with student teachers in an english teacher education course at a Brazilian university. 2019. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BLOMAERT, J. M. E.; Backus, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Vol. 67, 2013.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Revista Moara**, v. 51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7331>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CADILHE, Alexandre J.; LEROY, Henrique R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CAZDEN, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library p. 60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1974.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*:

SANTOS, 182 Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e Tempo Docente**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In*: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**, New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LIMEIRA, George Nunes; BATISTA, Maria Edenilce Peixoto; BEZERRA, Janete de Souza. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10. 2020. 13 p.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PESSOA, Rosane Rocha. Um olhar crítico decolonial na formação de professoras/es de línguas no Brasil: sobre estar preparada/o para ensinar. **D.E.L.T.A.** v. 35, n. 3, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a Sala de aula da universidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Des)Encontros da universidadescola na pandemia: reflexões decoloniais sobre formação docente. **Palestra proferida no I Seminário de Formação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins** (Organizado pela UFT, UFNT, CECLLA e APLITINS) em 25/05/21.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, Pontes editores, p. 279-303, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. *In*: **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2. p.329-338, 1994.

OLIVEIRA, Cláudia Ester de.; DIAS, Maria Luiza Dias; ALMEIDA, Rafael Santos de. Desafios do ensino remoto emergencial nas escolas públicas durante a pandemia. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. v. 2, n. 11. 2020.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah NJ:

Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Desafios de uma iniciativa decolonial na formação docente. **Calidoscópico**. v. 17, n. 2, maio-agosto-2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PRESCENDO TONIN, Josiane. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p. 21-46.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Deborah M. de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEBGALVÃO, Vânia C. (org.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

ROSA-DA-SILVA, V. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública**. 258 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SIQUEIRA, Sávio Pimentel; FIGUEIREDO, Eduardo Diniz. **Teaching english as a lingua franca**. Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&list=WL&index=9&t=3s&ab\\_channel=PPGIUFSC](https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&list=WL&index=9&t=3s&ab_channel=PPGIUFSC). Acesso em: 07 dez. 2020.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. **Universidadescolas: deslocando linhas abissais**. In:

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 55-74.

TOKAMIA, Mariana: “Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à Internet, mostra pesquisa”. **Agência Brasil.** Rio de Janeiro, 29 Abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatrobrasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em 08 dez. 2020.

TONIN, Josiane P. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. **Revista Com Censo**, n. 17, v. 6, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/617/412>. Acesso em: 07 dez. 2020

Submissão em: 10-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

**“O QUE ME DÓI É VER AS CRIANÇAS NAS CAÇAMBAS”:  
criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19**

Ana Gabriela da Silva Vieira<sup>1</sup>  
Eduardo Garralaga Melgar Junior<sup>2</sup>  
Marcio Caetano<sup>3</sup>

**Resumo:** As situações emergenciais inauguradas com a pandemia de Covid-19 nos obrigaram a conjecturar sobre as dinâmicas de sociabilidades e os modos como elas se constituem na vida em meio à letalidade do vírus Sars-CoV-2 e das necropolíticas em curso no Brasil. Em várias cidades pelo país, a alternativa encontrada foi o ensino remoto e, em outras, dada a exclusão digital, as escolas instituíram práticas educativas possíveis com vista a manter os vínculos com as crianças. Com atenção a esse cenário, nosso objetivo é interrogar as experiências docentes, em contextos socioeconômicos desiguais que marcam a cidade de Pelotas, interior do estado do Rio Grande do Sul, sobre o acesso de estudantes as tecnologias de ensino remoto ou práticas educativas possíveis propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Deporto. Para isso, foram realizados diálogos informais com docentes e equipes pedagógicas diretas, por meio de aplicativos de conversas instantâneas, a exemplo de WhatsApp, a fim de discutir suas experiências acerca do ensino remoto e das possibilidades no que diz respeito ao auxílio e manutenção de vínculo com as/os estudantes. As ponderações, balizadas nas contribuições de Michel Foucault, Judith Butler e Achille Mbembe expõem que a pandemia acentuou o drama vivido pelas populações empobrecidas, desnudando o cenário violento das necropolíticas neoliberais que desmantelaram as políticas sociais nos últimos anos.

**Palavras-chave:** Pobreza. Educação Escolar Pública. Acesso à Tecnologia.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na linha de Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação na linha de Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Possui Graduação em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças - POC'S.

<sup>2</sup> Doutor em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (FURG). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa (2010) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pampa (2014). Atualmente é orientador educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, Pelotas/RS e integra o Grupo de Pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças - POC's. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, língua estrangeira para crianças, formação de professores, educação e tecnologia da informação e comunicação.

<sup>3</sup> Pós-doutor Educação, com apoio do PNPd-CAPES, pelo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do Centro de Memória LGBTI João Antônio Mascarenhas (UFPEL/UFES). Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), orienta investigações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Instituição. Os seus temas de interesse e pesquisa são: 1. currículos e culturas; 2. masculinidade(s) e 3. população lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual e 4. estudos decoloniais e subalternos.

**“O QUE ME DÓI É VER AS CRIANÇAS NAS CAÇAMBAS”:**  
teacher creations and inequalities in Covid-19's times

**Abstract:** The emergency situations inaugurated with the Covid-19 pandemic forced us to conjecture about the dynamics of sociability and the ways in which they are constituted in life amidst the lethality of the Sars-CoV-2 virus and the necropolitics in progress in Brazil. In several cities across the country, the alternative found was the remote learning, and in others, given the digital exclusion, schools instituted possible educational practices in order to maintain bonds with children. In view of this scenario, we aim to question the teaching experiences, in unequal socioeconomic contexts that characterize the city of Pelotas, in the interior of the state of Rio Grande do Sul, about student access to remote learning technologies or possible educational practices proposed by Municipal Department of Education and Sport. For this, informal dialogues were carried out with teachers and directive pedagogical teams, through instant chat applications, such as WhatsApp, in order to discuss their experiences about remote learning and the possibilities regarding help and maintenance of a bond with the students. The reflections, based on the contributions of Michel Foucault, Judith Butler and Achille Mbembe, expose that the pandemic accentuated the drama experienced by impoverished populations, laying bare the violent scenario of neoliberal necropolitics that dismantled social policies in recent years.

**Keywords:** Poverty. Public School Education. Access to Technology.

**“O QUE ME DÓI É VER AS CRIANÇAS NAS CAÇAMBAS”:**  
creaciones docentes y desigualdades en tiempo de Covid-19

**Resumen:** Las situaciones de emergencia inauguradas con la pandemia Covid-19 obligaron a conjeturar sobre la dinámica de las sociabilidades y las formas en que se constituyen la vida en medio de la letalidad del virus Sars-CoV-2 y la necropolítica en curso en Brasil. En varias ciudades del país, la alternativa encontrada fue el aprendizaje a distancia y, en otras, ante la exclusión digital, las escuelas instituyeron posibles prácticas educativas para mantener lazos con las/os estudiantes. Con atención a este escenario, nuestro objetivo es interrogar las experiencias docentes, en contextos socioeconómicos desiguales que caracterizan a la ciudad de Pelotas, en el interior del estado de Rio Grande do Sul, sobre el acceso de los estudiantes a las tecnologías de enseñanza remota o las posibles prácticas educativas propuestas por la “Secretaria Municipal de Educação e Deporto”. Para eso, se realizaron diálogos informales con profesoras/es y equipos pedagógicos directivos, a través de aplicativos de conversación instantánea, como WhatsApp, con el fin de comentar sus experiencias sobre el aprendizaje a distancia y las posibilidades de ayudar y mantener un vínculo con los estudiantes. Las reflexiones, basadas en los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Achille Mbembe, exponen que la pandemia acentuó el drama vivido por las poblaciones empobrecidas, dejando al descubierto el escenario violento de las necropolíticas neoliberales que desmantelaron las políticas sociales en los últimos años.

**Palabras-clave:** Pobreza. Educación en Escuelas Públicas. Acceso a la Tecnología.

## Introdução

Inegavelmente, a pandemia de Covid-19 causou impacto na vida de muitos brasileiros e brasileiras. É possível indicar transformações no dia a dia das pessoas, que em pouco tempo se viram inseridas em um “novo normal”, com uso de máscaras, distanciamento

social, uso de álcool em gel ou 70%, higienização de mercadorias e, por vezes, *lockdowns* ordenados pelos governos estaduais e municipais. Nesse contexto, o Brasil, assim como outros países, vem sofrendo efeitos nocivos no âmbito da economia e esses, em decorrência dos alinhamentos políticos dos governos, se fazem sentir nas vidas das populações mais empobrecidas.

Nesse contexto, o Brasil, assim como outros países, sofreu efeitos danosos na esfera econômica e social. A BBC News Brasil (CARRANÇA, 2021) reportou uma contração econômica provocada pela queda do PIB de 4,1%, em 2020. Da mesma forma, a página de notícias G1 (ALVARENGA, 2021) indica que em abril de 2021 nosso país teve 14,3 milhões de desempregados e a taxa de empregos informais subiu para 39,7% dos que têm ocupação. Para piorar a situação, enquanto as possibilidades de trabalho formal diminuem, as páginas de notícias também indicam um aumento significativo nos preços dos artigos básicos que compõem a cesta básica. Em outra notícia, o G1 (REUTERS, 2021) aponta que em fevereiro deste ano, vivenciamos um aumento no preço de alimentos como açúcar, óleo, cereais, laticínios e carnes, o que não era uma eventualidade, mas uma constante elevação mensal dos preços, que ocorre desde meados de 2020. Além disso, em 31 de março de 2021, o governo federal autorizou o aumento de 10,08% nos preços dos medicamentos, conforme aponta a página de notícias CNN Brasil (2021).

Tornando o quadro mais crítico, ao passo em que diminuem as possibilidades de trabalho formal, as páginas de notícias também destacam um aumento de preços significativo dos itens básicos que compõem a cesta básica. Em outra matéria, o G1 (2021a) aponta que em fevereiro deste ano, houve o aumento no preço de alimentos, como açúcar, óleo, cereais, laticínios e carne – o que não teria sido uma eventualidade, mas uma subida mensal constante nos preços, que vem ocorrendo desde meados de 2020. Além disso, o governo federal autorizou, em 31 de março de 2021, o aumento dos preços dos medicamentos em até 10,08%, como informa a CNN Brasil (2021).

Esses dados talvez pareçam, em uma primeira leitura, uma análise um tanto fria e panorâmica dos fatos que mobilizam as dificuldades econômicas, dada sua dimensão macro, em âmbito nacional. No entanto, tais estatísticas estão atreladas a um contexto de dificuldades que se produz no cotidiano das populações médias e, sobretudo, empobrecidas,

a partir do funcionamento do neoliberalismo e das necropolíticas vigentes. Diante desse quadro, para nós, profissionais da educação, este é um aspecto que não pode ser invisibilizado pelos frequentes discursos individualistas, de estímulo a um empreendedorismo meritocrático, veiculados diariamente nas redes sociais e mídias digitais e, por vezes, estimuladas pelas políticas (camufladas) de inovação das universidades.

As desigualdades e injustiças sociais somente se acentuaram nesse período pandêmico, como se pode notar, evidenciadas na área da educação. Enquanto as crianças e adolescentes de escolas privadas de médio e grande porte deram continuidade aos seus anos letivos, estudando dentro de uma proposta de ensino remoto – composta, muitas vezes, de aulas ao vivo em plataformas *on-line* –, a lógica de ensino a distância em diversas escolas públicas de inúmeras cidades do Brasil assume um viés muito distinto. Considerando haver famílias sem acesso à internet banda larga e a um aparelho eletrônico para cada estudante, o funcionamento do ensino remoto se dá em moldes muito mais precários.

Como a relação da escola pública com os/as estudantes vai muito além das questões estritas do processo de ensino e aprendizagem, englobando sociabilização, alimentação, assistência social, entre outras, as possibilidades para as outras funções atribuídas à escola também encontram obstáculos não apenas neste momento de pandemia, mas também devido aos cortes orçamentários nas políticas sociais a partir da aprovação da PEC 241, no governo do presidente Michel Temer.

De acordo com 6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do Ministério da Educação, produzido pela organização não governamental Todos pela Educação, o governo federal terminou 2020 com a menor dotação orçamentária desde 2011, com R\$ 143,3 bilhões para a pasta da educação. A educação básica encerrou o ano com o menor orçamento e a menor execução orçamentária da década, R\$ 42,8 bilhões de dotação, 10,2% menos em comparação com 2019, e R\$ 32,5 bilhões em despesas pagas. Em 2010, por exemplo, a pasta pagou R\$ 36 bilhões em despesas com educação básica; e, em 2020, apenas R\$ 32,5 bilhões foram de fato gastos. É com base nesse cenário que nós, do grupo de pesquisa em Políticas do Corpo e Diferenças (POCs) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), o qual possui integrantes da rede pública de ensino –, promovemos diálogos com profissionais da educação, a partir de aplicativos de mensagens instantâneas, como WhatsApp, a fim de discutir experiências – no contexto da cidade de Pelotas, interior do

estado do Rio Grande do Sul – acerca do ensino remoto e das possibilidades no que diz respeito ao auxílio e à manutenção de vínculo com as/os estudantes.

Foi a partir da fala de um dos integrantes de nosso grupo de pesquisa que pensamos a proposta deste artigo, devido às emoções que nos causou quando, em um dos encontros virtuais, ele que atua como orientador educacional em uma escola da periferia de Pelotas, expressou: “O que me dói é ver as crianças nas caçambas”, referindo-se àquelas que, muitas vezes, junto de seus/suas familiares, mexem nas caçambas de lixo em busca de materiais recicláveis que possam ser vendidos e até mesmo de alimentos para o próprio consumo.

Em um sentimento de empatia e, ao mesmo tempo, indignação, propomos falar deste nosso lugar – que é o da educação – a respeito das possibilidades que a escola pública apresenta, durante a pandemia, para crianças, adolescentes e suas famílias que integram populações precarizadas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Antes de tratar dessas experiências no âmbito da educação, no entanto, gostaríamos de considerar alguns aspectos que nos permitem pensar no quadro social brasileiro, que sofre com o avanço global do neoliberalismo e pela presença de necropolíticas que atingem os grupos humanos marcados pela precariedade.

### **Neoliberalismo, necropolítica e precariedade: discussões teóricas**

Embora nossa intenção seja tratar do cenário brasileiro, mais especificamente da cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, acreditamos que alguns pensadores, ao analisarem questões relativas ao neoliberalismo em âmbito mundial, propõem conceitos relevantes para que possamos problematizar o cotidiano desses municípios interioranos – são eles: Foucault, Mbembe e Butler.

Analisando a emergência de um pensamento liberal, Foucault (2008), no curso *Segurança, Território e População*<sup>4</sup>, trata do aparecimento de uma nova arte de governar, na Europa, a partir do século XVIII, cujos contornos permaneceram evidentes nos séculos XIX e XX. Trata-se de um modo de conceber o Estado que não mais deve intervir na vida do indivíduo, pois garantiria o bem-estar da população se deixasse que os interesses

---

<sup>4</sup> Curso ministrado no Collège de France, entre os anos de 1976 e 1977.

particulares – sobretudo os econômicos – agissem em sua mediação. Foucault (2008) exemplifica essa questão, tratando do problema da escassez alimentar no contexto francês. Se anteriormente, na ocasião de uma má safra, o Estado limitava o aumento dos preços e proibia a estocagem, tentando a todo custo impedir que as pessoas sofressem com a escassez, a fim de evitar as temidas sublevações urbanas, a partir do século XVIII, com a nova arte de governar, a estratégia passa a ser outra. Passa-se a compreender que intervir para acabar com determinado evento de escassez alimentar só geraria mais problemas, visto que os camponeses mal pagos na safra ruim (devido ao limite no aumento dos preços), não teriam condições de reinvestir no plantio. Então, propõe-se permitir que a escassez ocorra, os preços subam e o mercado mesmo os regule. Dentro dessa lógica, algumas pessoas têm fome, algumas morrerão devido à escassez, mas o que importa, de fato, é preservar a economia, levando em conta uma média aceitável da população.

Esse modo de pensar, que carrega sua perversidade, é próprio de uma lógica liberal/neoliberal, que se produz, com outros contornos, na atualidade brasileira. Se analisarmos a situação das populações empobrecidas, neste contexto pandêmico em que vivemos, nota-se uma acentuação da desigualdade e um descaso que se reflete nas falas do Presidente da República, como: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?” (A respeito de recorde de mortes); ou “Vamos todos morrer um dia” – conforme explicitado pela BBC News Brasil (2020).

Podemos entender, em direção semelhante à análise da escassez alimentar feita por Foucault, que dado o funcionamento do neoliberalismo em nossa sociedade, deixa-se a alta nos preços dos alimentos, remédios, combustíveis, energia, etc. acontecer junto ao aumento substancial do desemprego, do contágio pela Covid-19, da superlotação hospitalar e do crescente número de mortos. São feitas intervenções apenas na tentativa de manutenção de médias consideradas suficientes no quadro crítico da pandemia (como foi o caso do auxílio emergencial<sup>5</sup>), mas se aceita o fato de que há, sim, uma parcela da população que sofrerá de

---

<sup>5</sup> Aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, é um benefício para garantir uma renda mínima aos/às brasileiros/as em situação mais vulnerável, durante a pandemia de Covid-19. Em 2020, foram no máximo nove parcelas, sendo as cinco primeiras de R\$ 600,00 e as quatro últimas de R\$ 300,00. As mães provedoras de famílias monoparentais (mães solteiras) tiveram direito a duas cotas. Assim, as cinco primeiras parcelas foram de R\$ 1.200, enquanto as quatro últimas foram de R\$ 600,00. Em 2021, está previsto o pagamento de quatro parcelas mensais no valor de R\$ 250,00. Pessoas que moram sozinhas têm direito a

modo muito mais intenso os efeitos da pandemia, no que diz respeito à saúde, à economia, à educação.

Nesse quadro se aceita, inclusive, a exposição das populações empobrecidas à morte, pela falta das condições de sustento e necessidade de deslocamento para trabalho, inviabilidade do distanciamento social nos transportes públicos superlotados e as condições de acesso ao tratamento da Covid-19 e de outras doenças, devido à sobrecarga do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse “deixar morrer”, pode ser compreendido a partir dos conceitos de biopolítica e necropolítica, discutidos por Foucault (2010) e Mbembe (2016).

Retornando à discussão diacrônica feita por Foucault, do aparecimento de uma arte de governar – de uma governamentalidade – que se atrela ao neoliberalismo, gostaríamos de abordar os apontamentos feitos pelo autor na última aula do curso *Em defesa da sociedade*<sup>6</sup>. Nele, Foucault (2010) afirma que, em um período anterior ao século XVIII, funcionava, sobretudo, um tipo de poder caracterizado pela figura do soberano, que tinha o direito de decidir se permitia a vida de seu súdito ou o condenava à morte.

Na modernidade, com a emergência do poder disciplinar, que age sobre o indivíduo e quer torná-lo útil, e do biopoder, que irá regulamentar a vida humana no nível da população, trata-se não mais de “deixar viver e fazer morrer”, mas de “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2010, p. 202). Ao configurar-se como uma estratégia que se preocupa com a população em nível político e biológico, a biopolítica analisa as questões estatisticamente, não buscando uma totalidade em seu “fazer viver”, mas uma média considerada razoável, a partir da qual se consente que a alguns se “deixe morrer”.

Para Foucault (2010), é nesse contexto da biopolítica que o racismo, já existente nas sociedades humanas, passa a fazer parte dos mecanismos estatais. Assim, a morte do outro, a partir de uma divisão racial, passa a ser considerada admissível e até benéfica para a população, de forma geral. O autor exemplifica essa questão com o racismo antissemita do governo nazifascista de Hitler, na Alemanha.

É a partir disso que Mbembe (2016) propõe sua discussão sobre necropolítica, trazendo para contextos mais atuais, problematizando modos contemporâneos de

---

quatro parcelas mensais no valor de R\$ 150,00. As mães provedoras de família têm direito a quatro parcelas mensais no valor de R\$ 375,00.

<sup>6</sup> Curso ministrado no Collège de France, entre os anos de 1975 e 1976.

colonização – como é o caso da ocupação da Palestina, no qual a existência e a vida de um grupo passa a se ligar diretamente à morte do outro, ao funcionamento de um necropoder que mata, segrega e busca impedir a mobilização do povo palestino. A noção de necropolítica amplia a de biopolítica, que não seria mais suficiente na análise da contemporaneidade, visto que existem “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Nesse sentido, o autor afirma:

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2016, p. 146).

Trazendo essas considerações para o cenário brasileiro, que é de grande desigualdade social, agravada pela pandemia, podemos problematizar as condições em que vivem as populações empobrecidas em nosso país, em uma existência social que lhes expõe à morte. A vida, nesse sentido, torna-se precária. Butler (2019)<sup>7</sup> trata a precariedade como uma situação em que “determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte.” (p. 40). A autora explicita que algumas populações estão mais protegidas socialmente, enquanto outras estão sujeitas às condições precárias de vida, ficando vulneráveis à violência (estatal ou não) e sofrendo com a falta de recursos básicos.

Se analisarmos o contexto social que pretendemos estudar neste artigo, encontramos populações expostas à pobreza e para quem muitas vezes falta alimentação, saneamento básico e condições de moradia adequadas. Populações que, estando longe dos grandes centros urbanos, no extremo sul do Brasil, encontram-se invisibilizadas e, como aponta Butler (2019), ser reconhecido socialmente está diretamente ligado às possibilidades que os indivíduos têm de aparecer de algum modo. Com a pandemia de Covid-19, proliferaram discursos de crise financeira e o capital buscou no Estado as condições necessárias à manutenção de seus lucros ou para enfrentar a necessidade de isolamento social pela classe trabalhadora. Argumentando perdas e paralisia econômica e aumento de desemprego, o

---

<sup>7</sup> A obra a qual nos referimos, foi publicada pela primeira vez em 2015.

governo brasileiro tem se configurado como o principal rival das medidas sanitárias indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Ao mesmo tempo em que diminui o número de vagas no sistema público de saúde, as pessoas que atuam profissionalmente nesta área trabalham em condições precárias. A pandemia evidenciou a crise e denunciou a fragilidade estrutural da saúde pública, agravada pelo investimento deficitário que resulta em 35 milhões de pessoas viverem sem acesso à água potável no Brasil, por exemplo (Ministério do Desenvolvimento Regional, 2019). A pandemia revelou as omissões brasileiras a despeito de pesquisas e denúncias que já anunciavam a grave situação da população. A pandemia expôs a tragédia social do país, a cruel desumanidade produzida pelo incansável projeto neoliberal de produção de riquezas e de deixar passar fome as pessoas que o servem, além de responsabilizá-las pela impossibilidade de realizar o isolamento e/ou a distância social preconizada pelas autoridades de saúde.

Na finalização da redação deste texto, em 10 junho de 2021, o Brasil é mais uma vez o epicentro global da pandemia, os números de infecções e mortes são os principais motivos: as duas taxas cresceram muito nas últimas semanas. No mundo, segundo o repositório de dados do Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas da Universidade Johns Hopkins, são 17,1 milhões de casos e o Brasil alcançou, segundo o Painel Coronavírus do Ministério da Saúde, a marca de 17.122,877 milhões, 10% dos casos no mundo. De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz, o Brasil vive atualmente o maior colapso hospitalar e de saúde de toda a sua história (SOARES, 2021). Em todo o país, as taxas de ocupação de leitos em unidades de terapia intensiva do SUS ultrapassam 80%. Na rede privada, a situação não é diferente: as unidades hospitalares privadas estão se voltando para o serviço público em busca de leitos.

Com o SUS esgotado, o número de óbitos cresce exponencialmente. O país que possui 2,7% da população mundial, com 212,9 milhões de habitantes (IBGE, 2021), foi responsável por 21% dos registros de óbitos da Covid-19 no mundo em 9 de março de 2021 (BBC, 2021). Em entrevista à BBC (REDAÇÃO, 12 de março de 2021), o epidemiologista Pedro Hallal, da UFPel, afirmou que: “21% de todas as mortes no mundo ontem (9 de março) Covid- 19 ocorreram no Brasil, um país que tem apenas 2,7% da população mundial. Então isso é enorme. O Brasil está se tornando uma ameaça à saúde pública global.” Ou seja,

segundo dados da OMS, das 60,2 mil vítimas fatais, naquele período, 15,6 mil eram brasileiras.

Apesar de um sistema de saúde, fruto de uma série de conquistas históricas sociais e científicas, além de instituições de pesquisa de ponta e de um brilhante histórico de aplicação de vacinas, o fato de o Brasil ter se tornado o epicentro da pandemia não nos surpreende. O que vimos no país é o resultado de decisões políticas explícitas no discurso do próprio presidente Jair Messias Bolsonaro. É até possível fazer um paralelo com a progressão da própria doença.

Desde o início da pandemia, Bolsonaro fez declarações minimizando o impacto da Covid-19. Ele já usou palavras como “histeria” e “fantasia” para classificar a forma como a população reagia às notícias da imprensa. Criticando as medidas de isolamento social, o presidente instiga a população a enfrentar o vírus. No início deste ano, quando os números mostravam o avanço da pandemia, Bolsonaro afirmava que o Brasil vivia o “pequeno fim da pandemia”. O presidente também incentivou o uso de medicamentos ineficazes contra a doença, agiu para dificultar a compra de imunizantes vindos da China para a produção das vacinas AstraZeneca (Fundação Oswaldo Cruz) e CoronaVac (Instituto Butantan) no Brasil e/ou compra direta de vacinas BioNTech/Pfizer, Johnson & Johnson e Sputnik, espalhou notícias falsas sobre a Covid-19 e fez campanha pela desobediência às medidas de proteção, como o uso de máscaras faciais e isolamento social.

Reiteramos que a pandemia de Covid-19 colabora para a intensificação das problemáticas vividas pelos grupos já marcados pela precariedade, ligadas à subsistência, à manutenção da vida e, ainda, ao acesso à educação. Nesse sentido, colocamos o questionamento: a escola pública, em contexto pandêmico, pode apresentar possibilidades de auxílio a essas populações? É nessa direção que seguiremos no próximo tópico.

### **Insurgências de vidas vivíveis**

Apesar da gravidade da situação vivenciada pelas populações empobrecidas em nosso país, e mais especificamente nas cidades interioranas rio-grandenses, é importante ressaltar as possibilidades de luta e a relevância das escolas públicas nessa perspectiva.

Quando fala da força de determinados mecanismos de poder, Foucault (2015)<sup>8</sup> ressalta que a resistência existe em todos os espaços nos quais o poder funciona. Em uma direção semelhante, Butler (2019), ao tratar da vida precária, aponta para as possibilidades de alianças nas reivindicações de uma vida mais vivível.

Desde março de 2020, as escolas públicas de Pelotas e cidades vizinhas não tiveram atividades presenciais com os/as estudantes. À primeira vista, parecia que era algo momentâneo, não tínhamos sequer dimensão da gravidade e tampouco havia consenso na comunidade científica sobre o tema. Paramos as atividades com perspectiva de voltar em alguns meses, o que até o momento de finalização dessa escrita não foi possível.

Nesse percurso, o contato com os/as estudantes tem sido restrito e unido aos poucos recursos tecnológicos que possuem as escolas. De lá pra cá, houve vários ciclos nos processos de ensino e aprendizagem, muitas ferramentas digitais foram testadas, mas a maioria revelou-se insuficiente ou tornou-se fracassada. Para a maior parte das escolas, foram necessários alguns passos atrás, voltando aos materiais impressos que são entregues às famílias pela equipe diretiva quinzenalmente. Os meios para mobilizar e/ou fazer chegar os materiais impressos às/os estudantes são os mais variados. Há escolas que entregam quando a família vai buscar as cestas básicas entregues a partir dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar e de doações advindas, sobretudo, de associações religiosas ou comunitárias.

Nas estratégias digitais, o uso do Facebook foi uma das primeiras tentativas de organização das atividades escolares. As escolas decidiram, em equipe, registrar grupos fechados na rede social, por meio dos quais as professoras enviariam as atividades escolares para os/as estudantes responderem. O fato é que a interação nas escolas pesquisadas foi pequena, para não dizer ínfima, segundo relatos docentes. As narrativas dão conta de que as interações não passam de cinco, em turmas de 30 estudantes. A orientação da Secretaria Municipal de Educação e Deporto (SMED) era de trabalharem com atividades socioemocionais preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup>, a fim de que o vínculo estudantil não se perdesse no meio do percurso pandêmico.

---

<sup>8</sup> Texto *Saber Poder*, que consta na coletânea *Ditos e Escritos*, v. IV.

<sup>9</sup> Não se observou um consenso sobre o que viriam a ser essas recomendações socioemocionais baseadas na BNCC. Entretanto, algo ficou evidente nas preocupações docentes: a permanência do vínculo estudantil com a escola.

Embora a crença de que todos/as os/as estudantes tivessem conta no Facebook, o acesso não era regular e dependia de muitas questões, entre elas, o telefone do responsável e a disponibilidade de internet. Nem sempre disponíveis, as atividades enviadas no nessa rede social não eram acessadas e o telefone não dava conta, seja pelo acesso à internet e/ou ao número significativo de estudantes dependentes de um único aparelho. Uma família de quatro, cinco, nove estudantes para dividir o telefone, tornava o Facebook uma ferramenta obsoleta diante da realidade vivenciada. Os/As responsáveis utilizam o aparelho para o trabalho, muitas famílias das escolas pesquisadas possuem apenas um único aparelho de celular em casa. No geral, as famílias se reúnem à noite, depois de um longo dia de trabalho, e a internet móvel já não suporta a grande quantidade de acessos necessários para a realização das atividades.

Em escolas com estudantes de famílias mais empobrecidas, a falta de acesso ao Facebook não está somente atrelada às questões de ausência de tecnologia e disponibilidade da internet, mas em decorrência do retorno de estudantes ao mercado de reciclagem. Muitas famílias não utilizavam a mão de obra das crianças pequenas nas coletas, eram os/as estudantes mais velhos que participavam das atividades com seus/suas responsáveis, alguns inclusive faziam a coleta dos materiais sozinhos. O que muito se vê hoje são as crianças de 6, 7, 8 anos dentro dessas caçambas de lixo. O lugar de coleta expandiu-se, não se limitando ao centro da cidade; bairros populares e numerosos ou de classe média estão sendo buscados pelas famílias. Em um dos relatos, uma professora nos dá conta de que:

*Nos passeios pedagógicos que já havíamos realizados com a escola, as crianças mal sabiam os nomes das localidades, suas vidas se resumiam entre o Centro de Pelotas e o prolongamento do canal São Gonçalo. O número de famílias que precisou entrar para a reciclagem, a fim de mitigar a vida, aumentou consideravelmente e, conseqüentemente, houve necessidade de expansão da área de abrangência. Com o quadro, os sentimentos se misturam. É constrangedor ligar para as famílias, cobrando a realização das atividades das crianças e saber de suas impotências frente ao aumento da fome. Decidimos, enquanto equipe pedagógica, irmos às casas daqueles/as estudantes que estavam sem interação com a escola e quando nos viam, o sorriso de alegria era radiante, parecia um alento, a nossa visita. A família, quase sempre as mães e avós, pediam e pediam, sequer perguntavam pelas atividades escolares, queriam saber se tínhamos alimentos, a palavra “rancho” e “cesta” ecoavam instantaneamente.*

Com a pandemia, as famílias que não atuavam com reciclagens se viram desempregadas. Algumas pessoas responsáveis que trabalhavam como terceirizadas em atividades de limpeza, contratadas pela prefeitura, governo do estado ou pela UFPel, agora estão desempregadas ou com as atividades e salários reduzidos. Esse vínculo que algumas tinham era a única fonte de renda, até então uma forma de manterem-se dignamente ativos no mercado de trabalho. Trabalhadoras/es domésticas/os ou da construção civil perderam seus empregos, a pandemia acentuou ainda mais o que antes já estava deficiente: a falta de alimentos, saneamento e moradia digna. Para muitas famílias, a depender das atividades que desempenhavam, às vezes só com o contrato de trabalho já não era possível o sustento, a reciclagem tornava-se uma alternativa noturna de acréscimo orçamentário.

Ao considerar que a vida é mais urgente, os relatos nos dão conta da necessidade de fortalecer ainda mais os laços das escolas com as famílias após as restrições sanitárias. Com isso, ao longo de 2020-21, elas buscaram alternativas junto à rede de Assistência Social e SMED e conseguiram ampliar as cestas básicas entregues às famílias. Algumas dessas cestas foram arrecadas e distribuídas pelas/os próprias/os profissionais das escolas – foram centenas de cestas.

Com o agravamento da crise social e econômica, o Facebook deixou de ser uma alternativa para parte das escolas municipais, e os/as docentes buscaram junto à SMED algumas soluções, a exemplo da realização de campanhas de arrecadação de aparelhos de celular. Com alguns aparelhos doados aos/às estudantes, a secretaria fechou convênio com a empresa de telefonia móvel Claro, que disponibilizou acesso à internet apenas aos aparelhos que foram doados. Do Facebook, algumas escolas foram para o Google Forms no qual criaram formulários *on-line* para listas de turmas no WhatsApp.

Vale uma ressalva no sentido de considerar que, mesmo dentro de uma mesma cidade interiorana, como é o caso de Pelotas, a situação das escolas da rede pública (ou mesmo da rede pública municipal) não são equivalentes. Uma das docentes com as quais conversamos trabalha em uma escola municipal, na qual a maioria das/os alunas/os tem acesso à internet e o Facebook continua a ser usado para veiculação de atividades a serem realizadas pelos/as estudantes. No fechamento do primeiro trimestre letivo do ano de 2020, essa professora nos

conta ter recebido 75% das devolutivas dos/as alunos/as – todas via *e-mail* e Facebook. A professora nos conta, ainda, que:

*Na escola onde trabalho, em uma área cêntrica da cidade, dou aula para três turmas de 6º ano, somando mais de 60 alunos. Dentre eles, apenas uma não tem acesso à internet e retira material impresso na escola. Na página do Facebook da escola, os alunos e os pais estão presentes, sempre comentando e fazendo suas reivindicações. É frequente ver pais e mães reclamando que não receberam o link de uma oficina ocorrida no Google Meet, que determinada atividade não está legível ou que a devolutiva de seus filhos não foi devidamente anotada na tabela de registro, que é visualizada não apenas pelos professores, que a editam, mas também compartilhada com pais e alunos.*

A situação dessa escola mostra que a desigualdade se produz dentro da própria rede pública de ensino, de forma que algumas escolas, situadas em determinadas áreas da cidade, cuja população vive em condições menos precárias, contrastam com outras unidades localizadas em contextos sociais mais empobrecidos. É o caso de uma instituição que, devido à dificuldade de acesso à internet, a equipe que atua conseguiu aparelhos usados para 100% dos/as estudantes.

Nessa escola, com todos/as os/as estudantes cadastrados/as em lista de discussão, as/os professoras/es interagiram e passaram a incentivar, os/as estudantes a participarem das atividades propostas. Mas descrevem que a participação de estudantes não alcançou o esperado, ultrapassaram a quantidade da época do *Facebook*, mas, ainda assim, a média não era mais do que 60% de estudantes de cada turma – um percentual que diminuía consideravelmente nas séries finais. A doação dos equipamentos foi um estímulo importante, porque os/as estudantes que até então estavam sem nenhum tipo de vínculo com essa escola conseguiram minimamente manter contato. Contudo, a situação vivida não mudou. Ao contrário, acentuou ainda mais com a intensificação da crise econômica e de assistência na pandemia e os cortes e diminuição do auxílio emergencial criado pelo governo federal. O telefone doado não deu conta, ainda era um aparelho para muitas crianças/adolescentes usarem, a internet onde residem têm baixa frequência da Internet via rádio, às vezes nem pega o sinal da operadora. A sobrevivência estava em primeiro lugar, algo necessário e urgente à manutenção da vida.

A cada semana que passa, mais e mais crianças estão nas ruas da cidade, reciclando ou pedindo nas ruas. É comum ver crianças pequenas manejando carroças enquanto adultos estão na beira de um tonel de lixo. Segundo um professor, que também integra a equipe diretiva, quando viu um de seus alunos:

*Sua família era uma das que mais tinha condições na escola, sua mãe, funcionária terceirizada de uma repartição pública, ficou desempregada e seu padrasto, motorista de ônibus, também. Com dois adultos e duas crianças, a busca por trabalho e alimento na rua foi, naquele momento, um caminho dentro de suas poucas possibilidades.*

Esse não era um caso isolado, a falta ou limites orçamentários das políticas públicas de assistência levou ao trabalho reciclado pessoas que até então conseguiam manter seus filhos e filhas nas escolas sem o auxílio das crianças e adolescentes para conseguir o sustento do dia. Vale ressaltar que o sustento é diário, as atividades desempenhadas na reciclagem, pelo valor pago pelos materiais, não dá para fazer estoque de alimentos, o que é vendido no dia é consumido com alimentos no outro.

Com esse quadro, na escola do professor que nos descreve o relato acima, é costume realizarem ligações telefônicas quase que diárias às famílias após a doação de aparelhos celulares e acesso à internet, além de visitas esporádicas às suas casas, o fato é que esbarram em questões sociais. Entre a escola e o alimento, “matar” a fome está em primeiríssimo plano. A estratégia para manter o vínculo do/a estudante com a escola esvazia-se com a fome e a necessidade de sobrevivência. A pressão exercida para que a escola se reinvente, frente ao cenário pandêmico, destoa das realidades locais e das novas situações acentuadas com a Covid-19.

Reconhecendo os limites dos recursos digitais, muitas escolas começaram a planejar atividades impressas, mesmo que para apenas parte das/os alunas/os, que não tenha condições de acessar o material on-line. Na escola do professor, a qual nos referimos no parágrafo acima, optou-se pela feitura de atividades impressas para todos/as os/as alunos/as, que são quinzenalmente entregues e recolhidas das/os estudantes. Foi através do material impresso que várias das escolas públicas de Pelotas ampliaram o vínculo da família com a escola. Isso não significa que conseguiram atingir todas/os as/os estudantes com as buscas ativas nos endereços disponibilizados à escola, listas criadas com o auxílio do WhatsApp e

redes de apoio. Nesse trajeto, algumas crianças e adolescentes ficaram entregues à luta, por vezes solitária, de manutenção da vida.

Em outra escola, situada na zona rural da cidade de Pelotas, da qual conseguimos contato com uma das professoras, disposta a dialogar conosco, o material impresso também representou essa aproximação entre a escola e as famílias dos/as alunos/as. Nesse caso, foi preciso considerar a situação específica da zona rural, cujas demandas diferem do meio urbano. Muitos/as famílias na zona rural enfrentam problemas relativos ao funcionamento da internet, e mesmo para acessar materiais impressos existe o problema de que nem todos moram bastante perto da escola e o transporte público está limitado no meio rural, durante o período pandêmico. Assim, a escola em questão precisou lançar mão da tática de visitar as/os alunas/os em suas casas para fazer a entrega das atividades.

No que tange aos/às professores/as, mesmo com os apelos para o resguardo social, com o intento de garantirem o fim da cadeia de transmissão, correntemente se deparam com problemas emocionais, provenientes das demandas da pandemia e dos possíveis cortes salariais. A sensação de impotência e a falta de domínio sobre as ferramentas digitais, de verem estudantes não terem acesso ou não dando o retorno às atividades que estão sendo propostas, produzem profunda angústia e ansiedade.

Mesmo que estejam produzindo extenuantemente, a sensação reiterada nos discursos que nos chegam é que as/os professoras/es estão no fluxo da lógica da inexistência. Esse quadro nos lembra Sousa Santos (2002), quando afirma que a inexistência é o efeito da ideia de improdutivo, que quando associada à natureza, é entendida como esterilidade e, quando aplicada à dimensão do trabalho, é lida como preguiça e/ou desqualificação profissional. A situação aprofunda os abismos, os processos de desumanização e de impotência e nos lembra o que Caetano, Silva Junior e Teixeira (2020, p. 134) destacam:

O quadro parece refletir as lógicas empreendidas pela globalização neoliberal [...]. Nesse período de isolamento social, ou estamos a serviço da educação para a emancipação ou estamos cada vez mais promovendo abismos e distanciamentos, ou o pior, desestimulando tanto nossos/as professores/as, quanto nossos/as alunos/as, fazendo com que desistam da escola. A primeira reflexão que nos vem em mente, mesmo reconhecendo os impactos da pandemia, é que não podemos pensar em ensino remoto, desconsiderando as extremas desigualdades e realidades [...]. Os resultados de infectados e mortos refletem as desigualdades sociais desse país, pois

são os mais pobres que se avolumam nos transportes públicos para trabalharem nos setores de serviço, encarados como essenciais, e ao voltarem para suas residências levam consigo, muitas vezes, a COVID-19 que se espalha nas periferias, favelas e/ou bolsões de pobreza. O rei ficou nu ao apresentar a desumanidade brutal produzida pela sua garra incansável de produzir riqueza e deixar passar fome aqueles e aquelas que o servem, e ainda os/as responsabilizando pela incapacidade de realizar o isolamento e/ou distanciamento social preconizado pelos organismos sanitaristas.

A necessidade de distanciamento social, preconizado pelas políticas sanitárias, revelou inúmeras alternativas tecnológicas inventadas e aprimoradas para que a sociedade pudesse criar outros sentidos sociais. Porém, nos enfrentamentos diários vividos por grande parcela da população desprovida de consumo, as tecnologias assumiram contornos de roleta russa. Nesse sentido, a vida tem que ser compreendida como viva, conforme nos lembra Butler (2010, p. 13):

[...] uma vida concreta não pode ser apreendida como destroçada ou perdida se antes não for apreendida como viva. Se algumas vidas sequer se qualificam como vidas, desde o princípio, não são concebíveis como vidas dentro de certos marcos epistemológicos, tais vidas nunca serão consideradas vividas nem perdidas no sentido pleno de ambas as palavras.

A precarização da vida é uma condição histórica, produzida a partir e com as operações do poder, não está nas pessoas, mas as atravessam ditando e orientando a vida. A produção da precariedade diz muito sobre os projetos de Estado, concepções de vida, sobre a forma como alimentamos e reproduzimos o cotidiano. Se vivemos precariamente, ainda assim vivemos; se a escola está aquém do desejado e necessário, ela ainda assim existe e insurge. Butler (2010) vai nos chamar a atenção, que quando analisamos a precarização da vida, podemos incorrer da proteção ao destroçamento da vida viva, aquela vivida no cotidiano das práticas sociais até então negligenciadas.

As queixas, como são vistas, são necessidades genuínas de localidades que só desejam qualidade de vida, refeições dignas, casas sem buracos, banheiro para suas necessidades fisiológicas, ducha com água quente, iluminação pública nas vielas, rede de esgoto, posto de saúde, entre tantas outras, já adiadas e que constituem o entendimento de moradia digna, segundo o IPEA (MATIJASCIC, 2017). A precarização, como no discurso oficial parece ser, não foi criada pela e com a ocupação nas vilas. Suas formas de viver tem,

em seu princípio, a ausência do Estado despreocupado com aquelas vidas. Elas parecem valer menos, essa é a mensagem emitida. Vale considerar que:

[...] a precariedade só faz sentido quando somos capazes de identificar a dependência e a necessidade corporal; a fome e a necessidade de abrigo; a vulnerabilidade às agressões e à destruição; as formas de confiança social que nos permitem viver e prosperar; e as paixões ligadas à nossa persistência como questões claramente políticas. [...] a nossa precariedade depende em grande medida da organização das relações econômicas e sociais, da presença ou ausência de infraestruturas e de instituições sociais e políticas de apoio. (BUTLER, 2018, p. 80).

Precisamos dialogar ainda mais com as velas e denunciar a vida nua que se constitui com a roupagem da fome, moradia indigna, ausência água, luz, saneamento básico e do direito à saúde e educação. As queixas serão sempre cenas, uma dramatização hipotética aos olhos de quem vê na ordem do poder, mas que revelam retratos e rostos de localidades adoecidas e da vida vivida no cotidiano da periferia desse Brasil profundo.

A fome não respeita idade, não poupou ninguém, a pandemia acentuou ainda mais a precarização da vida. Os/as estudantes e suas famílias precisaram se reinventar, buscaram, no que já haviam superado, táticas para sobreviver à Covid-19. As escolas, nessa situação, embora venham fazendo tentativas de aproximação e acolhida, encaminhamentos relativos à rede de apoio para suporte à vida, com tentativas de mitigar a fome, tornou-se, em vários aspectos, lugares de passagem; a rua agora se converteu no lugar de esperança momentânea para vencer o desemprego e a fome. A situação de pobreza, vivenciada por inúmeras famílias brasileiras, indica que já se experimentou e vem-se, ainda, experimentando tempos difíceis, mas refletir a esse respeito reitera que precisamos continuar a conjugar o verbo esperar.

### **Considerações finais**

Para as pessoas mais empobrecidas, a emergência sanitária da Covid-19 se junta a tantos outros problemas igualmente perversos e letais, a exemplo da falta de alimentos, a violência, as condições precárias de moradia, a retirada de direitos previdenciários e trabalhistas, o sucateamento da educação e saúde pública, entre tantos outros. Esses

problemas, em meio a outros, intensificam-se com a necropolítica neoliberal do governo Bolsonaro.

A Constituição brasileira define que a educação se constitui em um direito de todos e um dever do Estado (Art. 205, 206, 208 e 211). Seus princípios expressam conquistas históricas dos movimentos sociais populares. O debate sobre os caminhos da educação pública é parte das alternativas que devemos assumir, sobretudo, neste momento.

De fato, o que estamos presenciando são os paradoxos desse momento no qual, nós professoras/es, estamos denunciando as dificuldades e as desigualdades de nossos/as estudantes para lidarem com os obstáculos educacionais impostos pela pandemia em um sistema socioeconômico predatório. Quando a violência é iminente e os corpos se valem somente se suas forças, a escola é convocada, quando pode, a intervir. Como observamos, não são apenas formas de ver e viver a vida, de organizar a moradia e o bairro, de criar regras e normas de convivências próprias nas localidades em que estão as escolas de docentes que atuaram nessa pesquisa, como se fosse um mundo paralelo, é muito mais, diz muito mais. Diz muito sobre a ausência de políticas de Estado.

Na pandemia, as escolas vêm atuando como podem, diante da multiplicidade de existências que se criaram na constante precarização da vida. Não está ao alcance das escolas e das/os professoras/es resolverem tal precariedade, que vem sendo agravada pelas necropolíticas e pelas demandas perversas do neoliberalismo. O que é possível, para as escolas, suas/seus trabalhadoras/es e alunas/os é produzir micro resistências diárias, táticas cotidianas em prol de vidas mais vivíveis.

## Referências

ALVARENGA, D. Desemprego fica em 14,2% no trimestre terminado em janeiro e atinge recorde de 14,3 milhões de pessoas. **G1**. 31 de março de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/8qegC>. Acessado em: 10 Jun/2021.

ARCANJO, D. Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. **Folha de São Paulo**. 5 de março de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/259pG>. Acessado em: 10 Jun/2021.

BBC NEWS BRASIL. **Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19.** 7 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acessado em: 10Jun/2021.

BRASIL. **Painel Geral** – Coronavírus. Ministério da Saúde, disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em: 10 Jun/2021.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAETANO, M.; SILVA JUNIOR, P. M.; TEIXEIRA, T. M. de S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 116 - 138 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036>.

CARRANÇA, T. PIB: Pandemia agrava o que já seria a pior década de crescimento no Brasil em mais de um século. **BBC NEWS BRASIL.** (3 de março de 2021) Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56257245>. Acessado em: 10 jun/2021.

CNN BRASIL. **Preços de remédios sobem até 10,08% a partir desta quinta-feira (1º).** 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/03/31/precos-de-remedios-sobem-ate-10-8-a-partir-desta-quinta-feira-1>. Acessado em: 10 Jun/2021.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume IV: estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

G1 GLOBO.COM. **Desemprego fica em 14,2% no trimestre terminado em janeiro e atinge recorde de 14,3 milhões de pessoas. 31 de março de 2021.** Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/31/desemprego-fica-em-142percent-no-trimestre-terminado-em-janeiro-aponta-ibge.ghtml>. Acessado em: 10 Jun/2021.

G1 GLOBO.COM. **Preço dos alimentos sobe pelo 9º mês consecutivo, aponta índice global.** 4 de março de 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/preco-dos-alimentos-sobe-pelo-9-mes-consecutivo-aponta-indice-global.ghtml>. Acessado em: 10 Jun/2021.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm\\_source=portal&utm\\_medium=popclock&utm\\_campaign=novo\\_popclock](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock). Acessado em: 10 Jun/2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY – MEDICINE. **Coronavirus Resource Center**. Mapa Global. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acessado em: 10 Jun./2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N 1 Edições, 2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Secretaria Nacional de Saneamento – SNS. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento - SNIS. (2019). **24o Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos**. Recuperado de [http://www.snis.gov.br/downloads/diagnosticos/ae/2019/Diagn%C3%B3stico SNIS AE 2019 Republicacao 31032021.pdf](http://www.snis.gov.br/downloads/diagnosticos/ae/2019/Diagn%C3%B3stico%20SNIS%20AE%202019%20Republicacao%2031032021.pdf).

REDACCIÓN. Coronavirus: “Brasil se está convirtiendo en una amenaza para la salud pública mundial”. **BBC News**. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56369474>. Acessado em: 10 jun/2021.

REUTERS. Preço dos alimentos sobe pelo 9º mês consecutivo, aponta índice global. **G1**. (4 de março de 2021). Disponível em: <https://bitly.com/ZZuQe>. Acessado em: 10 jun/2021.

SOARES, J. (17 de março de 2021). Brasil enfrenta maior colapso sanitário e hospitalar da história, diz Fiocruz. **Olhar digital**. Disponível em: <https://bitly.com/owStq>. Acessado em: 10 jun/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **6º relatório bimestral execução orçamentária do Ministério da Educação (MEC) Consolidado do Exercício de 2020**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>. Acessado em: 10 jun/2021.

Submissão em: 28-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

## **POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA**

Paulo de Tássio Borges da Silva<sup>1</sup>  
Ana Paula da Purificação de Moura<sup>2</sup>  
Rafael Reis da Luz<sup>3</sup>

**Resumo:** O ano letivo da rede estadual de ensino do estado da Bahia iniciou em 10 de fevereiro de 2020. E como todo início de ano letivo, começou com planejamento inicial, jornada pedagógica, calendário, proposta de trabalho, projetos e, para algumas escolas, tentativas de tradução e interpretação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Não havia, portanto, no âmbito do planejamento do ano letivo, previsão de que teríamos uma ruptura tão drástica com a chegada do vírus Sars-Cov-19 ao Brasil. Diante do cenário de pandemia pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que provocou a necessidade de afastamento social e consequente fechamento das escolas,

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe- UFS, Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas pelo Museu Nacional - UFRJ e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPED/UERJ. Atualmente cursa o Pós-Doutorado no ProPED/UERJ com a orientação de Elizabeth Macedo. Compõe o grupo de pesquisa "Currículo, Cultura e Diferença" da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e é coordenador do grupo de estudos "Currículo, Diferença e Formação de Professores" da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB. É professor no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências-IHAC da UFSB, atuando na graduação e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, professor convidado na Licenciatura Intercultural Indígena - ProIind/UFES, tendo experiência docente nas áreas de Pedagogia e Licenciaturas, bem como na formação inicial e continuada de professores (as) indígenas, especificamente nas disciplinas: Currículo, Didática, Estágio Supervisionado, Conhecimento e Interculturalidade, Pesquisa e Prática Pedagógica. Atua especificamente nos seguintes temas: Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, interculturalidade, revitalização linguística, diferença, currículo, gênero, sexualidades, crianças e infâncias. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) no GT de Currículo e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras (2013). Pós- graduada em Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes-UCAM. Pós- graduanda em AEE- Atendimento Educacional Especializado pela Universidade São Gabriel da Palha. Especialização em formação de professores em letras/LIBRAS-UNEAD-UNEB. Curso livre em coordenação pedagógica pelo Instituto CENED. Atualmente é Coordenadora Pedagógica pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA.

<sup>3</sup> Graduado (2012), Mestre (2014) e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ, 2016). Servidor público do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ), atuando na 1ª Vara de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Realiza pesquisas em Psicologia Jurídica, com ênfase nos temas infâncias, famílias, violências e direitos humanos. Também realiza pesquisas no campo de Gênero e Sexualidade, com ênfase nos temas famílias, conjugalidades e parentalidades, na interface entre Psicologia e Direito. Também atua em pesquisas em Psicologia Social Comunitária, com ênfase nos temas políticas públicas e assistência social. É autor do livro "Conjugalidades possíveis: um estudo sobre relacionamentos homossexuais". Faz parte do grupo de pesquisa "Psicologia e Direitos da Infância", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. É sócio da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), Núcleo Rio de Janeiro. Também atua na formação continuada de profissionais do TJRJ nos temas gênero e sexualidade. Possui experiências acadêmicas e profissionais em Psicologias Jurídica e Social, com ênfase nos temas Gêneros, Sexualidades, Famílias, Infâncias, Conjugalidades, Grupos, Comunidades, Violências, Políticas Públicas e Direitos Humanos.

esse artigo objetiva identificar as políticas curriculares fomentadas no contexto da prática pelo Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI) ao longo do período de pandemia. Na análise, estamos operando teórico e metodologicamente a partir do Ciclo de Políticas, especificamente com o contexto da prática. Também fazemos uso da netnografia, a *ethnoprinfografia* e questionários com professores(as) e estudantes na produção dos dados. A partir das atividades realizadas pelo CIEI, observamos que as escolas públicas têm construído políticas curriculares no contexto da prática, viabilizando processos pedagógicos com os(as) estudantes, estabelecendo diferentes canais de comunicação. Essas atividades, que vem sendo construídas pelo CIEI, mostram o compromisso das escolas públicas com o ensino e os(as) estudantes nesses tempos de pandemia. Compromisso realizado diante de desafios, como falta de equipamentos tecnológicos, formação continuada para o ensino remoto, entre outros. Há que se dizer ainda, que professoras(es) têm se reinventado constantemente na construção de propostas que produzam conhecimentos e políticas de acolhimento.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Contexto da Prática. Pandemia. Ensino Remoto.

### **CURRICULUM POLICIES IN THE CONTEXT OF PRACTICE IN TIMES OF PANDEMICS: analysis of the doings of the integrated education complex of Itamaraju-BA**

**Abstract:** The school year of the state school system in the state of Bahia started on February 10, 2020. And like every beginning of the school year, it started with initial planning, pedagogical journey, calendar, work proposal, projects and, for some schools, attempts to translate and interpret the New High School and the National Common Curriculum Base (NCCB). Therefore, within the scope of the planning of the school year, there was no prediction that we would have such a drastic rupture with the arrival of the Sars-Cov-19 virus in Brazil. Faced with the scenario of the Coronavirus pandemic (SARS-CoV-2), which caused the need for social distancing and consequent closing of schools, this article aims to identify the curriculum policies promoted in the context of practice by the Integrated Education Complex of Itamaraju (IECI) throughout the pandemic period. In the analysis, we are operating theoretically and methodologically from the Policy Cycle, specifically with the context of practice. We also make use of netnography, ethnoprinfography and quizzes with teachers and students in the production of data. Based on the activities carried out by IECI, we observed that public schools have built curriculum policies in the context of practice, enabling pedagogical processes with students, establishing different communication channels. These activities, which have been built by IECI, show the commitment of public schools with teaching and students in these times of pandemic. Commitment made in the face of challenges, such as lack of technological equipment, continuing education for remote learning, among others. It must also be said that teachers have been constantly reinventing themselves in the construction of proposals that produce knowledge and welcoming policies.

**Keywords:** Curriculum Policies. Context of Practice. Pandemic. Remote Teaching.

### **POLÍTICAS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIAS: análisis del hacer del complejo educativo integrado del Itamaraju-BA**

**Resumen:** El año escolar del sistema escolar estatal en el estado de Bahía comenzó el 10 de febrero de 2020. Y como todos los inicios del año escolar, comenzó con la planificación inicial, recorrido pedagógico, calendario, propuesta de trabajo, proyectos y, para algunas escuelas, intenta traducir e interpretar la Nueva Escuela Secundaria y la Base Curricular Nacional Común (BCNC). Por lo tanto,

en el marco de la planificación del año escolar, no se pronosticó que tendríamos una ruptura tan drástica con la llegada del virus Sars-Cov-19 a Brasil. Ante el escenario de la pandemia de Coronavirus (SARS-CoV-2), que generó la necesidad de distanciamiento social y consecuente cierre de escuelas, este artículo tiene como objetivo identificar las políticas curriculares impulsadas en el contexto de la práctica por el Complejo Educativo Integrado de Itamaraju (CEII) durante todo el período pandémico. En el análisis, estamos operando teórica y metodológicamente desde el Ciclo de Políticas, específicamente con el contexto de la práctica. También hacemos uso de la netnografía, etnoimpresión y cuestionarios con profesores y estudiantes en la producción de datos. A partir de las actividades realizadas por el CEII, observamos que las escuelas públicas han construido políticas curriculares en el contexto de la práctica, posibilitando procesos pedagógicos con los estudiantes, estableciendo diferentes canales de comunicación. Estas actividades, que han sido construidas por CEII, muestran el compromiso de las escuelas públicas con la docencia y los estudiantes en estos tiempos de pandemia. Compromiso asumido ante retos, como falta de equipamiento tecnológico, formación continua para el aprendizaje a distancia, entre otros. También hay que decir que los docentes se han ido reinventando constantemente en la construcción de propuestas que produzcan conocimiento y políticas de acogida.

**Palabras-clave:** Políticas Curriculares. Contexto de Práctica. Pandemia. Enseñanza Remota.

### Considerações iniciais

O ano letivo da rede estadual de ensino do estado da Bahia iniciou em 10 de fevereiro de 2020, como todo início de ano letivo, começou com planejamento inicial, jornada pedagógica, calendário, proposta de trabalho, projetos, e, para algumas escolas, tentativas de tradução e interpretação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Programa (RE)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos. Não havia, portanto, no âmbito do planejamento do ano letivo, previsão de que teríamos uma ruptura tão drástica com a chegada do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil.

Até então, o que tínhamos eram rumores de contaminação humana em Wuhan, na China, veiculados pelos meios de comunicação, bem como a informação da ativação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus, estratégia prevista no “Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública” (BRASIL, 2020), alimentado periodicamente pelas informações e orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), em observação à situação dos países já avançados em casos de contaminação.

A comunicação oficial da OMS aconteceu em 11 de março de 2020, momento em que a Covid-19 já se caracterizava como uma pandemia. Dessa forma, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) descreveu, por meio de sua representante, o que seriam três situações para as Américas: “*clusters* de casos após importações; grandes surtos em

locais fechados, como asilos, prisões, campos militares, reuniões de massa; e transmissão comunitária em massa, que é mais provável de ocorrer durante a temporada de gripe”. Assim, uma das primeiras medidas de contenção do avanço do vírus no país foi a aprovação do decreto legislativo nº 6, pelo Congresso Nacional, em 20 de março de 2020, que reconhece, para os fins do art. 65 da lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação da Presidência da República.

No estado da Bahia, os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus, tanto na região central quanto no extremo sul, culminaram com o decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020, que regulamentou as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente do vírus, prevendo, entre outros, atos de suspensão de alguns serviços sociais, como as aulas presenciais, por um período de 30 dias, que mais tarde sofreria sucessivas prorrogações. A interrupção repentina das atividades letivas paralisou o projeto educativo planejado inicialmente, endereçando aos(as) professores(as) e gestores(as) educacionais a necessidade de pensar formas de minimizar a suspensão das aulas.

Diante do cenário de pandemia pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que provocou a necessidade de afastamento social e conseqüentemente fechamento das escolas, temos como objetivo identificar as políticas curriculares fomentadas no contexto da prática pelo Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI) ao longo do período de pandemia. A reflexão parte do entendimento de que as escolas constroem políticas, envolvendo “processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 14). Nesse sentido, nossos diálogos partirão dos processos de interpretação e recontextualização dos textos encaminhados ao CIEI, no ano de 2020, numa tentativa de evidenciar como gestores(as), equipe pedagógica, professores(as) e estudantes atuaram na construção de políticas neste período pandêmico.

Políticas curriculares são pensadas como políticas culturais, políticas de constituição do conhecimento escolar para e pela escola, processos “de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (LOPES, 2004, p. 111). Políticas curriculares pensadas a partir do ciclo de políticas, no contexto da prática, tendem a deslocar noções estadocêntricas de políticas, não resumindo-as “apenas aos

documentos escritos, [mas incluindo] [...] processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais” (LOPES, 2004, p. 111-112).

O ciclo de políticas como um referencial analítico permite o entendimento de que são vários os estágios e contextos de produção de uma política, não estando esses contextos isolados, mas dialogando de maneira interseccional. Na construção do ciclo de políticas, Ball (2001) propõe sua organização em cinco contextos: influência, produção, prática, resultados/efeitos e estratégia.

É no contexto de influência que as políticas são articuladas, negociadas e os textos políticos (decretos, portarias, diretrizes, entre outras legislações) acordados, não sendo o único contexto onde se dão os processos de articulação e negociação, tendo influência de redes globais na construção das políticas nacionais e locais. O segundo contexto é o da produção, onde são fabricados os textos políticos que são demandados e negociados. É a arena em que movimentos sociais, governo e outras instituições constroem legislações (SILVA, 2019). Para Mainardes (2006, p. 52-53), “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.” Para essa reflexão, estaremos utilizando apenas o contexto da prática, numa tentativa de dar ênfase às políticas curriculares construídas pelo CIEI em tempos de pandemia.

Numa tentativa de potencializar o agenciamento de comunidades e movimentos sociais, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política tornam-se cruciais na construção da cidadania e democracia, resvalando, dependendo das articulações, em contextos de influências internacionais, ultrapassando as fronteiras territoriais e se construindo como demandas internacionais (SILVA, 2019).

Como aporte metodológico, operamos a partir de questionários com professores(as) e estudantes na produção dos dados, com a netnografia, que “se apresenta como uma aplicação da etnografia para compreensão de experiência na internet” (TAVARES, PAULA, 2014, p. 1627), sendo uma metodologia útil para compreendermos os fazeres do CIEI em tempos remotos na cibercultura, e a *etnoprintgrafia* (BORGES, 2019). A *etnoprintgrafia*, aliada à netnografia, “consiste numa metodologia de registro dos processos ciberculturais, atuando na composição de paisagens híbridas ciberculturais em diferentes ciberespaços”

(SILVA, TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p. 104), possibilitando a escrita e o registro na produção dos dados a partir de *prints*, onde são capturadas cenas, diálogos, imagens e outros fazeres de plataformas digitais e aplicativos.

## **Processos educativos em tempos de pandemia**

A inserção das tecnologias nos processos pedagógicos é uma discussão que há muito tempo vem sendo debatida no meio educacional. A tecnologia tem um papel fundamental para promoção de aprendizagem, sendo pensada na formação inicial de professores(as) com componentes curriculares que tratam dos seus usos pedagógicos. Em termos de políticas públicas, vivenciamos empreendimentos como a construção de infocentros digitais em comunidades, praças digitais, laboratórios de informática educativa nas escolas e programas de acesso aos aparelhos, como o programa Um Computador por Aluno (UCA), que não foram suficientes na superação das desigualdades digitais em nosso país.

A Constituição Federal de 1988 postula a educação como um direito de todos e dever do Estado (art. 205) e reitera no primeiro princípio a necessidade de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, I). Por um lado, tem-se a educação como direito público subjetivo, do outro, a diversidade sociocultural e geográfica da realidade brasileira, que demanda do poder público pensar estratégias para atingir a população que está às margens das oportunidades educacionais, especialmente nas regiões periféricas.

Diante dessa realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/96) considera a possibilidade de ensino à distância no artigo 32 e inciso 4º, ao afirmar: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Já no artigo 80, a LDB reitera: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” No inciso 3º, reafirma a responsabilidade pela sua autorização aos sistemas de ensino.

O ensino por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, que trata a LDB, é a Educação à Distância (EaD), compreendida pelo Ministério da Educação (MEC) como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mediada por

tecnologias, que permitem a atuação direta do(a) professor(a) e do(a) estudante em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da lei nº 9.394/96 e com o decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2016). A educação à distância está prevista no decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na portaria normativa do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Em meio à paralização das aulas presenciais, em função das medidas sanitárias de prevenção à disseminação da Covid-19, o Ministério da Educação, por meio da portaria 343, de 17 de março de 2020, autoriza as instituições de educação superior a substituírem as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. A portaria 343 estabelece o prazo de 30 dias, prorrogáveis, e sob as condições de responsabilização das instituições na definição das disciplinas a serem substituídas, levando em conta a disponibilidade de ferramentas dos(as) estudantes. Em 16 de junho de 2020, a portaria nº 343 é revogada pela portaria nº 544, que estende até 31 de dezembro de 2020 a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia.

A medida provisória nº 934/2020 prevê normas excepcionais sobre a duração do ano letivo, entre outros, dispensando, em caráter excepcional, as escolas de educação básica, da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de trabalho escolar; determinando que a carga horária mínima de 800 horas deveria ser cumprida nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Essa medida provisória dispensa as instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Estabelece que as referidas dispensas têm vigência durante o ano letivo afetado pelas medidas de emergências relacionadas ao novo coronavírus. Autoriza as instituições de ensino a abreviarem a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, cumpridas as condições previstas (BRASIL/MP nº 934, de 2020).

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando o impacto do fechamento das escolas para o calendário escolar, divulga alguns esclarecimentos que visam elucidar os sistemas e as redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, em face da suspensão das atividades escolares, dentre eles:

5. no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial. (BRASIL/CNE, 2020).

A partir de então, os conselhos estaduais e municipais de educação emitiram pareceres orientadores para reorganização do calendário escolar e utilização de atividades não presenciais. No estado da Bahia, o Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), por meio da resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020, buscou “orientar as redes e unidades escolares da educação básica, bem como as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), integrantes do sistema estadual de ensino da Bahia, a aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes” (ART. 2º, RESOLUÇÃO CEE, nº 27/2020). As recomendações pontuam que tais procedimentos sejam tomados mediante a “inclusão de múltiplas possibilidades de ferramentas de ensino, de suporte digital ou não digital, contendo ementa correspondente às finalidades, nexos didáticos que assinalem o propósito das atividades e seus desdobramentos em aprendizagens previstas” (CEE/BAHIA, 2020).

As ações educativas e os projetos de ensino remoto/*on-line* emergencial, empreendidos por algumas instituições escolares, apesar de contar com apoio tecnológico e uso das principais plataformas de informação e comunicação, não são considerados ensino à distância, como previsto na LDB nº 9.394/96 e, no entendimento do MEC, trata-se de uma mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto, em função de um momento de crise, no caso, a pandemia do novo coronavírus, em que a veiculação das orientações e conteúdos educativos passam a ser intermediadas pelas plataformas à distância (APPENZELLER, MENEZES, SANTOS, PADILHA, GRAÇA, BRAGANÇA, 2020). Portanto, apresenta diferenças fundamentais da Educação à Distância, que tem sua especificidade e um planejamento prévio de conteúdo e tempo cuidadoso, usando modelos de desenvolvimento e planejamento específicos à modalidade (APPENZELLER,

Para Palú (2020), o ensino *on-line/remoto* deve ser uma estratégia utilizada na educação apenas em situações emergenciais, que justifique seu fim, como o que atualmente vivenciamos, especialmente porque não cumpre o papel socializador da aprendizagem entre pares que a escola promove, sobretudo, em localidades marcadas por dificuldades materiais, onde a presença da escola vai além do acesso aos conhecimentos escolares, garantindo a mediação e o acesso às políticas de saúde e assistência social, num trabalho em rede com os Centros de Referências em Assistência Social (CRAS's) e Unidades Básicas de Saúde (UBS's) dos bairros.

Além disso, é preciso considerar que a proposta de ensino *on-line/remoto* depende de duas condições fundamentais: conexão de internet de qualidade e aparelhos (celulares, computadores/*notebook*, *tablet*) que dê suporte à inserção na rede internet. De acordo com a portaria nº 544, essas são condições que precisam ser observadas por qualquer projeto que considere a viabilidade de ensino por meios digitais, uma vez que esbarra nas condições socioeconômicas dos(as) estudantes da educação básica pública. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 60,1% dos(as) estudantes da educação básica estão entre os níveis socioeconômico I e III, com renda mensal variando entre inexistente e até 1,5 salários-mínimos. No estado da Bahia, dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) informam que o rendimento mensal domiciliar *per capita* da população, corresponde a R\$ 913,00. Já os indicadores de acesso à rede de internet, na Bahia, apontam que, da população de 10 anos ou mais, foi de 65,1% o percentual dos que utilizaram a rede em 2018; ainda com 22,5% das residências sem acesso à internet (IBGE, 2020).

Nesse sentido, o ensino *on-line/remoto* não alcança todos(as) os(as) estudantes de forma igualitária e isonômica, como previsto na Constituição Federal de 1988, pois esbarra, entre outros fatores, na questão socioeconômica do público-alvo. Estas têm sido as maiores críticas às iniciativas de ensino remoto/*on-line*.

Outro fator diz respeito à preparação profissional para integrar tecnologia educacional de modo significativo aos processos educativos, pois não se trata de quanta tecnologia a escola utiliza, mas de como essa integração tecnológica será encaminhada de modo planejado e orientado para promover mais e melhores aprendizagens (FRANCO,

2013). De acordo com o Instituto Península, em pesquisa entre abril e maio de 2020, mesmo após meses de isolamento, 83% dos(as) professores(as) afirmaram que não estavam preparados(as) para o ensino virtual e 88% deles(as) afirmaram que nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia. No entanto, existe interesse: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento. Atualmente, 49% reconhecem que a falta de formação é um desafio para ensinar remotamente. Todavia, 94% dos(as) professores(as) indicaram que agora enxergam a tecnologia como muito – ou completamente – importante no processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Cabe reiterar que, no caso do estado da Bahia, apesar do posicionamento do Conselho Estadual de Educação favorável às propostas de continuidade do processo educativo, a partir da possibilidade de diversos arranjos, com uso de plataformas digitais ou não, a rede estadual só regulamentou tais propostas no final do segundo semestre de 2020. Portanto, as iniciativas das instituições não tiveram caráter de continuidade do processo ou de substituição das aulas presenciais. Muitas das atividades desenvolvidas não foram legitimadas pelo estado, o que desestimulou professores(as) e estudantes, não estando localizadas como políticas educacionais de Estado em cifras que “implementam” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). No próximo tópico, apresentamos algumas iniciativas pedagógicas do CIEI em tempos de pandemia, numa tentativa de evidenciar como as escolas públicas têm encaminhado seus fazeres, mesmo antes da regulamentação da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

### **O Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI)**

O CIEI foi criado em 2016, a partir da junção de três instituições da rede pública de ensino médio, a saber, o Centro Noturno de Ensino da Bahia (CENEB), o Colégio Polivalente e o Colégio Inácio Tosta Filho. O CIE de Itamaraju está localizado no bairro de Fátima, atende a comunidade do bairro e adjacências, sendo a maioria filhos(as) de trabalhadores(as). Inicialmente, ofertava cursos técnicos, e a partir de 2015, com a proposta de junção e instauração do projeto de Complexos Integrados de Educação, passa a ofertar o ensino médio regular. Funciona nos turnos diurno e noturno, e em educação integral em tempo integral, atendendo um público de aproximadamente 1.100 estudantes.

O CIEI tem uma estrutura de 19 salas de aulas, um auditório, uma sala de descanso para os(as) estudantes, dois blocos de banheiro com três unidades cada, uma sala da direção, uma sala de coordenação, uma sala de secretaria, uma sala para professores(as), um laboratório de informática com 28 computadores de uso individual, um laboratório de ciências (biologia, química e física), uma cozinha completa, uma quadra de esportes e uma biblioteca. Os níveis e as modalidades educacionais oferecidas pelo complexo são: ensino médio regular, ensino médio em EJA e educação profissional (ensino técnico). No CIEI, há um Colégio Universitário (CUNI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e também uma coordenação de práticas pedagógicas, que é exercida por um professor da UFSB, numa tentativa de diálogos entre o ensino superior e a educação básica. As reflexões tecidas neste texto, foram intermediadas pela coordenação de práticas pedagógicas, que tem articulado estágios supervisionados, oficinas pedagógicas com estudantes e professores(as), formações continuadas de professores(as), entre outras atividades.

### **Alguns fazeres do CIEI em tempos de pandemia**

Para empreender um processo de aula remota/ensino *on-line*, via usos de plataformas digitais, mediante as diversas ferramentas tecnológicas, como celulares, *smartphones*, *tablets*, computadores e/ou *notebook*, foi necessário oferecer formação emergencial aos professores e às professoras do CIEI. Essa iniciativa coube ao Decanato do Instituto de Humanidades Artes e Ciências (IHAC), do *Campus* Paulo Freire e da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica da UFSB, que ofereceram um curso de formação para os(as) professores(as) do CIEI. Em três semanas de curso e cinco encontros virtuais, foi possível percorrer o pacote Google for Education, em destaque o aplicativo Classroom (sala virtual), gravação e edição de vídeo aula com Power Point (pacote de aplicativos da Microsoft), conhecer o aplicativo Kinemaster para edição de vídeos no celular e o Shotcut, de código aberto para edição no computador. Foram iniciativas voltadas para formação de professores(as), numa tentativa de minimizar as angústias frente aos novos desafios.

A rede estadual ofereceu um cartão de vale alimentação escolar aos(às) estudantes, entendendo que, frente à falta da merenda escolar, os(as) estudantes necessitavam de apoio econômico, numa tentativa de garantia da sua segurança alimentar e nutricional. Essa ação

demandou da escola uma atualização cadastral dos(as) estudantes e abertura do prédio para entrega programada, e em alguns casos domiciliar, dos cartões, obedecendo às medidas sanitárias de proteção e prevenção à Covid-19. O apoio e a solidariedade à comunidade escolar também fez parte do cotidiano do complexo, a partir da doação de alimentos e atendimento a algumas demandas comunicadas à equipe.

Não podemos esquecer que as desigualdades sociais, os racismos e os machismos são atravessadores importantes a serem considerados numa pandemia, tendo em vista que em momentos “de crises econômicas, de confinamento para alguns e trabalho forçado para outros, este não é um momento de refúgio para todos; de fato, tem sido um momento de exposição intensificada para muitos, enquanto que um grande número de pessoas estão confinadas e as economias se destroem” (HARAWAY, 2020, p. 3). Momento em que as desigualdades sociais se acirram, escancarando a pobreza em nosso país, exigindo-nos um compromisso pela justiça social e também cognitiva.

A instituição criou o *site* Aula Remota CIEI, disponibilizando, além das atividades didáticas do complexo, as “Orientações didáticas da Secretaria de Educação da BA”, compostas pelos cadernos de estudos, que contemplam as quatro áreas de conhecimento. Os cadernos foram elaborados pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação e disponibilizados no *link* “Pílulas de Aprendizagem” a toda a rede estadual de ensino por turmas e disciplinas, desde o ensino fundamental ao ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos e as modalidades de educação especial, educação escolar quilombola, educação do campo e educação escolar indígena.

O *site* Aula Remota CIEI surgiu como uma alternativa, visando reunir em uma única plataforma as disciplinas e conteúdos por turma e professor(a) responsável. É uma plataforma do Google Sites, que permite acesso por computadores e celulares, devido a sua compatibilidade ao sistema Android da maioria dos aparelhos atuais. O *site*, por meio de hipertextos, viabiliza a navegação nas abas de interesse dos(as) estudantes, de forma assíncrona, disponibilizando conteúdo para que, a qualquer tempo, o(a) estudante possa acessá-lo, além de *links* para encontros síncronos, aulas gravadas, informações, atividades, apostilas e orientações para o estudo remoto. Nessa plataforma, a equipe organiza os conteúdos semanalmente por área de conhecimento. Desse modo, na segunda-feira os(as)

estudantes acessam o conteúdo da área de Ciências Humanas; na terça-feira, Ciências da Linguagem; na quarta-feira, Matemática; na quinta-feira, Ciências da Natureza; e na sexta-feira, revisão livre de conteúdo, pautado na dificuldade do(a) estudante, de forma autônoma. As atividades são criadas pelo(a) professor(a) de acordo com o planejamento pedagógico, sob supervisão/orientação da coordenação pedagógica, e são disponibilizadas pelo(a) professor(a), que subdivide por turma e turno. Assim, o(a) estudante tem acesso a atividade/conteúdo de sua turma especificamente.

**Imagem 1: Etnoprintgrafia do site do CIEI.**



Fonte: Site Aula Remota CIEI (2020).

Além de favorecer a inserção e organização dos conteúdos, o uso dessas plataformas digitais permite amplo acesso pelos(as) estudantes. As atividades são disponibilizadas via *link* de acesso direto; ao clicar no conteúdo, o(a) estudante é redirecionado(a) aos *drivers*, vídeos e/ou canais de aula no YouTube pelos(as) professores(as) para viabilizar a mediação pedagógica, tão necessária à potencialização das aprendizagens. Para Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 126):

O uso frequente destas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por arte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, e neste tempo de isolamento, esta nova interação, ofertada de forma abrupta, pede, tanto do professor como do aluno uma atitude proativa.

A pandemia tem exigido do(a) professor(a), pensar formas de construção do trabalho pedagógico com os(as) estudantes, mesmo, muitos(as) desses(as), não tendo formação continuada e equipamentos específicos. Também tem solicitado das escolas, reconfigurações na organização do trabalho pedagógico em equipe. No caso do CIEI, os(as) professores(as) têm criado redes de acolhimento e solidariedade, colaborando para que o trabalho seja coletivo e formativo. Assim, “a pandemia revela a inutilidade do imaginário individualista, mostrando, ao contrário, a dependência universal entre corpos individuais, através da palavra, do contato físico, do compartilhamento do espaço comum” (LAVAL, 2020, p. 7-8), nem que este seja o espaço virtual, local de cibernsociabilidades de partilhas, acolhimentos e solidariedade.

Os encontros de aula síncronas em forma de *lives*, por meio da tecnologia *streaming*, têm possibilitado, ainda que de forma virtual, estar mais próximo dos(as) estudantes, expor dificuldades encontradas ao longo do processo e a mediação necessária para o alcance dos objetivos de ensino. Esses encontros em forma de *lives* são síncronos, gravados para posterior disponibilização no Facebook do CIEI e nos canais criados no YouTube. O incentivo à pesquisa em plataformas digitais públicas também é uma iniciativa a ser destacada, sendo muito utilizada pelo CIEI, pois, como proposta formativa, visa também a aquisição da autonomia do(a) estudante.

Os projetos letivos foram adaptados para esse período de pandemia. O projeto Estudos, implementado pela Secretaria de Educação do Estado, veio reforçar a ação educativa por meio de estudos e atividades nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Nesse programa, são selecionados estudantes monitores(as) nas disciplinas citadas. Apesar de ter sido desenvolvido *on-line*, houve a opção impressa para aqueles(as) que não têm acesso à internet; essa opção foi acatada pelo CIEI, com o apoio pedagógico da coordenação e da direção.

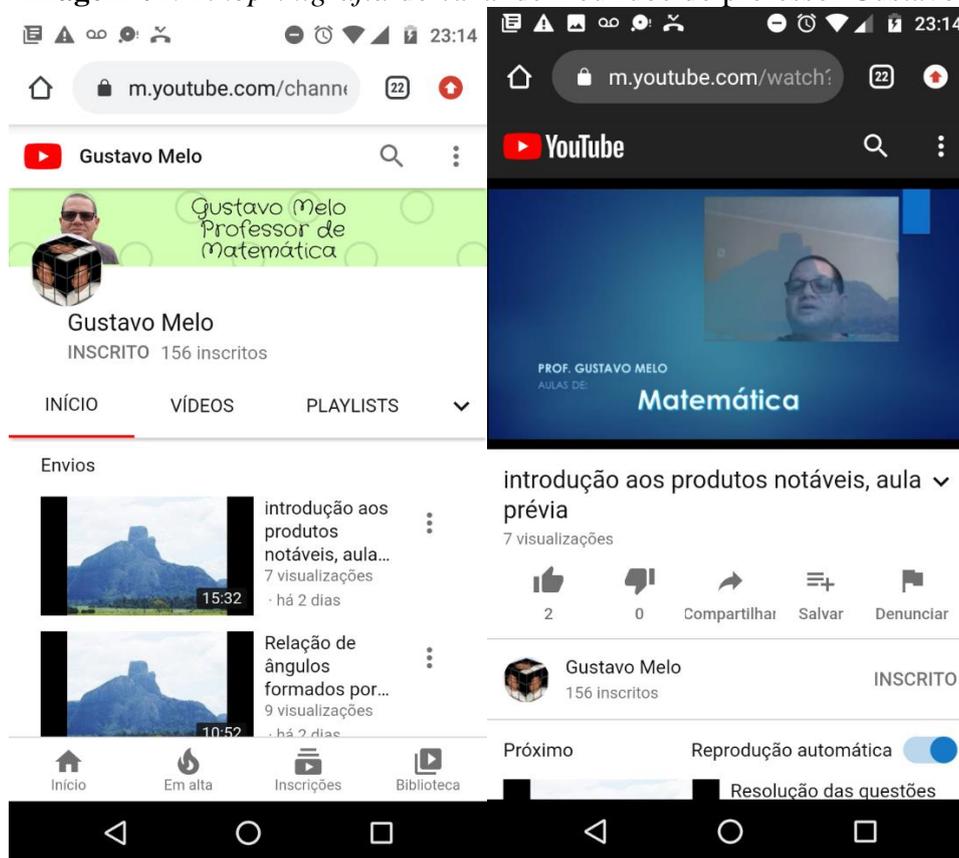
Os projetos artísticos planejados de acordo com o currículo e previsto no projeto político-pedagógico da escola são propostos pela rede estadual de educação e fazem parte do calendário letivo. Os projetos têm como objetivo fomentar a pesquisa e o desenvolvimento das habilidades artísticas culturais. No ano de 2020, adaptados para o ensino remoto, foram promovidos os seguintes projetos: Produção de Vídeos Estudantis

(PROVE), com tematização do cotidiano em tempos pandêmicos, via envio de vídeos caseiros; Educação Patrimonial e Artísticos (EPA), por meio de pesquisas *on-line* de patrimônios culturais no município; Artes Visuais Estudantis (AVE), com envio de projetos, selecionados pela equipe escolar e disponibilização de material para confecção das artes, com previsão de exposição no retorno às aulas presenciais. Nos projetos da Mostra de Dança Estudantil (DANCE) e Festival da Música Estudantil (FACE), há previsão de lançamento da banda do CIEI, produção de vídeos com apoio do(a) professor(a) orientador(a), cantando, dançando ou tocando um instrumento musical.

As atividades de apoio aos(às) estudantes do 3º ano do ensino médio integral tiveram como foco a iminência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, além do apoio às inscrições e pedidos de isenção dos(as) estudantes, com busca ativa, da orientação nos procedimentos e incentivos via grupos de WhatsApp e ligações, houve a iniciativa de produção de redação, em um trabalho interdisciplinar, atrelando à necessidade de produção escrita dos(as) estudantes, leituras de temas recorrentes, como a pandemia, responsabilidade e conscientização social.

Numa tentativa de preservar a manutenção dos vínculos com os(as) estudantes e a partilha de conhecimentos, o CIEI vem realizando atividades com os(as) estudantes desde o início da pandemia. Essas são iniciativas do corpo docente, e mesmo não sendo reconhecidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma vez que não havia institucionalizado o ensino remoto até mais da metade do segundo semestre de 2020, vem produzindo diálogos com os(as) estudantes, constituindo-se momentos importantes no fortalecimento dos vínculos e na partilha de conhecimentos. Uma dessas atividades são as aulas de matemática, ministradas pelo professor Gustavo Melo, na plataforma Stream Yard e que é transmitida pela YouTube, como podemos observar nas *etnoprinfgrafias* que seguem:

**Imagem 02:** *Etnoprintgrafia* do canal de YouTube do professor Gustavo.



Fonte: Canal do YouTube do professor Gustavo.

Em seu canal de YouTube, o professor Gustavo Melo tem construído e compartilhado conteúdos *on-line* em matemática com os(as) estudantes do CIEI, construindo ambiências virtuais (SANTOS, 2019) de ensino e aprendizagens com os(as) estudantes.

### **O que dizem os(as) professores(as)**

Como protagonistas, diretamente envolvidos no processo, os(as) professores(as) têm muito a contribuir a partir de suas percepções do processo desenvolvido, uma vez que lhes cabem planejar aulas/atividades, fazer as adaptações necessárias ao ensino remoto – nesse caso, as plataformas digitais de comunicação e informação – e veicular essas aulas aos(as) estudantes. Todo esse processo envolve atitudes de um(a) professor(a) reflexivo(a) e pesquisador(a), elaborando propostas, além de proporcionar o contato direto com os(as) destinatários(as) de tais ações: o(a) estudante. É nesse movimento de reflexão e pesquisa, que os(as) professores(as) no

diálogo com as realidades dos(as) estudantes, compreendendo suas limitações, que vão desde as habilidades de uso das plataformas proposta, às condições socioeconômicas, que impossibilitam o acesso às ferramentas digitais, podem construir propostas de ensino e aprendizagem que possibilitem uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2008).

Para conhecermos a percepção dos(as) professores(as), foram realizados questionários via Google Forms, para a geração de dados. O formulário obteve 11 respondentes. O uso da entrevista teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo CIEI ao longo do período de pandemia, bem como visualizar como os(as) professores(as) entendem essa realidade de ensino remoto.

A partir das 11 questões propostas – 10 questões de múltiplas escolhas, e 1 discursiva –, foi possível gerar alguns dados. Dos(as) professores(as) respondentes, 90,9% disseram ter participado das ações de disponibilização das aulas remotas nesse período, e 9,1% informaram ter participado apenas inicialmente. Para entender o alinhamento da equipe quanto à proposta do CIEI, foi perguntado se concordavam com as ações; nesse ponto, 63,6% responderam concordar, enquanto 36,4% também concordavam, mas com ressalvas.

De acordo com a questão sobre o que tem sido realizado pelo CIEI para continuar o processo educativo, os(as) professores(as) respondentes informaram que além do *site* Aula Remota CIEI, houve o uso de canais do YouTube, Classroom, aplicativos para videochamadas: Zoom, Meet, entre outros; além de participação na produção da revista virtual. No quesito visão dos(as) professores(as) quanto às ações implementadas, 90,9% dos(as) professores(as) respondentes consideraram importantes as ações implementadas no CIEI, pois estas mantêm o vínculo do(a) estudante com a escola; e 27,3% reiteraram que, independente da resposta da comunidade escolar, o CIEI tem cumprido seu papel.

Sobre a efetividade das ações desenvolvidas, foi perguntado se as estratégias têm sido efetivas: 60,3% acreditam que são parcialmente efetivas; e 36,4% acreditam que são efetivas. Com relação às dificuldades encontradas para atender a proposta de ensino remoto à comunidade escolar, especialmente pelo caráter emergencial e improvisado da proposta, 36,4% afirmaram que tiveram dificuldades, pois não tinham habilidade nem o costume de usar ferramentas digitais (YouTube, *sites*, Zoom, Meet); 18,2% disseram que tiveram dificuldades, pois não houve uma formação para o uso das ferramentas voltados para o ensino. Dos(as) respondentes, 27,3% não tiveram dificuldades, pois já possuíam habilidades;

45,5% informaram que não sabiam usar, mas contaram com o auxílio de colegas; e 9,1% responderam que tiveram dificuldades, pois não tinham acesso à internet em casa.

Os quesitos inserção das ferramentas digitais em aula e crença na efetividade do ensino remoto ficaram nulos, então, podemos inferir que para os(as) respondentes, sob determinadas circunstâncias, o ensino remoto e a inserção de recursos digitais em aula poderão ser positivos. Sobre essa transição para uso das ferramentas digitais voltadas para o ensino, foi questionado se já tinham em algum momento de aula explorado essas ferramentas com os(as) estudantes. Entre os(as) respondentes, 54,5% afirmaram que não utilizavam ferramentas digitais em aula; e apenas 45,5% disseram ter utilizado tais ferramentas para fins pedagógicos.

Quanto à participação dos(as) estudantes, 90,9% acreditam que poderia ser melhor se tivessem acesso à rede de internet e aparelhos; 81,8% afirmam ter aprendido mais sobre as ferramentas digitais e que participaram de formações *on-line* sobre uso das plataformas, e que, sim, boa parte do que aprenderam nesse período poderia ser aplicado em aulas futuras, *on-line* ou não.

Na questão discursiva, acerca da percepção dos(as) professores(as) sobre os principais entraves ao trabalho pedagógico em tempos de pandemia – o que denominamos de ensino remoto –, foi possível organizar as respostas em quatro categorias: acesso dos(as) estudantes aos recursos tecnológicos e à rede internet, acesso de professores(as) e estudantes aos recursos tecnológicos, analfabetismo digital do(a) professor(a), e analfabetismo digital do(a) professor(a) e estudante.

A categoria “acesso dos(as) estudantes aos recursos tecnológicos e à rede internet” diz respeito à limitação de acesso dos(as) estudantes, que está inteiramente relacionada à questão socioeconômica da comunidade atendida, e que está para além da capacidade de resolução imediata pela escola. Nos discursos dos(as) professores(as), aparece a percepção de que a viabilidade de uma proposta de ensino *on-line* passa pelo acesso pleno dos(as) estudantes a esses instrumentos. Para o respondente 1: “A falta de acesso à internet, além de dispositivos eletrônicos e com capacidade para participar *on-line* e *download*, com mais rapidez e eficácia, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias”.

Essa fala ilustra as condições de acesso dos(as) estudantes e de alguns profissionais da educação que, em algumas situações, esbarram na falta de equipamento ou de acesso contínuo à rede internet, ou ainda, contam com aparelhos que não atendem às necessidades do uso contemporâneo. Esse olhar correspondeu à opinião de 63,6% dos(as) professores(as) respondentes.

Outra categoria de análise importante, foi o “acesso de professores(as) e estudantes aos recursos tecnológicos”, pois engloba o acesso tanto de estudantes, quanto de professores(as). Embora se acredite na democratização do acesso às mídias digitais, principalmente dos(as) professores(as), esse fato não se confirma. Tal dado revela as condições socioeconômicas do estado, que reflete não apenas a situação dos(as) estudantes, mas também dos(as) profissionais da educação.

A terceira categoria de análise diz respeito à falta de conhecimento digital do(a) professor(a) e a consciência da impossibilidade de ensinar o que não se sabe. Como nos coloca Paulo Freire (2001), apesar de o ato de ensinar se configurar em trocas mútuas entre ensinantes e aprendentes, em que quem ensina aprende ao ensinar, isso não deve “autorizar que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 259). Logo, a formação do(a) professor(a) se faz importante num cenário de introdução de tantas mudanças e inserção das tecnologias digitais na educação. Assim, o(a) professor(a):

[...] preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar-se constantemente, pois com frequência se depara com um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática – uma vez que nem sempre são de seu pleno domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura. (FERREIRA, BASÍLIO, 2006, p. 8).

Dessa forma, entendemos que a formação precisa se articular com a prática para não se tornar obsoleta, juntamente com a reflexão sobre o papel dessas ferramentas para aprendizagens, bem como sobre as dificuldades e potencialidade do uso na prática de ensino (FERREIRA, BASÍLIO, 2006).

Na quarta e última categoria, que diz respeito ao analfabetismo digital do(a) professor(a) e do(a) estudante, transparece a percepção, a partir das dificuldades observadas

e acompanhadas pelos(as) próprios(as) professores(as), de que além das dificuldades dos(as) professores(as), os(as) estudantes também apresentam dificuldades semelhantes quando se trata do uso das tecnologias digitais para fins de aprendizagem. Como pontua Franco (2013), temos a ingenuidade de intuir que nossos(as) “nativos da era digital” têm uma vasta habilidade no uso de aparelhos, que os interacionam com a internet. Nesse ponto, “há ainda um abismo no que tange o uso das TDIC na vida social e na educação escolar: fora da escola nossos alunos utilizam esse universo tecnológico, porém ainda encontramos restrições desse uso na prática pedagógica” (TEZANI, 2017, p. 296).

Nesse sentido, mesmo reconhecendo a enorme habilidade dos(as) jovens e adolescentes no contexto atual, com o manuseio desses aparelhos, sejam eles computadores, celulares, *tablets*, é possível também constatar que quando se trata de uso para fins educativos, de pesquisa de conteúdo, manuseio de *e-mails*, devolutivas ao(à) professor(a) por meio das mais variadas ferramentas, como fotos, anexos, uso de algumas plataformas digitais, como o Google Classroom, *sites* do Google e participar de *webconferências* das mais diversas plataformas, estes(as) apresentam certa dificuldade. Tais problemas vão desde falta de conhecimento do manuseio, desmotivação pessoal, falta de autonomia, dificuldades estruturais de acesso a equipamentos e internet de qualidade, até a falta de espaço adequado em casa para a realização das atividades.

São dificuldades também encontradas pelos(as) professores(as) que, embora no cotidiano acessem algumas dessas ferramentas, quando se trata de direcionar para fins pedagógicos, têm muitos entraves. Logo, a efetividade de um projeto educativo, que tem como base o uso das tecnologias digitais, depende de variáveis, como acesso aos equipamentos básicos e formação de estudantes e professores(as) para uso qualificado de tais ferramentas.

### **Algumas vozes dos(as) estudantes...**

No período de 9 a 28 de dezembro de 2020, foi realizada um questionário via Google Forms, com 55 estudantes do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), para compreender a percepção desses(as) estudantes quanto à proposta de ensino remoto, a

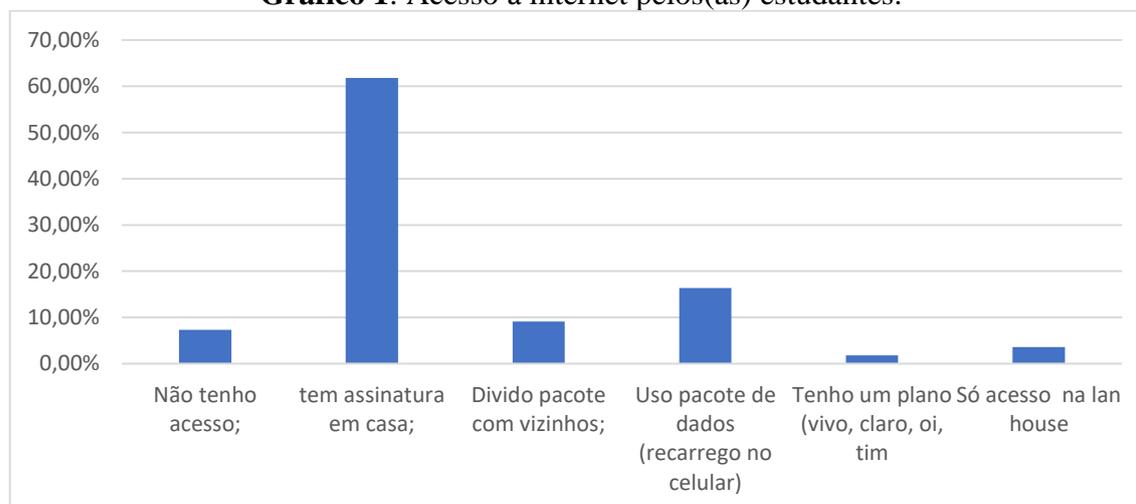
efetividade de tais ações e como têm recebido essas ações como algo válido para manutenção da rotina de estudo e continuação da formação escolar.

Estruturalmente, o formulário contou com dez questões, divididas em duas seções, a primeira de identificação do(a) estudante, turma e turno em que estuda, com três questões, e a segunda, intitulada: “Acesso e participação nas atividades *on-line/remotas*”, com seis questões de múltiplas escolhas, e apenas uma com possibilidade de resposta aberta.

O objetivo da entrevista foi conhecer as realidades, compreender quem são os(as) estudantes do CIEI, de que lugar falam esses(as) estudantes; conhecer qual sua condição de acesso à rede internet, para tecer algumas considerações, principalmente quando se fala em engajamento, participação e interesses dos(as) estudantes.

Dessa forma, tendo como foco conhecer tais pontos, a seção “Acesso e participação nas atividades *on-line/remotas*” buscou levantar essas questões com os(as) estudantes. A primeira questão abordada foi sobre que tipo de conexão de internet possuíam, em função da variedade de opções que o mercado oferece, desde pacotes de dados até assinaturas mensais. Como ilustra o Gráfico 1, 61,8% afirmaram ter assinatura de internet fixa; 16,4% usam pacotes de dados (recarregam o celular quando precisam); 9,1% dividem pacote de internet fixa com vizinhos; 7,3% não têm nenhum acesso; 3,6% só acessam em *lan house*; e 1,8% dos(as) estudantes têm plano de internet no celular.

**Gráfico 1:** Acesso à internet pelos(as) estudantes.

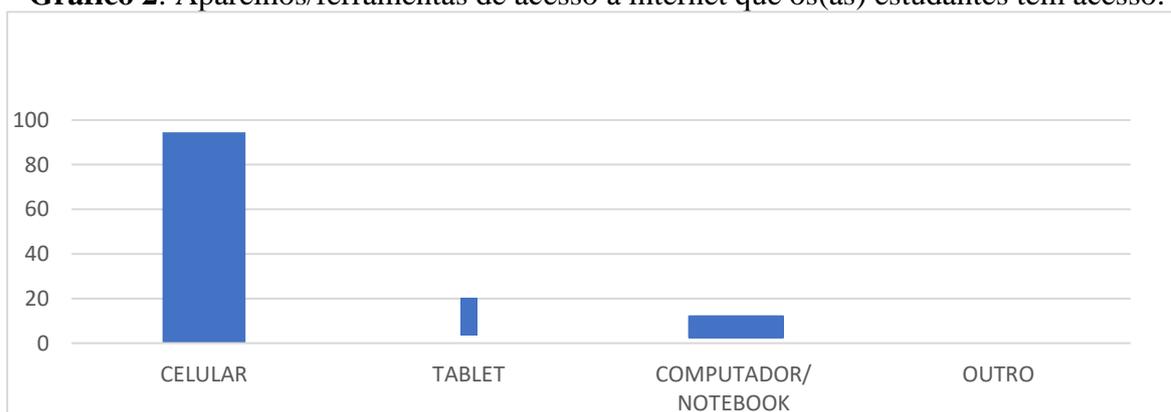


Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse ponto, apesar da maioria dos(as) estudantes contar com uma assinatura doméstica de internet, boa parte deles(as) têm acessos esporádicos por meio de pacotes de dados, assinaturas que limitam o uso mensal, *lan house*, ou dividem assinatura com vizinhos(as). Essa instabilidade de acesso à rede tem relação com as condições socioeconômicas da comunidade e pode, em certa medida, influenciar o engajamento dos(as) estudantes.

Os(as) estudantes também responderam sobre os equipamentos utilizados para acesso à internet. O gráfico a seguir mostra que os(as) respondentes da pesquisa têm acesso a alguns aparelhos. Vejamos:

**Gráfico 2:** Aparelhos/ferramentas de acesso à internet que os(as) estudantes têm acesso.

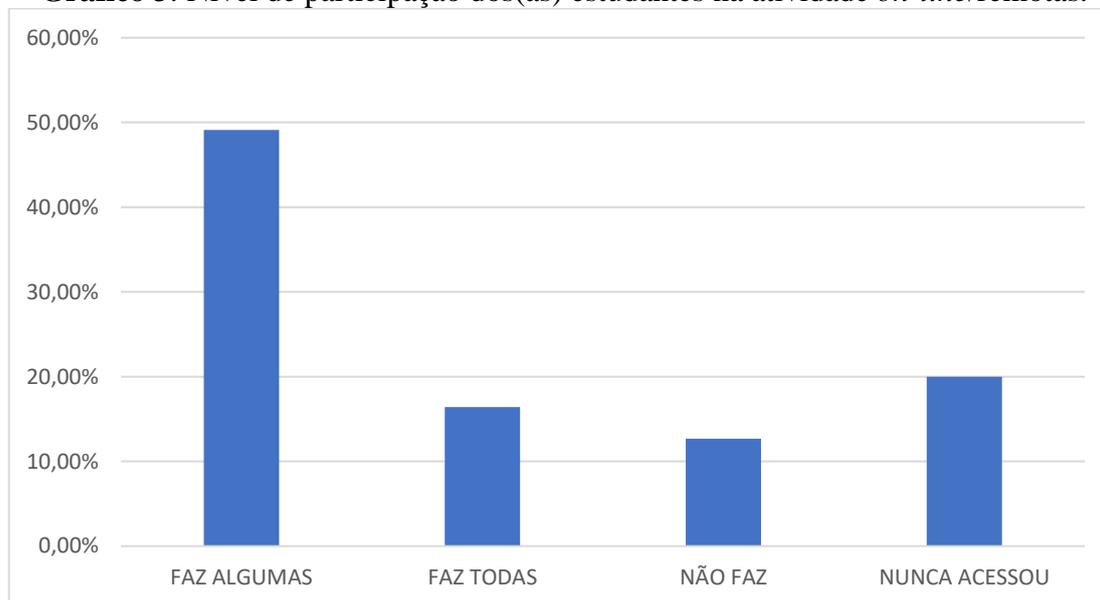


Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos(as) estudantes acessa a internet pelo celular – 94,5% dos(as) estudantes respondentes; 14,5% acessam via computador ou *notebook*; e apenas 1,8% possuem *tablet* para acesso.

Dessa forma, a participação dos(as) estudantes na proposta de atividades *on-line* passa necessariamente pelo acesso à rede e aparelhos, que lhes permitam não apenas estar conectados, mas à capacidade de memória para baixar arquivos, aplicativos, ler arquivos de vídeo e texto, entre outras necessidades. Isso fica claro no Gráfico 3, quando perguntado sobre a participação nessas atividades.

**Gráfico 3:** Nível de participação dos(as) estudantes na atividade *on-line*/remotas.

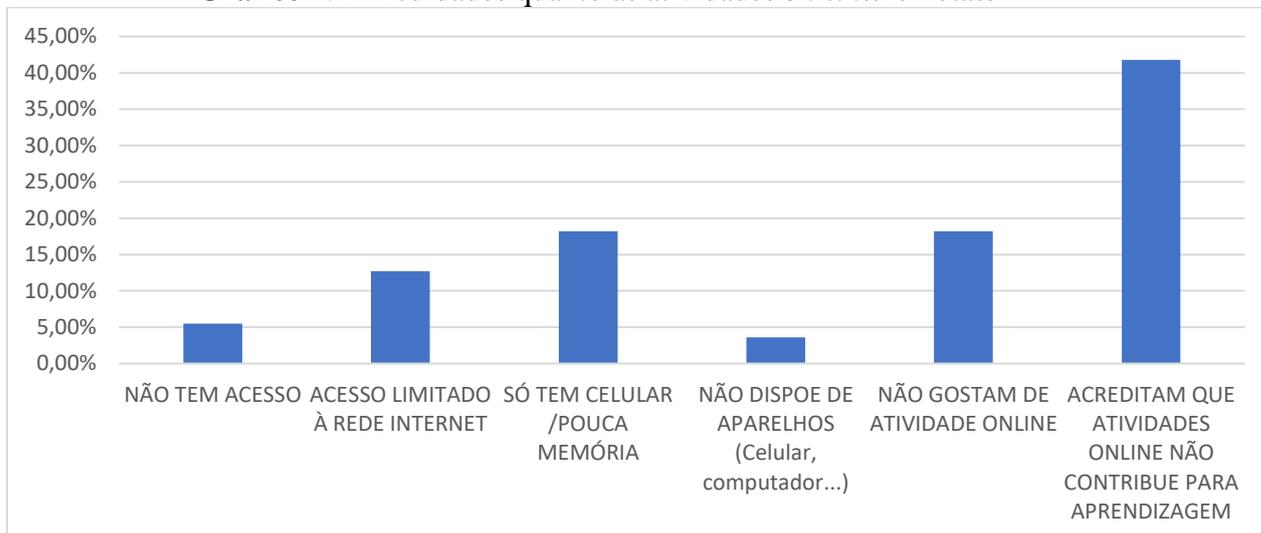


Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os(as) respondentes, como demonstra o gráfico acima, 49,1% afirmaram fazer algumas atividades, não informando quais, ou qual o critério para seleção das atividades que decidem fazer, se esta escolha é aleatória, de acordo com a disponibilidade, ou porque gostam da disciplina em questão. Dos(as) respondentes, 20% afirmam nunca terem acessado tais atividades; 12,7% não fizeram nenhuma; e apenas 16,4% afirmaram estar atentos à programação da escola e realizam todas as propostas.

Com relação às dificuldades dos(as) estudantes quanto às atividades *on-line*/remotas, estes(as) responderam:

**Gráfico 4:** Dificuldades quanto às atividades *on-line*/remotas.



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Gráfico 4, 5,5% dos(as) estudantes não têm acesso à internet; 12,7% disseram ter acesso limitado; 18,2% afirmaram que a grande dificuldade é com relação ao acesso aos aparelhos de qualidade que dê suporte aos diversos usos que as plataformas digitais possibilitam, pois afirmam ter apenas um celular e que este, por sua vez, não atende a demanda de usos para ensino *on-line*. Ainda, 3,6% afirmaram não ter disponível nenhum aparelho para acesso à proposta de atividades; 18,2% indicaram não gostar de atividades *on-line*; e 41,8% responderam que tais propostas não contribuem para sua aprendizagem.

Podemos perceber uma porcentagem alta de estudantes que são atravessados(as) por dificuldades no manuseio dos aparelhos para o ensino *on-line*/remoto, seja por falta de acesso, ou acesso limitado à rede de internet, ou falta de aparelhos – o que pode reverberar no “não gosto” de atividades *on-line* e na concepção de que essas atividades não contribuem para a aprendizagem. Além disso, muitos(as) desses(as) estudantes não tiveram experiências de aprendizagem *on-line* desenvolvidas pela escola, tendo em vista que muitos(as) professores(as) do CIEI também responderam que não desenvolviam docência *on-line* antes da pandemia. Assim, não gostar e acreditar que as atividades *on-line* não contribuem para a aprendizagem pode estar atrelado a uma cultura material escolar que não possuía vivências na cibercultura, marcada por uma não cidadania e processos de multiletramentos digitais.

Podemos observar, a partir das atividades realizadas e entrevistas com professores(as) e estudantes, que o CIEI tem construído políticas curriculares e processos pedagógicos com os(as) professores(as), estudantes e comunidade educativa, estabelecendo diferentes canais de comunicação. Essas atividades são algumas, entre outras, que vêm sendo construídas pelo CIEI, o que também mostra o seu compromisso para com o ensino e os(as) estudantes nesses tempos de pandemia. Compromisso realizado diante de desafios, como falta de equipamentos tecnológicos, formação continuada para o ensino remoto, adoecimento mental diante dos impactos da pandemia, entre outros. Há de se ressaltar, ainda, que professores e professoras têm se reinventado constantemente na construção de propostas que produzam conhecimentos e políticas de acolhimento, como apresentamos acima.

São iniciativas que vão desde as atividades para manter o vínculo com a comunidade escolar e desenvolver o sentido de continuidade do processo educativo, até a construção de redes de solidariedade, na tentativa de suprir algumas necessidades materiais. Vale ressaltar que tais ações educativas não atingiram a totalidade dos(as) estudantes atendidos(as) pelo CIEI, em função das condições socioeconômicas da comunidade. Na perspectiva da inclusão, o retorno presencial às aulas é a melhor forma de atender a todos(as) de modo equitativo. No entanto, nesse momento pandêmico, todos(as) profissionais do CIEI entendem que cabe cautela, tendo em vista que o retorno das aulas presenciais esbarra na luta e na defesa das vidas que temos perdido em face da pandemia e do desgoverno que se instalou no Brasil. Em tempos de vidas precárias, “quando lemos [ou nos deparamos nos noticiários televisivos] a respeito de vidas perdidas com frequência nos são dados números [que no Brasil ultrapassa meio milhão de mortos pela Covid-19], mas essas histórias se repetem todos os dias, e a repetição parece interminável, irremediável” (BUTLER, 2015, p. 29).

É importante reconhecer que a pandemia evidenciou a situação da educação pública no país, desde as condições físicas e materiais das instituições à carência de equipamentos adequados para o fazer pedagógico, a formação continuada dos(as) professores(as) e equipes técnicas, que frente a uma situação de crise como esta, seria determinante para se pensar e implementar estratégias de acesso dos(as) estudantes de forma democrática e mais abrangente, especialmente que atendesse o público menos favorecido financeiramente.

Dessa forma, os(as) professores(as) do CIEI têm construído produções curriculares internas diante de condições precárias de trabalho, resistindo às demandas de padronizações e adoecimento mental, construindo ecos numa escola que, mesmo sem paredes, tende a existir e resistir com uma responsabilidade ética frente o momento pandêmico que vivemos.

## Referências

ANTUNES, Carolina. **Entra em vigor estado de calamidade pública no Brasil**. Gov.br. 2020. 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/entra-em-vigor-estado-de-calamidade-publica-no-brasil>. Acesso em: 30 de out. de 2020.

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Fróes. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**. Brasília, v. 44, supl. 1, e. 155, 2020.

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

BAHIA. **Decreto nº 16.718 de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação, no âmbito do sistema público de ensino, articulados com Instituições públicas de Ensino Superior, e altera o Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015. Salvador: Palácio do Governo do Estado Da Bahia, Em 11 de Maio de 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-16718-2016-bahia>. Acesso em 23 dez. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez., 2001.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as Escolas fazem as Políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BORGES, Luzineide Miranda. **#Soudoaxé**: redes educativas e o ciberativismo da Juventude de Terreiro da nação Ijexá. Tese (Doutorado em Educação). ProPED, UERJ, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015 (Tradução de Sergio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha).

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário oficial da União.** Publicado em: 19/08/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso: 26 de out. 2020.

BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília-DF. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAZZU5EMZpWT794>. Acesso em: 23 dez. 2020

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** MEC: (EA) 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) Acesso: 08 nov. 2020.

BRASIL/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento.** Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso: 30 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico para o Novo Coronavírus (2019-nCoV).** 1ª edição. Brasília – DF, 2020. – publicação eletrônica. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

CIEI – Complexo Integrado de Educação de Itamaraju. **CIEI em Revista:** ações de uma escola em tempos de pandemia, 2020, Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rmcrR7K6p94Yr59r8eoxPgdXHJNhSbLd/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CIEI - Complexo Integrado de Educação de Itamaraju. **Conteúdos educativo para alunos.** Aula Remota CIEI. 2020. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/cieiaularemota/in%C3%ADcio?authuser=0>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Bahia). **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico Minuta 28/07/2020**. Dispõe sobre a criação, implantação e orientação dos Complexos Integrado de educação. Salvador: Conselho Pedagógico, 12 abr. 2018.

FERREIRA, Daniel Paulo; BASÍLIO, Valéria Cristina. O papel do professor frente às novas tecnologias estamos preparados?. **Transversal - Revista Anual do IEDA**, v.4, n.4, 2006. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170411132603.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411132603.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

FRANCO, Claudio de Paiva. Compreender as experiências de aprendizagem dos nativos digitais. **Rev. bras. linguista. apl.** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 643-658, junho de 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Carta de Paulo Freire aos professores. Editora Olho D'Água, 2001. Disponível em: <https://petbio.icb.ufg.br/n/40382-carta-de-paulo-freire-aos-professores-ensinar-aprender-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra>. Acesso em: 14 dez. 2020.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema**. Pandemia crítica: n-1 Edições (137), 2020 (Tradução de Ana Luisa Braga, Caroline Betemps, Cristina Ribas, Damián Cabrera e Guilherme Altmayer).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimento mensal domiciliar per capita no Estado da Bahia em 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2020**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf). Acesso em 03 jan. 2021.

IP - INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa aponta que professores estão mais favoráveis à tecnologia e se sentindo valorizados, mas estão desconfortáveis com retorno à escola**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-aponta-que-professores-estao-mais-favoraveis-a-tecnologia-e-se-sentindo-valorizados-mas-estao-desconfortaveis-com-retorno-a-escola/>. Acesso em: 03 jan. de 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde no Brasil. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília (DF); 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-afirma-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-afirma-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812). Acesso em: 27 out. 2020.

LAVAL, Christian. **A Pandemia de Covid-19 e a falência dos Imaginários Dominantes.** Pandemia crítica: n-1 Edições (143), 2020 (Tradução de Elton Corbanezi).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? *In: Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 26, 2004, p. 109-118.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In.: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções, *In: Org: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia.* - Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil 2020 Cap. 6, p. 87-107.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Políticas Linguísticas de Revitalização entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas). Museu Nacional/UFRJ, 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; TEIXEIRA, Alessandra Sousa; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Articulações Neoconservadoras em torno dos Gêneros e das Sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. **RBBA – Revista Binacional Brasil – Argentina**, v. 9, n. 02, 2020.

SILVA, Luis Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina, *In: Org: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia.* - Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil 2020.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes de. Netnografia como possibilidade metodológica para estudos no campo da EAD. *In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Florianópolis/SC- ESUD*, 05, 2014, Florianópolis/SC. UNIREDE: 08 de agost. de 2014, p. 1622-1636.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, jul./dez. 2017. p. 295-307.

Submissão em: 25-08-2021

Aceito em: 05-09-2021

## COTIDIANO ESCOLAR E PANDEMIA DE COVID-19 NA AMAZÔNIA

Leonardo Ferreira Peixoto<sup>1</sup>  
Rafael dos Santos Vieira<sup>2</sup>

**Resumo:** O ano de 2020 será marcado mundialmente pela pandemia de Covid-19, que até o final do primeiro semestre de 2021 já vitimou mais de 500 mil vidas. A partir de 16/03/2020 as aulas presenciais foram suspensas nas redes públicas e privadas em todo o estado do Amazonas e na maioria dos estados brasileiros. Nesse contexto, muitas foram e são as alternativas apresentadas e há muitos discursos em torno da continuidade ou não das atividades escolares. Passado mais de um ano de pandemia, algumas redes de ensino já experimentam o retorno presencial das atividades com número reduzido de estudantes e outras estratégias para tentar manter a saúde e segurança da comunidade escolar. No estado do Amazonas, a rede pública já retornou com as aulas presenciais, ignorando o aumento vertiginoso dos casos no estado e no país. O objetivo principal da pesquisa que desenvolvemos foi buscar narrativas de professoras e professores sobre os impactos da Covid-19 nos cotidianos das escolas públicas de Tabatinga-AM. Como também somos professor e estudante, tecemos nossas vivências juntamente com a de um interlocutor professor da rede municipal de ensino pesquisada. Neste texto, buscamos trazer nossas narrativas e identificamos as alternativas curriculares criadas por nós, professores e estudantes.

**Palavras-chave:** Narrativas Docentes. Cotidianos Escolares. Pandemia de Covid-19. Educação na Amazônia.

## SCHOOL LIFE AND THE COVID-19 PANDEMIC IN AMAZONIA

**Abstract:** The year 2020 will be marked worldwide by the Covid-19 pandemic, which by the end of the first half of 2021 had already claimed more than 500,000 lives. As of March 16, 2020, in-person classes were suspended in the public and private networks in the entire state of Amazonas and in most other Brazilian states. In this context, many were and are the alternatives presented and there are many discussions about the continuity or not of school activities. After more than a year of the pandemic, some school networks are already experiencing the return of activities with a reduced number of students and other strategies to try to maintain the health and safety of the school community. In the state of Amazonas, the public school system has already returned to the classroom, ignoring the dizzying increase of cases in the state and in the country. The main objective of the research we developed was to seek narratives from teachers and professors about the impacts of Covid-19 in the daily lives of public schools in Tabatinga-AM. As we are also teachers and students, we wove our experiences together with a teacher interlocutor from the municipal school network we researched. In this text, we seek to bring our narratives and identify the curricular alternatives created by us, teachers and students.

**Keywords:** Teacher's Narratives. School Life. COVID-19 pandemic. Education in the Amazon.

<sup>1</sup> Professor do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas. Editor-chefe da Revista Vagalumear. Vice-presidente do Sind-UEA (Seção Sindical dos Docentes da Universidade do Estado do Amazonas- ANDES/SN) na Gestão Reconstrução & Diálogo 2021-2023.

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga da Universidade do Estado do Amazonas. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Membro do Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas.

## LA VIDA ESCOLAR Y LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA AMAZONIA

**Resumen:** El año 2020 estará marcado en todo el mundo por la pandemia de Covid-19, que a finales del primer semestre de 2021 ya ha cobrado más de 500 mil vidas. A partir del 16/03/2020 se suspendieron las clases presenciales en las redes públicas y privadas en todo el estado de Amazonas y en la mayoría de los estados brasileños. En este contexto, muchas han sido y son las alternativas que se han presentado y muchas las discusiones en torno a la continuidad o no de las actividades escolares. Tras más de un año de pandemia, algunas redes educativas ya están experimentando el regreso de las actividades con un número reducido de alumnos y otras estrategias para intentar mantener la salud y la seguridad de la comunidad escolar. En el estado de Amazonas, la red pública ya ha vuelto a las aulas, ignorando el vertiginoso aumento de casos en el estado y en el país. El objetivo principal de la investigación que desarrollamos fue buscar narrativas de maestros y profesores sobre los impactos de Covid-19 en el día a día de las escuelas públicas de Tabatinga-AM. Como también somos profesor y alumno, tejemos nuestras experiencias junto a un profesor interlocutor de la red educativa municipal investigada. En este texto, pretendemos aportar nuestras narrativas e identificar las alternativas curriculares creadas por nosotros, profesores y alumnos.

**Palabras clave:** Narrativas Docente. Vida Escolar. Pandemia de COVID-19. Educación en la Amazonia.

### Introdução

No filme *Adoráveis Mulheres* (2019), Jo March pergunta a sua irmã sobre quando ela havia ficado tão esperta. Amy responde que sempre foi esperta e que Jo é que perdia tempo demais reparando em suas falhas. Não são poucas e nem recentes as pesquisas em educação que perdem tempo demais denunciando as falhas e os problemas das escolas ou dos cursos de formação de professores. Na contramão desse tipo de investigação, temos política e epistemologicamente mergulhado nos cotidianos escolares, na tentativa de ir além do já sabido ou do lugar comum da responsabilização de docentes, estudantes e responsáveis pelo que vem sendo chamado de fracasso escolar. Normalmente, nossas pesquisas não se atêm a esses tipos de problemas. Consideramos que já temos uma quantidade suficiente de pesquisadores que produzem conhecimentos nessa perspectiva. Sendo assim, temos nos preocupado em buscar *políticaspráticas*<sup>3</sup> educacionais cotidianas em escolas públicas que demonstrem como professoras e professores criam e inventam novas formas e maneiras de aprender e ensinar para além dos caminhos planejados nos gabinetes das secretarias de ensino.

---

<sup>3</sup> É prática comum entre os pesquisadores do campo dos estudos com os cotidianos escolares a criação de neologismos através da junção de palavras para forçar a língua portuguesa a dizer aquilo que queremos dizer. Nesse caso, queremos dizer que não vemos dicotomia entre prática e política no contexto educacional. As práticas educacionais são políticas e as políticas, por sua vez, são expressas nas práticas educacionais.

Quando decidimos propor a presente pesquisa como projeto de iniciação científica, ainda no primeiro semestre do ano de 2020, não imaginávamos que hoje estaríamos escrevendo este texto, enquanto choramos a perda de mais de 500 mil vidas no Brasil. Sequer imaginávamos que estaríamos a mais de um ano convivendo cotidianamente com esse vírus e sem nenhuma ação coordenada encampada pelo governo federal para minimizar os efeitos da pandemia e salvar vidas. Não imaginávamos que em janeiro de 2021, mais de dez meses depois do registro do primeiro caso de Covid-19, no coração da floresta amazônica, pulmão do mundo, faltaria oxigênio para as pessoas internadas nos hospitais do estado do Amazonas.

Precisamos registrar que escrever este texto, e mesmo antes dele, desenvolver esta pesquisa ao longo dos últimos onze meses não foi tarefa fácil para nós e muito menos para os nossos interlocutores. Ter que encarar esta pesquisa e a escrita deste artigo significa termos que olhar de frente a pandemia, com nossos medos, incertezas, dores e perdas, sabendo que ainda estamos um pouco longe de ver a luz ao final do túnel.

Um de nós, autores, já duplamente vacinado, mas ainda com familiares sem vacina; o outro ainda sem vacinar. Apesar de tudo, seguimos com esperança. Ambos fomos infectados pelo coronavírus e felizmente não tivemos nenhuma evolução grave, apesar de termos sentido boa parte dos sintomas, como perda do olfato e do paladar; um de nós chegou a sentir dores, cansaço e dificuldade de respirar.

Quando escrevemos o projeto de pesquisa, em 2020, o Brasil já havia alcançado o alarmante número de 100 mil mortos, mas, apesar disso, estávamos esperançosos. Não imaginávamos que entraríamos o ano de 2021 ainda sem vacinas e muito menos que chegaríamos a lamentar a perda mais de 4 mil mortes em um único dia. Nossa proposta inicial era de entender como ocorreriam os cotidianos escolares em Tabatinga-AM, no contexto da pandemia de Covid-19 e pensávamos que essa situação teria fim ainda em 2020. Entre os objetivos específicos da pesquisa, pretendíamos: analisar as políticas curriculares propostas pela Secretaria Municipal de Educação durante o período da pandemia; identificar as alternativas curriculares criadas por professoras e professores, em diálogo com estudantes e seus responsáveis; refletir com os cotidianos escolares forjados nesse contexto. Neste artigo, nosso objetivo é narrar nossas vivências em diálogo com um de nossos interlocutores, durante esse período pandêmico.

Por que Tabatinga? Primeiro por ser onde vivemos, estudamos, trabalhamos e vimos produzindo nossos conhecimentos na última década. O município está localizado na tríplice fronteira amazônica, entre Brasil, Peru e Colômbia. As cidades do interior do Amazonas são invisibilizadas de inúmeras formas, sejam nas políticas públicas, nos meios de comunicação ou mesmo nos campos de produção de conhecimentos. Apesar das diferenças geográficas, sociais e culturais, sabemos que mesmo as realidades vivenciadas pela população de Tabatinga podem se assemelhar a de tantas outras periferias brasileiras, assim como de outras periferias amazônicas dos demais países da América do Sul. Mas advertimos nossos leitores: cuidado com as generalizações!

Temos apostado nas narrativas de professoras e professores como possibilidade de refletir com os cotidianos e como o contexto da pandemia já nos impunha o distanciamento social, optamos por realizar a pesquisa por aplicativo de mensagem por telefone. Pelo aplicativo foi possível enviar fotos, vídeos, áudios ou mensagens textuais. No entanto, Tabatinga é uma das cidades brasileiras que não possui internet banda larga por fibra ótica. As operadoras de telefonia celular fornecem conexão extremamente precária ou empresas locais disponibilizam internet via satélite por um preço nada acessível à população em geral, também com muitos problemas de velocidade e conexão.

Quando em 16 de março de 2020 as aulas foram suspensas nas escolas e nas universidades do estado do Amazonas, não sabíamos por quanto tempo teríamos que ficar afastados. Quando percebemos que esse período seria longo, começamos a ver pulular em diversas redes de ensino país afora as aulas *on-line*, *lives*, aulas remotas, síncronas, assíncronas... Enfim, uma imensidão de vocabulários e novas metodologias se apresentavam a professores e estudantes no contexto da pandemia, na tentativa de minimizar os danos causados pela impossibilidade de realização do ensino presencial. Assim que esse movimento teve início, nós, moradores, estudantes e professores de Tabatinga nos fazíamos a mesma pergunta: como é possível dar prosseguimento a outras formas de aprender e ensinar em uma região onde não há internet para todas e todos? Não é que aqui possamos falar em minorias, falamos de uma maioria numérica, quase a totalidade do município e da região não tem acesso à internet de qualidade. Para além de pensar na internet, outras questões que deveríamos levantar são: qual o número de estudantes por família/residência na cidade? Quantos aparelhos telefônicos ou computadores essas famílias dispõem? Quantos

são os estudantes que vivem na cidade, onde há possibilidade de conexão, e quantos vivem na zona rural, em comunidades indígenas ou ribeirinhas?

Com todas essas questões e angústias, começamos a buscar interlocutores entre os professores da rede pública de ensino de Tabatinga que pudessem partilhar conosco, via aplicativo de mensagens, também as suas incertezas, seus medos e suas vivências. Não queremos estar aqui como Jo March, perdendo tempo olhando somente as falhas desse processo, não é esse o nosso objetivo, mas não queremos ser invisibilizados por uma narrativa que faz parecer que está tudo bem e fica buscando os aprendizados em meio a tantas mortes e tamanho sofrimento. Vale lembrar que a Covid-19 não causa sofrimento somente pelas vidas perdidas. São milhões de pessoas em todo o mundo que sofreram processos traumáticos de internações, sem falar de tantos outros que ainda estão com sequelas causadas pela doença.

Por tudo isso, tivemos mais dificuldade do que imaginávamos em encontrar interlocutores interessados em dialogar conosco sobre esse momento atual. Primeiro ficou evidente nossa dificuldade de comunicação via aplicativo de mensagens, pois a manutenção de uma conversa em tempo real, com as condições de internet em Tabatinga, não é certeza de sucesso. Muitas vezes, uma mensagem de texto demora minutos e até mesmo horas para ser enviada e recebida. Os áudios precisam ser curtos, para que possamos garantir seu envio e recebimento pela outra pessoa.

Começamos a investigação com três interlocutores, dois homens e uma mulher, todos professores da rede municipal de ensino de Tabatinga; mas ao final, somente um deles se sentiu realmente confortável em participar da pesquisa. Mesmo assim, diante das dificuldades enfrentadas pelo aplicativo de mensagens, foi necessário marcar um encontro presencial, mantendo as medidas de segurança e após dois de nós já estarmos vacinados. Chamaremos nosso interlocutor de Luiz Fernando, em homenagem ao pesquisador, sociólogo e professor amazonense, Luiz Fernando de Souza Santos, que faleceu no dia 11 de março de 2021, vítima do coronavírus. É inaceitável que ainda tenhamos uma quantidade diária absurda de mortes causadas pela pandemia. Essas mortes são consequência da gestão de morte do governo federal, que nega a ciência e banaliza as vidas e as mortes.

O vírus, em si, mesmo que entrasse em contato com seres humanos, provavelmente não teria a mesma taxa de letalidade se houvesse sistemas públicos de saúde em condições de contingenciá-lo, sistemas públicos de pesquisa em condições de estudá-lo, sistemas públicos de produção em condições de organizar o acesso aos insumos necessários. (GOUVÊA *apud* PRONKO, 2020, p. 114).

Mesmo o Brasil tendo no Ministério da Educação (MEC) o Programa Nacional de Imunização, “que se destaca como um dos melhores programas de imunização do mundo” (MACHADO *et al*, 2020, p. 12) a ineficiência intencional do governo federal diante da pandemia tem levado ao aumento vertiginoso do número de mortos e infectados em nosso país. A vacinação avança lentamente e o vírus continua a circular violentamente em todo território nacional. Nesse contexto é que figuramos como personagens deste texto, nós, os autores, e Luiz Fernando.

Além desta introdução, na qual narramos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, que serviu de inspiração para este texto apresentamos, na seção seguinte, autores e interlocutor de nossa pesquisa e trazemos partes de nossas conversas que julgamos interessantes para a discussão proposta. Por fim, nas considerações, reforçamos que o artigo traz os resultados iniciais da pesquisa e julgamos importante que essas narrativas sejam publicadas, para registrar e fazer ecoar as vozes de professores e estudantes neste período *sui generis*.

### **“Fala com outros, para que não enlouqueças!”**

Agora, mais do que nunca, essa frase de Paulo Freire em conversa com Sérgio Guimarães (2011) tem ecoado entre nós. E como precisamos falar... Paulo Freire dizia “orar”, não no sentido religioso, mas no sentido da oralidade. Ao narrar sobre a oralidade e a escrita em conversa com Sérgio Guimarães, Freire nos faz refletir também sobre a necessidade de falarmos, como possibilidade de invenção da vida:

Mas você dizia ontem, nesse papo informal, alguma coisa muito interessante, muito forte, sobre a questão da morte, por exemplo. O silêncio, o enclausuramento de um ser dentro dele mesmo, a incomunicabilidade como morte, a comunicabilidade como uma possibilidade de expressão da vida, e de invenção da vida, e de criação da vida. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 28).

Temos realizado nossas pesquisas inspirados por Paulo Freire, na tentativa de fazer ecoar as vozes. Nossa tentativa é de amplificar vozes que poderiam estar abafadas ou silenciadas e esperamos que essas vozes mostrem outras possibilidades de viver para além do comumente sabido. E como temos sentido a necessidade de falar com os outros, de estar com os outros, de partilharmos nossas vidas, nossas dores. Este texto se constitui como um diálogo entre três personagens: Leonardo Peixoto, Rafael Vieira e Luiz Fernando.

Antes de começarmos a narrar a conversa e de apresentar Luiz Fernando, gostaríamos de nos apresentar, os autores, com nossas palavras escritas e com nossas vozes, nossas narrativas. Rafael Vieira é estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. Nascido no município de Fonte Boa-AM, regressou ao seu município de nascimento para viver o isolamento social com sua família. Todo mundo de sua residência foi infectado pelo coronavírus. Rafael narra como esse foi um período de tensão emocional muito grande:

**RAFAEL:** Como estudante, foi muito difícil, porque quando a gente começa a fazer a faculdade, a gente tem mais ou menos uma previsão de quando a gente vai ser formar. Eu sempre procurei me esforçar, para não reprovar em nenhuma disciplina, para tirar boas notas e do nada parou tudo e sem previsão de volta. Foi desanimador, frustrante.

Leonardo Peixoto é professor do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga e orientador do Rafael nessa pesquisa. Nascido na cidade de Belford Roxo-RJ, mora em Tabatinga desde 2012, mas quase toda sua família ainda vive no Rio de Janeiro, com exceção de sua mãe, que se mudou para Paraíba, em março de 2020, no início do isolamento social. Leonardo confessa que, inicialmente, ficava preocupado com as péssimas condições do sistema de saúde do interior do Amazonas, mas ficou boa parte dos primeiros meses da pandemia em isolamento em Tabatinga, acompanhando o aumento vertiginoso de casos no seu estado de origem. Quando soube que o aeroporto de sua cidade seria fechado, viajou para Belford Roxo, por medo de infectar-se e precisar de assistência médica e não ter. Não há UTIs nas unidades de saúde do interior do Amazonas e a única forma de chegar a Manaus, de Tabatinga, é ou por voo ou pelo Rio Solimões, após dias de viagem. Importante ressaltar que durante meses, foi impedido o transporte de passageiros pelo estado do Amazonas, seja por transporte aéreo ou fluvial.

LEONARDO: Tenho consciência do meu privilégio em relação ao Rafael e ao Luiz Fernando, pois, diferentemente de mim, eles não tinham a opção de “fugir” para um outro local que considerassem mais seguro ou com melhores condições para tratamento de saúde. Na verdade, a consciência do meu privilégio foi algo que esteve e está presente em mim durante todo o tempo, nesta pandemia. Sou servidor público, pude estar em casa sem ter o meu salário reduzido ou pôr em risco a minha vida. Muitos brasileiros tiveram que se expor a riscos para garantir o que comer no final do mês.

Encontramos Luiz Fernando porque Rafael desenvolveu uma atividade com ele no programa de Residência Pedagógica. Destacamos que para Rafael, a participação nos programas de residência pedagógica e, depois, na iniciação científica foram alguns dos motivos pelo qual ele não desistiu da faculdade. Luiz Fernando colocou-se desde o início disponível a contribuir conosco na pesquisa e criamos um grupo de conversa em um aplicativo de troca de mensagens. Ocorre que, ao mesmo tempo em que esse aplicativo de mensagens funcionava para nossa conversa ele também era o meio de nos conectarmos com os nossos amigos e familiares, que não podíamos encontrar. Além disso, no caso dos autores, ele tornou-se a principal plataforma de aula.

LEONARDO: Eu não sabia, e até agora não sei, como conseguir dar conta das disciplinas se não for pelo aplicativo de mensagens. Eu não tenho como dar aulas por outras plataformas, porque nem eu e nem meus estudantes temos internet que sustente uma conexão em uma sala virtual, por exemplo. Além disso, muitos dos meus estudantes possuem pacotes de dados com suas operadoras e este aplicativo de mensagens está incluso no plano, então eu faço tudo por lá. Eu envio os textos pelo aplicativo e envio áudios curtos, de no máximo dois minutos, para que meus estudantes consigam baixar. Além disso, eu preciso me certificar de que eu consegui gravar o áudio sem falhas, porque muitas vezes o áudio carrega sem som. Eu ainda tenho que me certificar de que eles estão sendo enviados e carregados para os estudantes na ordem correta. A dificuldade de conexão é o nosso maior problema.

Diante de tudo isso, o que parecia ser uma tarefa simples, tornou-se cada vez mais difícil. Sem falar que distantes, nem sempre estávamos todos em sintonia, com interesse e vontade de falar sobre o assunto ao mesmo tempo, e nem sempre as mensagens carregavam em todos os aplicativos simultaneamente. Por esse motivo, não conseguimos e nem aventamos a possibilidade de agendarmos um momento único para que todos pudessem se encontrar e trocar mensagens concomitantemente.

Mesmo assim, Luiz Fernando mostrava-se sempre disponível a conversar. O problema maior é que metodologicamente, talvez por Leonardo Peixoto e Luiz Fernando não se conhecerem pessoalmente, a conversa não fluía com tanta leveza. Faltava alguma coisa. Foi então que, em maio de 2021, após alguns dias sem relatos de novos casos na cidade de Tabatinga, após Luiz Fernando tomar a primeira dose da vacina e Leonardo, as duas doses, decidimos nos encontrar. O encontro ocorreu em um lugar aberto, na tentativa de que a conversa pudesse fluir melhor; nós três ficamos felizes com a conversa.

Luiz Fernando é professor dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Tabatinga. Decidimos por usar um pseudônimo por entendermos que algumas de suas falas denunciam certo atropelo da rede à qual ele está vinculado. Como vivemos em um município pequeno, onde quase todas as pessoas se conhecem e por não termos dimensão do impacto que este artigo pode causar na rede municipal de ensino de Tabatinga, julgamos prudente preservar o nosso interlocutor e sua liberdade de expressar seus sentimentos.

Atualmente, no ano letivo de 2021, Luiz Fernando está dando aula para uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Ele vem acompanhando essa turma desde o ano letivo de 2019, no 2º ano do ensino fundamental.

**LUIZ FERNANDO:** Quando fomos notificados que iríamos parar, nós fomos pegos de surpresa. As aulas tinham acabado de começar. Tínhamos praticamente 15 dias letivos, no ano de 2020. Nós paramos as aulas antes mesmo de termos um caso confirmado da pandemia, no município. Comunicamos aos pais e aos estudantes, ninguém sabia o que estava acontecendo. Quando os pais foram chamados, eles achavam que tinha acontecido alguma coisa com o professor, que o professor estava doente. Ficamos todos muito assustados. A gente via isso na televisão, mas a gente nunca tinha vivenciado isto. Era uma coisa atípica. Desde o tempo que eu trabalho como professor, eu nunca tinha vivido algo do tipo. Foi algo muito surpreendente para mim. Nós achamos que a parada seria somente de uma semana, até que o vírus chegou no Amazonas e vimos o vírus chegar na região por Santo Antônio do Içá e foi virando uma bola de neve. A princípio, a primeira orientação do secretário de educação foi: “Vão para casa, fiquem em casa. Vocês não precisam ficar se expondo.” E ficamos mais de um mês nesse impasse. Será que vai voltar? Não vai voltar? Eu sabia que aquilo não era uma coisa normal. Quando foi em junho [2020], eles deliberaram pelo retorno dos professores para trabalhar de maneira remota. Foi quando eles criaram esta estratégia de ensino remoto. Quando a gente [os professores] voltou para escola, a gente ficou muito preocupado

também. Porque já haviam cortado os voos para a cidade e não tinha mais transporte fluvial de passageiros. Nesse momento, já tinham bastante casos em Tabatinga. O transporte terrestre também era muito limitado, mesmo assim, a gente tinha que cumprir o horário na escola.

O município não possui transporte terrestre coletivo público de passageiros. Existem algumas poucas kombis que fazem um percurso predeterminado entre as terras indígenas Umariçu I e II, cruzando a cidade de Tabatinga pela avenida principal e indo até o município de Letícia, na Colômbia. O transporte terrestre mais utilizado são as motos. Existe um considerável número de mototaxistas, mas no início da pandemia, ainda no ano passado, tudo se tornava mais difícil. Sabemos também que há ônibus que fazem o transporte escolar de estudantes, mas nesse caso, em junho, o retorno físico às escolas era somente para os professores. No ensino superior, a rede estadual decidiu pelo retorno remoto das atividades, em agosto de 2020.

LEONARDO: Antes do retorno das aulas, em agosto, a universidade ofereceu um curso para os professores, para que aprendêssemos a criar ambientes virtuais no Moodle. Cheguei a me inscrever no curso, porém comecei a perceber que aquela plataforma de aprendizagem não seria uma boa opção para trabalhar com os estudantes da UEA, em Tabatinga. Nem todos os meus estudantes tinham acesso à internet e muitos deles haviam retornado para seus municípios de origem, como foi o caso do Rafael. Os demais municípios da região do Alto Solimões possuem conexão de internet pior do que o município de Tabatinga. Sem falar que eu pensava nos estudantes indígenas que sabiamente teriam voltado para suas comunidades na tentativa de se preservarem e preservarem suas famílias, estando muitos deles completamente sem conexão.

O que nos causa indignação e o que nos motiva a escrever este texto e continuarmos na produção de pesquisas com os cotidianos escolares do município de Tabatinga é a produção de invisibilidade à qual o interior do Amazonas está submetido em função da capital do estado: Manaus. Mesmo nas decisões que ocorrem no âmbito da UEA, as angústias, os medos e as dificuldades enfrentadas pelas unidades do interior são invisibilizadas e banalizadas. O maior exemplo disso é a deliberação do Conselho Universitário que, por dois momentos, obriga-nos a retornar com o ensino remoto sem sequer termos condições estruturais para tal modalidade de ensino.

Como a professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, Nilda Alves tem dito em diversas *lives* ao longo desta

pandemia, são as professoras e os professores que estão criando as soluções para os problemas educacionais. Nilda nos faz refletir que nem as secretarias de estado, município ou mesmo o MEC têm enfrentado as consequências da pandemia para a educação de forma eficaz. Somos nós, professoras e professores, nos cotidianos, que estamos criando as soluções, as alternativas. Apesar do reconhecimento de nossos estudantes, nem sempre temos tido sucesso.

**RAFAEL:** No ano passado, me deu vontade de desistir, mas o que não me deixou desistir foi estar envolvido com os projetos [como o de Iniciação Científica] que a universidade proporciona. Isso me deu um gás a mais. Foi muito triste ver algumas pessoas que eu conheço, que tinham passado no vestibular, que tinham tentado mais de uma vez, e nunca tinham conseguido, e que no ano de 2020 conseguiram passar, desistirem. Infelizmente, depois de menos de um mês de aula, começou o isolamento social e muitas dessas pessoas acabaram desistindo de fazer seus cursos. Muitos colegas também, que já estavam cursando há mais tempo, acabaram desistindo ou trancando. Tanto a minha vida pessoal, como a familiar e acadêmica, foram muito complicadas. Primeiro, pelo fato de todos terem pegado Covid na minha casa e ter a tensão de poder perder alguém da família. E a vida na universidade também foi muito difícil, por vermos os nossos colegas desistindo. Foi muito complicado.

Não são apenas as mortes físicas que evidenciam o estrago causado pela inoperância do governo brasileiro diante da pandemia. O que dizer de pessoas que desistiram de seguir suas trajetórias acadêmicas, sobretudo num lugar como Tabatinga, de escassa oferta de cursos de educação superior e de raríssimas possibilidades de emprego formal, se comparado a outras cidades? Quantas vidas são interrompidas quando um estudante desiste de cursar a faculdade e ter a possibilidade de, por meio da educação, mudar a realidade social e econômica de sua família? Não queremos dizer ascensão social, mas ter um emprego formal que garanta a sustentação de sua família, tal como Leonardo e Luiz Fernando.

A realidade da maioria da população educacional de Tabatinga é o que muitos pensam ser a exceção no sistema educacional nacional, mas ousamos afirmar que a ausência de conectividade ou de meios viáveis para uma educação não presencial não é uma exceção, mas a regra. Como fazer ensino remoto nesse contexto?

**LUIZ FERNANDO:** Quando a gente voltou para escola, em junho, a gente passou a cumprir uma escola reduzida de horário. Quando a gente chegou

na escola, a gente ficava se perguntando: “O que nós estamos fazendo?”. Eu ficava inquieto. A gente não precisa estar aqui, mas eles queriam que a gente tivesse lá. A gente ficou praticamente um mês indo para escola somente para ficar olhando um para a cara do outro, em isolamento. Os professores que eram do grupo de risco ficaram afastados. Mas nós, que não éramos grupo de risco, tivemos que enfrentar. Com alguns dias, a secretaria trouxe a proposta do ensino remoto, que pra mim não teve rendimento nenhum. A gente esperava que os pais viessem para buscar as atividades.

LEONARDO: A ideia da educação remota em Tabatinga era de entrega de material para ser feito em casa pelos estudantes? É isso?

LUIZ FERNANDO: Isso.

LEONARDO: E quem elaborava esse material?

LUIZ FERNANDO: A secretaria elaborava. Ela mandava as atividades impressas e a gente só fazia distribuir. Ocorre que os pais não vieram buscar. Não vieram! E a outra proposta era de criar os grupos de WhatsApp para trabalhar com a interação, mas isso era pior do que as atividades impressas, porque as nossas crianças não têm celular, os pais não são assalariados, a maioria são autônomos e nem têm todo dia o que comer. Então, se a gente não conseguia atingir através do contato direto, imagina pelo WhatsApp, que às vezes nem nós temos crédito para poder manusear o celular!

A narrativa de Luiz Fernando somada as nossas vivências nos causa muita dor. Nós três somos pessoas comprometidas com a educação pública, mas com uma educação pública de qualidade e o que estamos vivenciando desde o início da pandemia é um descaso total com as especificidades locais e regionais, sempre em nome de uma generalização que nos invisibiliza e silencia.

LEONARDO: Quando o período voltou, em agosto de 2020, alguns poucos colegas começaram a agendar encontros presenciais com os estudantes nas salas de aula da universidade, em Tabatinga. Essa atitude chegou até a reitoria da universidade, que determinou apenas que as atividades parassem de ocorrer. Acontece que estes colegas estavam fazendo isso, porque não sabiam fazer de outra forma. Ou melhor, porque não tinham como garantir nada minimamente digno aos seus estudantes de outra forma. Não cheguei a conversar com estes, mas penso que suas atitudes estavam pautadas no compromisso com a educação, que faziam com que eles colocassem suas vidas, e de seus estudantes, em risco. Eu mesmo, muitas vezes, preciso sair da minha residência para ir até a universidade usar a internet, que é um pouco melhor lá do que na minha residência.

RAFAEL: Quando as aulas voltaram de forma remota, eu estava no 6º período, foi um período que eu aprendi muito pouco. Eu estava muito frustrado. O ensino remoto não é a mesma coisa que o presencial. Por mais que os professores tenham se esforçado para passar os conteúdos, as atividades, mas não é a mesma interação que existe entre o aluno e o professor, entre alunos e alunos para discutir os conteúdos e tirar as dúvidas. Então, foi muito aquém do que a gente vinha vivenciando e aprendendo nos períodos anteriores. Eu lia os textos não com aquela perspectiva de aprendizado que eu tinha nos períodos anteriores, mas eu lia para responder as atividades. Como acadêmico, foi feito mais pra cumprir o que era pedido pelos professores. Eu acho que o responsável por isso é o modo de ensino que não correspondia às minhas expectativas como estudante. Agora, em 2021, no período que iniciou em maio, eu já aprendi a me adaptar um pouco a essa questão. Eu já consigo ler os textos com interesse de aprendizado mesmo. Já superei a ideia de responder só por responder, mas foi muito difícil, foi muito desanimador.

Antes de partir para as considerações finais, gostaríamos, primeiramente, de nos desculpar com os colegas pesquisadores e que produzem conhecimento sobre educação *online* ou educação a distância. Talvez, por nossa pouca familiaridade com esse campo tenhamos algumas vezes denominado educação remota de forma equivocada em nossa conversa. Os usos que empregamos é o uso “comum” de termos e palavras que passaram a integrar nossos cotidianos. Não queremos, de maneira alguma, diminuir ou tratar com desdém um importante e respeitável campo de produção de conhecimento, mas é relevante vocês entenderem que, como campo, nem todos nós estamos necessariamente inseridos nessa discussão de maneira mais qualificada.

### **Considerações finais**

*Acho que o testemunho que nós damos é um testemunho simples, humilde. Ninguém pense que eu penso que isso é uma coisa extraordinária! Não, é um testemunho que tem seus limites, suas carências, suas necessidades; mas é como se ele dissesse, como livro, como totalidade: “Fala com outros, para que não enlouqueças!”*  
(FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 28).

Como Paulo Freire, não temos a pretensão de termos escrito algo extraordinário. Esse é nosso primeiro testemunho simples, humilde, de nossa vivência nesse tempo que será inesquecível em nossas vidas. Talvez outras conversas gerem outros textos e a gente consiga cada vez falar mais, com mais gente, sobre este momento. Talvez com o tempo a gente consiga

olhar menos para as falhas desse período e mais para a beleza de tantas coisas que sabemos que surgiram, mas precisamos ser justos e honestos conosco, com nossas dores e com nossos sentimentos. Esse é o resultado inicial desta pesquisa que tentamos desenvolver ao longo dos últimos onze meses. Não podíamos guardar tudo isso somente para nós e sabemos que temos muito mais a dizer. Talvez esse seja somente um grito. Esperamos que nos ouçam!

## Referências

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LITTLE Women. Direção de Greta Gerwig. Estados Unidos: **Sony Pictures**, 2019. 1 filme (135min).

MACHADO, Luís Felipe Barbosa, *et al.* Recusa vacinal e o impacto no ressurgimento de doenças erradicadas. **Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR** Vol.32, n.1, pp.12-16 (Set – Nov 2020).

PRONKO, Marcela. **Educação pública em tempos de pandemia**. In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna. (Org). Crise e pandemia: quando a exceção é a regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

Submissão em: 28-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

**“EU TÔ TENTANDO SOBREVIVER NO INFERNO”:  
currículos, precariedades pandêmicas e resistências em educação musical**

Wenderson Silva Oliveira<sup>1</sup>  
Isabel Maria Sabino de Farias<sup>2</sup>

**Resumo:** Desde março do ano de 2020 o Brasil vive a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), e se transformou em um dos países que mais sofrem com uma política que precariza as vidas da população, sobretudo de pessoas com deficiência, pobres, LGBT, negras/os, indígenas e outras tantas que são sumariamente ignoradas pela necropolítica, que dita quem pode viver e quem deve morrer. O ensino de música na Educação Básica no Brasil, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconsidera a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, corporal e de classe, e com isso provoca um aniquilamento de saberes múltiplos que decorrem das mais diversas práticas musicais presentes no país. Ao levar em conta esse cenário de exclusão promovido pela BNCC e as violências às minorias sociais, este artigo objetiva problematizar currículos em educação musical e as precariedades provocadas pelo estado pandêmico. Pretendemos, a partir das vivências de uma de nós como professora de música no município de Sobral/CE, discutir como temos produzido currículos que, em aliança, resistem e enfrentam as formas precárias as quais nossos corpos são submetidos, currículos que proporcionam possibilidades das múltiplas corporeidades existirem, como nos mostra Felipe, aluno transexual masculino do nono ano do ensino fundamental. Lançamos essas palavras para pensar possibilidades curriculares a partir de nossa luta por uma educação musical justa, inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Currículos. Educação Musical. Cotidiano Escolar. Pandemia.

**“I’M TRYING TO SURVIVE IN HELL”:  
curriculum, pandemic precariousness and resistance in music education**

**Abstract:** Since March 2020, Brazil has been experiencing the pandemic of the new coronavirus (Sars-CoV-2), and has become one of the countries that suffer most from a policies that makes the lives of the population, especially people with disabilities, poor, LGBT, black people, natives and others who are summarily ignored by necropolitics, which dictates who can live and who should die. The teaching of music in Basic Education in Brazil, in the National Common Curriculum Base (BNCC), disregards ethnic-racial, gender, sexual, body and class diversity, and with this causes an

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (PPGMUS/UFU). Licenciado em Música - Canto pela mesma instituição. Membro/Pesquisador do Grupo de Pesquisa EDUCAS (Educação, Cultura Escolar e Sociedade), vinculado ao PPGE/UECE. Atualmente é professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município de Sobral/CE, atuando como Professor de Artes/Música na Educação em Tempo Integral (Laboratório de Artes/Educação Musical). Desenvolve pesquisas com gênero, raça e sexualidade nos currículos em Educação Musical.

<sup>2</sup> Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica). Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (UNB); Doutorado e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC/MG; Licenciada em Pedagogia pela UECE. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

annihilation of multiple knowledge arising from the most diverse musical practices present in the country. Taking into account this scenario of exclusion promoted by the BNCC and the violence against social minorities, this article aims to problematize music education curriculum and the precariousness caused by the pandemic state. We intend, from the experiences of one of us as a music teacher in the city of Sobral/CE, to discuss how we have produced curriculum that, in alliance, resist and face the precarious forms to which our bodies are submitted, curriculum that provide possibilities for multiple corporeality to exist, as shown by Felipe, a transsexual male student in the ninth year of elementary school. We launch these words to think about curricular possibilities based on our struggle for a fair, inclusive and democratic musical education.

**Keywords:** Curriculum. Music Education. Everyday Life School. Pandemics.

### **“ESTOY TRATANDO DE SOBREVIVIR EN EL INFIERNO”: currículo, precariedad pandémica y resistencia en la educación musical**

**Resumen:** Desde marzo de 2020, Brasil vive la pandemia del nuevo coronavirus (Sars-CoV-2), y se ha convertido en uno de los países que más sufre por una política que atenta contra la vida de la población, especialmente de las personas con discapacidad, pobres, LGBT, negros, indígenas y muchos otros que son ignorados sumariamente por la necropolítica, que dicta quién puede vivir y quién debe morir. La enseñanza de la música en la Educación Básica en Brasil, en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), desconoce la diversidad étnico-racial, de género, sexual, corporal y de clase, y con ello provoca la aniquilación de múltiples saberes surgidos de las más diversas prácticas musicales. presente en el país. Teniendo en cuenta este escenario de exclusión promovido por el BNCC y la violencia contra las minorías sociales, este artículo tiene como objetivo problematizar lo currículo de educación musical y la precariedad provocada por el estado pandémico. Pretendemos, a partir de las vivencias de una de nosotras como docente de música en la ciudad de Sobral / CE, discutir cómo hemos elaborado currículos que, en alianza, resisten y enfrentan las formas precarias a las que se encuentran nuestros cuerpos. presentado, currículos que brindan posibilidades de que exista una corporeidad múltiple, como lo muestra Felipe, un estudiante transexual de noveno año de la escuela primaria. Lanzamos estas palabras para pensar en las posibilidades curriculares a partir de nuestra lucha por una educación musical justa, inclusiva y democrática.

**Palabras clave:** Curriculum. Educación Musical. Escuela Diaria. Pandemia.

#### **Sobrevivendo no inferno...**

*Deus fez o mar, as árvore, as criança, o amor.  
O homem me deu a favela, o crack, a traiçagem, as arma, as bebida, as puta.  
Eu?! Eu tenho uma Bíblia velha, uma pistola automática e um sentimento de revolta.  
Eu tô tentando sobreviver no inferno!  
(GÊNESIS, RACIONAIS MC's).*

Quem lamenta a fome de milhares de pessoas no Brasil? Quem lamenta a precariedade educacional de milhares de estudantes no Brasil profundo? Quem lamenta a vida vivida por milhares de pessoas debaixo dos viadutos e praças nas grandes cidades

brasileiras? Quem lamenta a vida perdida de milhares de pessoas negras, assassinadas nas guerras urbanas? Quem lamenta a vida perdida de pessoas, vítimas de LGBTI+fobia? Quem lamenta a vida perdida de mulheres, vítimas de (trans)femicídios? Quem lamenta a vida perdida de milhares de indígenas, assassinados em seus territórios? Quem lamenta a vida de milhares de pessoas, vítimas do novo coronavírus? A quem interessa a precariedade dessas vidas vividas?

Essas perguntas impulsionam a escrita deste texto, gestado em um contexto precário, no qual lutamos diariamente para nos mantermos vivos. E dizer isso é atestar a precariedade de milhares de pessoas, cujas vidas não são passíveis de luto e cujas feridas abertas pelas desigualdades sociais na formação do povo brasileiro jamais são cicatrizadas. Judith Butler (2020, p. 13) nos provoca a pensar que “uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva”. Em meio ao negacionismo científico, às pós-verdades<sup>3</sup> propagadas por grupos políticos neoconservadores, à violência estatal que atinge comunidades periféricas, guerras morais contra a diversidade sexual e de gênero, o machismo, o racismo estrutural e a negligência da política pública nacional frente ao combate da pandemia do novo coronavírus, somos *sobreviventes do/no inferno*, parodiando Racionais MC’s.

Pode parecer rígido, mas ao assumirmos esse posicionamento, denunciemos a precariedade a qual determinados corpos estão submetidos em um Brasil profundo, aqueles que são esquecidos pela oficialidade, que resistem às desgraças da desigualdade social, do racismo, da LGBTI+fobia, do capacitismo e de outras tantas violências mais. Vidas cujas humanidades são retiradas pelas políticas nefastas do Estado, que são estrategicamente ignoradas em seu potencial de permanecerem vivas. Em um potente texto recentemente publicado, Letícia Carolina Nascimento (2021, p. 159) nos ensina que “é importante entendermos interseccionalmente as opressões para que possamos construir alianças”. Nesse sentido, este texto, em alianças com outras autoras e autores que lemos e discutimos, apresenta-se como uma prática de resistência, ao afirmar nossa humanidade (BUTLER, 2019) e rejeitar a precariedade induzida a nossos corpos (BUTLER, 2018).

---

<sup>3</sup> A partir de Eli Borges Junior tomamos como entendimento de pós-verdade os fatos que “são explicados, em larga medida, como um debate público ancorado não mais em uma pretensa objetividade dos fatos, mas em versões circunstanciais embebidas pelos mais candentes sentimentos e afetos” (BORGES JUNIOR, 2019, p. 529).

As perguntas que abrem este escrito são, há muito, propulsoras para *pensarmosfazermos*<sup>4</sup> uma educação musical brasileira justa e democrática nos cotidianos de nossas escolas. Temos tentado, sobretudo em nossas práticas curriculares, desviolentizarmos as relações de *ensinaraprender* música, buscando uma pedagogia da desobediência (ODARA, 2020) comprometida com as corporeidades *Outras*, que confronte e subverta a sistemática opressora que precariza os corpos considerados fora da norma. Por isso, neste texto, discutiremos as estratégias que uma de nós tem empenhado, em tempos pandêmicos, na luta por uma escola e uma educação musical inclusiva, insurgente, que desmantele esse sistema precário e, em assembleia, faça valer a política de afirmação da vida e de humanização das existências.

O ensino de música no Brasil ainda não é acessível a todas as pessoas. Isso não significa que não haja uma musicalidade no cotidiano escolar, pelo contrário, nos mergulhos (ALVES, 2008) que damos nas redes cotidianas, percebemos as sonoridades rebeldes que se encontram nos múltiplos *espaçostempos* dos encontros corpóreos, os quais (com)partilham saberes e sons, maneiras de existência que interrogam as normas e contorcem os discursos hegemônicos e que promovem uma educação musical *outra*, em muitos casos, diferente daquela que é pensada pela oficialidade curricular, como defendemos em outro momento (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; 2020b). Temos acreditado que essas sonoridades são inventivas (CERTEAU, 2014) e desprecarizam as vidas, além de denunciar a necropolítica (MBEMBE, 2018) que as/os praticantes escolares estão submetidas/os.

Neste trabalho, problematizaremos possibilidades curriculares em educação musical escolar a partir da experiência de uma das autoras, professora de música no município de Sobral, interior do Estado do Ceará. O acontecimento se passa em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A aula de música é ofertada semanalmente e faz parte do componente curricular Arte. Os encontros síncronos se dão pela plataforma de

---

<sup>4</sup> Essa forma de escrever determinadas expressões não é ao acaso. Aprendemos com Nilda Alves (2008) que um dos movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com cotidianos é literaturizar a ciência, logo, esse esforço exige outras formas de escrever, rompendo as barreiras herdadas na Modernidade (ALVES, 2010). Assim, os termos escritos juntos e em itálico criam sentidos diferentes do aprendido anteriormente, demonstrando a inseparabilidade de determinadas ações, como aprender e ensinar. Essa polissemia nos ajuda a formular novas redes teóricas, metodológicas e epistemológicas, fazendo com que novos pensamentos sejam criados em superação às dicotomias cartesianas, rompendo os binarismos epistemológicos, procurando, desse modo, novos rumos à escrita.

videoconferência *Google Meet* e ocorrem às quintas-feiras. Acreditamos que, ao relatar uma experiência curricular anti-opressora e desprecarizada em tempos de pandemia, fazemos resistência à necropolítica e aos poderes coloniais que assujeitam nossa existência. Por isso, esse relato é uma maneira de declarar que nossas vidas importam e que as vidas daquelas e daqueles que estão nas escolas do dia-a-dia do Brasil profundo, esquecido pela política nefasta do governo Jair Bolsonaro, são igualmente importantes.

### **“Um sentimento de revolta”: precariedades pandêmicas e necropolíticas**

*Essa é uma realidade, o vírus tá aí.  
Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra, não como um moleque.  
Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia<sup>5</sup>.  
(JAIR BOLSONARO, EM 29 DE MARÇO DE 2020).*

Em trinta de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência internacional de uma doença detectada em Wuhan/China, em dezembro de 2019, causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (LANA *et al*, 2020). A COVID-19 rapidamente se espalhou pelo mundo e em fevereiro de 2020 chega ao Brasil, com a primeira morte ocorrida em março. Desde então, a população brasileira tem sofrido com a contaminação em larga escala, com a precariedade do Sistema Único de Saúde (SUS) e com a ineficácia das ações governamentais, sobretudo federais, para conter a propagação do vírus.

As palavras de abertura desta seção foram proferidas pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, na cidade de Brasília, em um de seus vários passeios públicos que geraram aglomerações de pessoas, contrariando as orientações de distanciamento social da OMS e as legislações estaduais e municipais que acompanham o entendimento da Organização<sup>6</sup>. Na ocasião, assim como em todas as outras que sucederam, defendeu fervorosamente o fim do isolamento social, como havia feito em pronunciamento oficial,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/29/apos-provocar-aglomeracao-durante-passeio-em-brasilia-bolsonaro-volta-a-se-posicionar-contrario-o-isolamento-social.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2021.

<sup>6</sup> O jornal cearense *O Povo*, em reportagem na data de 05 de junho de 2021, afirma que Bolsonaro participou de pelo menos 84 aglomerações desde o início do período pandêmico. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/06/05/bolsonaro-participou-de-pelo-menos-84-aglomeracoes-desde-o-inicio-da-pandemia-de-covid-19.html>. Acesso em 15 ago. 2021.

dias antes, em transmissão nacional nos veículos de comunicação<sup>7</sup>. O descumprimento das regras de isolamento social se tornou uma marca das práticas de Bolsonaro no período pandêmico, assim como a recusa de utilização de máscaras, o negacionismo [oportuno] científico e a criação de pânico morais – como o combate à chamada “ideologia de gênero”<sup>8</sup> e o discurso que o novo coronavírus teria sido criado por cientistas chineses para espalhar o comunismo pelo mundo, por exemplo – para assombrar a população e desviar a atenção da ineficiência de seu governo frente às problemáticas brasileiras de desigualdade social que assolam o país e que ficaram bastante evidentes nesse período.

Para Butler (2020), só existe luto por uma vida que recebe o *status* de reconhecimento como humana. Essa discussão é deveras bastante importante para analisarmos o jogo político por detrás da negação e do descaso do governo federal em promover políticas públicas eficazes no combate à pandemia. Fica evidente que, no enquadramento epistemológico de Bolsonaro, as vidas perdidas “não são concebíveis como vidas” e, por esse motivo, “nunca serão vividas nem perdidas no sentido amplo dessas palavras” (BUTLER, 2020, p. 13). Isso é sintomático em seus posicionamentos e ações no decorrer do ano de 2020 até o presente momento.

Pensemos, a partir de Foucault (2010), que um dos fenômenos fundamentais do século XIX é a assunção da vida pelo poder, ou seja, uma tomada de poder “sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico” (p. 201). Para essa discussão, Foucault retorna à teoria clássica de soberania, segundo a qual, o direito de

---

<sup>7</sup> Faz-se necessário lembrar que Bolsonaro menciona, no pronunciamento oficial, que o novo coronavírus se trata apenas de uma “gripezinha”<sup>(sic)</sup> e que seu “histórico de atleta” faria dele imune ao desenvolvimento do vírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/24/bolsonaro-pede-na-tv-volta-a-normalidade-e-fim-do-confinamento-em-massa.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2021.

<sup>8</sup> Sobre o sintagma “ideologia de gênero”, analisamos (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021) os efeitos de criação desse pânico moral nos planos currículos municipais cearenses. O Plano Estadual de Educação do Ceará, publicado em 2016, se posiciona contra qualquer menção à *ideologia de gênero*. As investidas contra as discussões sobre gênero e sexualidade também ocorreram nos planos educacionais dos municípios de Caucaia, Crato, Juazeiro do Norte, Quixadá, Sobral e na capital, Fortaleza. Destes, apenas Sobral e Fortaleza não aprovaram leis específicas que proíbem a discussão direta ou indireta a respeito da diversidade sexual e de gênero. Faz-se importante mencionar que não existe “ideologia de gênero”, a expressão evocada mais fortemente durante as eleições presidenciais de 2018 nos leva a crer que “o governo Bolsonaro, ao prometer combater um inimigo invisível, cria sobre esse sintagma um imaginário de pecado, desordem moral e pânico, uma guerra discursiva em disputa, na qual pautas sérias são tratadas como escândalos de moralidade” (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021, p. 3).

vida e de morte era atributo fundamental para o exercício do soberano. Ao soberano cabia o direito de fazer morrer e deixar viver, logo, esses fenômenos não seriam mais naturais, pelo contrário, seriam exercidos por um poder político. Os súditos não seriam nem vivos, tampouco mortos, estariam neutros, à mercê da vontade de deixar viver ou fazer morrer que o soberano pudesse impingir sobre seu corpo.

Que quer dizer, de fato, direito de vida e de morte? Não, é claro, que o soberano pode fazer viver como poder fazer morrer. O direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. Em última análise, o direito de matar é que detém efetivamente em si a própria essência desse direito de vida e de morte: é porque o soberano pode matar que ele exerce seu direito sobre a vida. É essencialmente um direito de espada. Não há, pois, simetria real nesse direito de vida e de morte. Não é o direito de fazer morrer ou de fazer viver. Não é tampouco o direito de deixar viver e de deixar morrer. É o direito de fazer morrer ou de deixar viver. (FOUCAULT, 2010, p. 202).

A mudança no século XIX que Foucault vai apontar é um complemento a esse direito de soberania – de deixar viver e fazer morrer, recursos que salvaguardavam a vida do soberano. E essa complementaridade, por meio das arquiteturas e tecnologias de poder, será a de fazer viver e de deixar morrer. O empenho das forças tecnológicas de poder, segundo o filósofo,

Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que poderemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho. (FOUCAULT, 2010, p. 203).

Desdobra, dessas tecnologias de poder, uma nova, que se aplicava à vida, ao ser vivo humano. Engrenando, já no decorrer do século XVIII, essa forma disciplinar tentará reger o humano, na medida em que pesa sobre os corpos individuais, “que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Essa nova

tecnologia, depois de instalada, tentará reger a multiplicidade humana, pois não será mais individualizada, e sim massificante, não se resumindo a corpos, “mas, na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Ao passar do indivíduo-corpo para o indivíduo-espécie, posterior a uma anatomopolítica – assim chamada por Foucault – do corpo humano, no decorrer do século XVIII, surgirá “uma “biopolítica” da espécie humana” (FOUCAULT, 2010, p. 204). E do que se trata uma biopolítica? Como ele afirma:

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2010, p. 204).

A biopolítica atua sobre o corpo individual, na tentativa de fazê-lo produtivo, disciplinado e sobre ele exercer controle; no corpo coletivo, centra-se na espécie humana – na natalidade, mortalidade, longevidade, na sexualidade, etc. No corpo coletivo, o biopoder, em acordo com Negris (2020, p. 81), age sobre a população por meio “dos dispositivos de segurança, programados para normalizar e afastar os riscos ou perigos que eventualmente possam afetar de forma prejudicial a “saúde” da população”. Nesse aspecto, como destaca Negris (2020), o sentido da sociedade de biopoder, por meio das tecnológicas biopolíticas não é de fazer morrer, mas sim, agir sobre a vida, estender e prolongar a vida. “O biopoder incide sobre a mortalidade e não sobre a morte” (p. 91).

Para Foucault (2010), o direito de morte da biopolítica dar-se-á pela inserção do racismo como elemento presente nos mecanismos de Estado. O racismo será “o meio de introduzir, afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o controle entre o que deve viver e o que deve morrer” (p. 214). “Esse corte produz uma dicotomia entre uma ‘raça boa’ e uma ‘raça ruim’. Esta última é vista como um perigo em geral para a vida da sociedade e, como tal, deve ser eliminada” (NEGRIS, 2020, p. 82). A eliminação do inimigo se dava pelo extermínio de sua raça. A fim de que a raça se tornasse mais pura,

segundo Negris, o racismo funcionava como uma ofensiva de perigos que ameaçavam uma raça, logo, abria-se a possibilidade para o direito de matar.

Esse entendimento do direito de matar, por meio da classificação de raças no biopoder, foi fundamental para o genocídio de outras civilizações por povos europeus, funcionando bem nos processos colonizatórios. Nesse sentido, Achille Mbembe (2018) vai pensar a necropolítica, não como um desdobramento da biopolítica, mas como um mecanismo de poder que assujeitou e devastou os territórios colonizados em África e América. Esse mecanismo permanece até os dias de hoje com profundas feridas coloniais, as quais ainda colocam negras/os e os povos originários em posição de outridade (KILOMBA, 2019). Mbembe articula os conceitos de biopoder, soberania e estado de exceção para pensar a soberania como tecnologia de poder, na qual determinados espaços políticos se tornam campos de morte (NEGRIS, 2020), produzindo “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 11).

Nesse sentido, Mbembe (2018, p. 5) afirma que a “expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.” A partir da colonização em África, Mbembe observa, no sistema de *plantation*<sup>9</sup>, os espaços de morte. A política desse sistema transforma a condição humana do sujeito escravizado, precarizando sua existência, que passa a ser de objeto (NEGRIS, 2020; KILOMBA, 2019). Para Mbembe, a necropolítica está presente no processo de colonização ao qual são submetidos os países africanos pela Europa. Reiteramos: o filósofo levanta a problemática que o que está em jogo no bojo das relações colonizatórias é o direito de decidir quem vive ou quem morre, nas vidas que merecem ser vividas e nas que não são dignas de *status* de humanidade (NEGRIS, 2020, p. 96), ou seja, “a soberania é justamente esse poder de decisão sobre a morte. Ela é uma decisão sobre a dignidade ou não de vida”.

Não é exagero afirmar que as práticas políticas de Bolsonaro representam maneiras contemporâneas de terror, além de tornar evidente o poder de decisão sobre a morte. Até a

---

<sup>9</sup> O sistema de *plantation* origina-se na expansão colonialista europeia pelos países de Ásia, África e América Latina. Baseado na monocultura, esse modelo de produção agrícola era de exploração dos recursos da colônia e a exportação de produtos, bem como, na utilização de grandes latifúndios, a prática de escravização dos povos considerados *Outros*, no Brasil, em especial, os povos africanos.

finalização da escrita deste trabalho, o Brasil contabilizou mais de 580 mil mortes, desde março de 2020. Faz-se necessário lembrar que, nesse período pandêmico, passaram pelo Ministério da Saúde (MS), a saber: o médico ortopedista e ex-deputado federal pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Luiz Henrique Mandetta; o médico oncologista, Nelson Teich; o general de divisão do Exército Brasileiro, Eduardo Pazuello; e, por fim, atualmente, o médico cardiologista, Marcelo Queiroga. Nessa *dança de cadeiras* ministerial, o MS esteve entre os dias 15 de maio a 2 de junho de 2020 sem uma liderança à frente, permanecendo o cargo de ministro em vacância.

Concordamos com Luana Rosário (2020) ao afirmar que Bolsonaro sabia que várias pessoas poderiam morrer em decorrência da COVID-19 e não se importou. “A realidade da pandemia de Covid-19 em uma democracia débil, de passado e presente colonialista e escravocrata, racista, machista e cis-hetero-patriarcal é grave” (ROSÁRIO, 2020, p. 43). O governo Bolsonaro, no alto de seu cinismo, arrogância, ineficácia e desprezo, precariza as existências e lança à própria sorte a população brasileira, sobretudo as mais pobres e as consideradas fora da norma – as negras, as indígenas, as LGBTI+, as com deficiência, as do campo, as quilombolas e todas mais que não interessa ao seu sistema neoconservador, ultradireitista e ultraliberal.

E Butler (2018) nos questiona: “De quem são as vidas que não importam como vidas, não são reconhecidas como vivíveis ou contam apenas ambigualmente como vivas”? (BUTLER, 2018, p. 216). Essa problematização da filósofa nos leva a pensar sobre a política nefasta bolsonarista. As vidas não passíveis de serem enlutadas permanecem vítimas da necropolítica contemporânea, que se materializa na ineficiência do Estado, na divulgação das notícias falsas por parte de grupos ligados a Bolsonaro<sup>10</sup> e na precarização de suas existências, que ocasiona um verdadeiro genocídio de grupos específicos da população que, mesmo em tempos de pandemia, sofre com outras intempéries, estas provocadas, em grande medida, pelo próprio Estado e sua ausência de políticas públicas. Identificar essas políticas

---

<sup>10</sup> Em julho deste ano de 2021, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, abriu novas investigações para apurar uma suposta organização criminosa de notícias falsas, anteriormente detectada pela Polícia Federal. Segundo reportagem da CNN Brasil, nos autos, a Polícia Federal aponta a suposta participação do senador federal Flávio Bolsonaro e do vereador do município do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro, filhos do Presidente da República. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/07/01/ministro-do-stf-abre-novas-investigacoes-contradeputadas-bolsonaristas>. Acesso em 15 ago. 2021.

mortais, como fazemos neste texto, é uma maneira de denunciar, do mesmo modo que escrevê-lo, em assembleia com outras tantas pessoas não passíveis de luto, é uma maneira de afirmar nossa resistência e nosso grito por estarmos vivas.

### **Precariedades curriculares musicais: uma história que já conhecemos**

Como já mencionamos, o ensino de música ainda não é acessível a todas as pessoas. Desde a aprovação da lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica, acompanhamos um lento processo para sua inserção nos currículos escolares, uma vez que o Estado organiza esse ensino colocando-o dentro do campo de conhecimento Arte. Em 2016 foi sancionada a lei nº 13.278, que modifica o texto da primeira e amplia a obrigatoriedade do ensino para também abarcar Artes Visuais, Dança e Teatro. Maura Penna (2013) já nos alertava que a efetivação da música como espaço próprio no currículo escolar dependeria de conquistas que atravessassem os diversos níveis políticos, inclusive os locais.

Nesse sentido, o texto da lei é anfibológico, porque ao mesmo tempo em que torna obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas, não delimita a necessidade de que as áreas sejam abordadas separadamente e contem com uma professora ou um professor especialista, que é o consensual entre pesquisadoras e pesquisadores nessas áreas de conhecimento. Em outro texto, Penna e Oliveira (2019) discutem o caráter polivalente do ensino de Arte na Educação Básica, quase sempre assumido por um profissional que deva ter a competência, em alguns lugares, de tratar de todas as linguagens. A Lei nº 11.796/2008, ao não lançar possibilidades de atuação da música na escola e reforçar a não exclusividade nos currículos prescritos, deixa a critério de cada instituição a oferta do ensino de música, logo, a crítica que Penna (2013) faz é justamente no sentido de evidenciar que, caso a música seja contemplada no planejamento escolar ou em qualquer outro momento de lazer, isso já atenderia a determinação da lei.

Isso não quer dizer que desconsideremos as sonoridades musicais que correm soltas nos cotidianos das escolas, pelo contrário, acreditamos em suas forças. Nosso posicionamento, entretanto, é que todas as pessoas possam ter acesso ao ensino de música

enquanto campo de conhecimento (SOUZA, 2020) e, a partir dele, criar sentidos e significados estéticos que tornem suas vidas mais fruíveis – e não precárias – ampliando o campo cultural, por meio desses atravessamentos em sala de aula. Nessa perspectiva, defendemos que “o que estaria no centro da aula de música seriam as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for” (SOUZA, 2004, p. 8), e isso implica no reconhecimento do ensino de música na educação básica como potencializador desses encontros e mediador dessa comunicação dos sujeitos consigo e com o mundo que o rodeia, como propõe Jusamara Souza (2009) em outro texto.

Outra problemática que temos denunciado no ensino de música é a colonialidade<sup>11</sup> das práticas musicais na formação de professoras/es e nos currículos (BATISTA, 2018; PEREIRA, 2020; SOUZA, L. 2020). Ao discutir os traços curriculares a partir de livros didáticos no Brasil, Pereira (2016) entende que a escola cria uma cultura musical na qual a história da música e a teoria musical – lembra-nos ele, ocidental, erudita, branca e europeia, e acrescentamos que também são cisgêneras e heterossexuais (OLIVEIRA, FARIAS, 2020), “são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical” (PEREIRA, 2016, p. 31).

Nesse sentido, trazemos para este texto essas duas formas precárias de conceber o ensino de música no Brasil e, propriamente, a educação musical como uma área de conhecimento (SOUZA, 2020). Se por um lado defendemos que o ensino de música seja acessível a todas as pessoas, por outro, também defendemos que esse ensino esteja livre dos padrões estéticos brancocêntricos, heterossexuais, europeus, cristãos, cisgênero e que aposte em um giro decolonial e deconservatorial<sup>12</sup>.

As pesquisas com currículos e/m educação musical ainda deixam aberta a ferida colonial, que, para nós, cicatrizar-se-á no momento em que começarmos a apontar os limites de nossas próprias teorias, buscando alargar os espaços para que corpos *Outros* estejam

---

<sup>11</sup> Em nosso entendimento, a colonialidade é um saber-poder que pode ser compreendido “como uma lógica de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36), ou seja, diferentemente do colonialismo, a colonialidade é a maneira pela qual a Modernidade ocidental foi erguida e é mantida, operando na naturalização de determinados discursos e práticas que ainda mantêm a hegemonia do colonizador.

<sup>12</sup> Marcus Pereira (2013) tem defendido que nos currículos em música, especialmente na formação docente, há uma forte presença do ensino conservatorial, baseado nos Conservatórios de Música europeus, especializados no ensino técnico musical e na preponderância da música erudita ocidental em juízo de valor em relação às demais manifestações musicais. Esse modelo de ensino é denominado por ele de “habitus conservatorial”.

presentes do lado de dentro de nossas teorizações, não apenas como meros coadjuvantes, mas escritores/as de suas histórias. Apontar os limites é uma maneira de avançar nos debates e no contexto da pandemia do novo coronavírus, especialmente quando escrevemos na tentativa de problematizar a precariedade dos corpos marcados como *Outros*, denunciando os sistemas de opressão, que muitas vezes agem sutilmente na feitura de nossos currículos nos cotidianos escolares.

### **Resistências musicais: a força do envidescimento das práticas curriculares na escola**

Pedimos licença, a quem nos lê, para que uma de nós escreva esta seção em primeira pessoa do singular. Acreditamos que o corpo *bichapreta* professora de música na escola interroga os sistemas de poder, provocando rachaduras constantes na normatividade cisheterossexual branca. Escrever o texto em primeira pessoa, nesse sentido, é encarnar, tornar-se sujeita, tal como aprendemos com Grada Kilomba (2019), passar de *objeto a sujeito* é demarcar a escrita como um ato político e de descolonização, é opor-se às posições coloniais. Meu corpo, de modo interseccional, ao estar presente no ambiente escolar, ensinando música, é uma contra-normatividade colonial. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Sara Wagner York (2020, p. 146):

Toda essa discussão conceitual é nova para o mundo, mas na minha carne, ela amarga desde sempre. A parte que luta para essa quebra, está citando, iterabilizando, bibliografando nossos corpos, (re)inventando fazeres e ocupações, liderando ideias, e pouco tempo lhes sobram para criticar os mantenedores da norma. Os mantenedores da norma, nascidos sob uma estética da inclusão, do apego ao requinte do trabalho escravo, que valorizam iniciativas modificadores do campo do outro, e não de si, já não são tão frequentes em muitas mesas. E seguem mingando os eventos produzidos em que estão. Novas questões, pautas e anseios emergem no interesse público, mas também sobre a ótica dos espaços privados.

Essa citação de Sara York nos leva a profundas reflexões sobre a escrita de nossos corpos, dos corpos não recomendados, em grande parte pela branquitude cisheterossexual que desconsidera a necessidade de autorreflexão, autocrítica e percepção de si e de seus privilégios no mundo. Por isso, as palavras da autora são navalhas cortantes que sangram os limites da ciência que não se racializa, não se generifica, não se classifica economicamente,

não percebe seu corpo como sem-deficiência, tampouco questiona sua (hetero)normatividade. Aprendi com esta autora que “quando uma travesti ocupa um posto de poder ou saber, muitos/as se sentem capazes em alcançar aquela posição, não como simulacro, mas como imagem, signo e/ou representação fácil que sugeriria incapacidade” (YORK, 2020, p. 148). A presença dos corpos trans, pretos, bichas, lésbicas, pessoas com deficiência (PcD), indígenas, e tantos outros que rompem com a colonialidade da academia, abrem caminhos para que possamos escrever nossos trabalhos, interrogar as perspectivas hegemônicas que insistem em padronizar, do mesmo modo em que contorcem epistemologias postas como verdadeiras. Desse modo, é a partir desse lugar que escrevo.

Desde março de 2020, momento em que paralisamos nossas atividades presenciais em Sobral – região norte do Ceará –, passei a me questionar sobre os modos de ensinar música no modelo emergencial remoto. Uma das maiores preocupações naquele momento era a falta de acesso à internet por parte dos alunos e das alunas. Não posso dizer que essa preocupação se esvaiu, tendo em vista que o sistema municipal de ensino de Sobral não ofertou quaisquer suportes para o acesso de alunas e alunos às aulas síncronas<sup>13</sup> que ocorreram durante o ano de 2020 e mais intensamente em 2021. Como professora, posso seguramente afirmar que temos resistido à ineficiência do Estado na garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas, reinventando nossas práticas curriculares e musicais, e aproximando a família da escola e vice-versa. Do lado de dentro de nossas casas fazemos escola e resistência.

As discussões de nossos primeiros encontros remotos, ainda em 2020, centraram-se na precariedade musical em tempos de pandemia. Na ocasião, em agosto, um grupo de pessoas, em Sobral, se reuniu para fazer uma *live* solidária, a fim de arrecadar doações para profissionais envolvidas com produção musical, especialmente aqueles que trabalham com sonorização de festas e ambientes e também alguns/algumas profissionais que trabalhavam

---

<sup>13</sup> A aula síncrona diz respeito ao contato imediato, via plataformas de videoconferência, entre professoras/es e alunas/os. Desde meados de agosto do ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Sobral (SEDUC) orientou que houvesse aulas síncronas e atividades assíncronas, que estivessem semanalmente disponíveis na plataforma *Google Classroom*. Em 2021, a SEDUC/Sobral determinou que as aulas fossem ofertadas de maneira síncrona semanalmente, entretanto, cabe ressaltar que não disponibilizou quaisquer auxílios emergenciais educacionais para professoras/es ou para alunas/os.

como cantores/es em bares e restaurantes que abriam no período noturno<sup>14</sup>. Esse momento foi rico porque conseguimos pensar nos espaços que a música ocupa na vida humana e em nossos cotidianos, ouvi vários relatos do uso de plataformas *streaming* para aprender, passar o tempo, divertir e outras tantas coisas mais. Percebi que era necessário adentrarmos nesse campo, que até então não havíamos caminhado. Nesse sentido, aprendi com Jusamara Souza (2009, p. 8) que “as transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea”, por isso, fez-se necessário aprender o funcionamento de determinados aparelhos para que pudéssemos, a partir deles, musicar.

A partir dessas reflexões, criei uma *playlist* musical, a qual foi movimento inicial para discutir as corporeidades precárias na música e de quais modos essas maneiras de existência faziam enfrentamento ao *cistema* (YORK, 2020) normativo. Ali, nessa escuta musical, trazia a racialidade, o gênero, a sexualidade, a deficiência, a classe e outros marcadores sociais para as aulas. Digo isso não para exotizar a experiência de *outridade*, mas para colocar a norma no foco. Em aliança (BUTLER, 2018), resistíamos à ordem normativa. Corpos pretos, bissexuais, trans, mulheres, dispostos em assembleia na aula de música, estão “reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercitar a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida” (BUTLER, 2018, p. 33).

*“Eu, como um garoto trans, professor Wenderson, me sinto seguro em sua aula”!* Essas foram palavras que, semanas depois, me atravessaram e germinou de emoção a aula de música. Felipe<sup>15</sup>, ao entoar essas palavras, fez com que os microfones e câmeras da plataforma *Google Meet* fossem abertos. E várias mensagens no *chat* foram de acolhimento, de solidariedade. A voz embargada de Felipe me emocionou, não resisti, dei espaço para as lágrimas estarem presentes. Percebi que nossa humanidade foi reestabelecida, criávamos resistência, trazíamos à tona um novo modo de vida que se opõe, irrevogavelmente, à

---

<sup>14</sup> O Decreto nº33.510 de 16 de março de 2020 foi o primeiro documento a implementar o isolamento social e proibir aglomerações. Desde esse período, as apresentações artísticas, especialmente as apresentações musicais em estabelecimentos comerciais, foram suspensas. Isso impactou diretamente a vida laboral de músicas e músicos, por isso, ao lançar a campanha de arrecadação de fundos para essas/es profissionais, o objetivo foi tentar auxiliar, de modo emergente, as pessoas desse setor impactadas pela crise sanitária.

<sup>15</sup> Nome fictício do estudante de 14 anos que se identifica como homem trans não-binário.

precariedade (BUTLER, 2018). Tenho apostado no *enviadescimento* (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; OLIVEIRA, FARIAS, 2020b) dos currículos em educação musical como maneira de fraturá-los e, nessas frestas, corpos *outros* podem ser livres, possam existir e movimentarem-se nos múltiplos *espaçotempos* que a música ocupa na escola.

Na prática de *ensinaraprender* música, *enviadescer* quebra a premissa maior que considera a cis-heterossexualidade branca como único caminho e processo identitário musical legítimo, ou seja, nas ações educativas, ao contemplar a sexualidade, raça, classe, gênero e território como fundamentais na gestação dos corpos musicais, entenderemos que as diferenças se relacionam, circulam e se misturam na vida social da escola (Miskolci, 2017). Isso significa abandonar a inferiorização das culturas musicais dissidentes, respeitando saberes que questionem, constantemente, a norma e a coloquem em posição de desequilíbrio. (OLIVEIRA, FARIAS, 2020b, p. 152).

Assim, a tessitura de currículos que tenho escrito (EVARISTO, 2017) parte das criações de Linn da Quebrada, arti(vi)sta paulistana que nos ensina o *enviadescer* como ferramenta epistemológica potente para pensarmos as maneiras de existirmos e fazermos música. A proposta que lanço, em aliança com minhas alunas e meus alunos, é justamente “fraturar o currículo para que novas vozes nele se façam presentes e sejam também protagonistas das epistemes lançadas como forma de existências” (OLIVEIRA, 2020, p. 9), que des-orientem as práticas musicais (GOULD, 2009) e insurjam como movimento anticanônico e contracolonial. Esse movimento é uma maneira de “*pensarmosfazermos* políticas que destruam, de uma vez por todas, a matriz homem cisgênero, heterossexual, branco, cristão e rico” (OLIVEIRA, 2020, p. 9) das práticas curriculares musicais.

A fala sensível de Felipe nos permite entender a força do *enviadescimento* nos/dos currículos em música e como o encontro dos corpos em aliança faz com que possamos nos opor aos regimes de assujeitamento e disciplinarização de nossos corpos (BUTLER, 2018). A sexualidade, as identidades de gênero, a racialidade, a classe e outros recortes são as maneiras com que nós todas/os experimentamos o mundo e nele interagimos, e também as maneiras pelas quais nossa condição será entendida como precária ou não. Essas corporalidades *outras*, ao serem trazidas ao centro da aula de música, interrogam os modos de *pensarfazer* o ensino de música e seus currículos, desobedecem (ODARA, 2020) a ordem do discurso, apontando seus limites, propondo novas sonorizações.

Naquele momento da aula, quando Felipe narra sua segurança, está dizendo que minha desobediência epistêmica tem funcionado para proporcionar lugares de existência sem violência e antiprecários. Assumo essa postura ética, política, estética, epistemológica e metodológica para contorcer discursos normativos e pensar currículos, gênero, raça e sexualidade em educação musical, entrecruzados pela lente teórico-analítica interseccional. Carla Akotirene (2019, p. 19) nos ensina que a interseccionalidade “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”, cujo entrecruzamento produz efeitos de poder diversos nos corpos não-cisgênero-heterossexuais-brancos. Ao evocar a interseccionalidade, o faço no sentido de pensar possibilidades no ensino de música para a existência e resistência de subjetividades corpóreas *Outras*, penetrando as fendas dos dispositivos neocoloniais de saber-poder.

É importante ressaltar que as aulas de música, nessa perspectiva, estão para além de aprender a técnica musical, pelo contrário, ao alocarmos a música em uma complexa rede de saberes e vivências que se fazem nos múltiplos *espaçostempos* e *dentrofora* das escolas, partimos do entendimento de que, para compreendermos o fenômeno sonoro, precisamos ir para além do já aprendido, mergulhando (ALVES, 2008) nesses encontros e sonoridades que essas redes provocam. Regina Santos (2012) caminha junto a essa concepção ao lançar um convite para pensarmos os currículos em música a partir dos encontros, dos atravessamentos que são lançados sobre o corpo musical. Isso nos chama a pensar a música para além de uma linguagem de organização dos sons, em devir (SANTOS, 2012), a música se emaranha nos corpos e por meio desses atravessamentos ela se faz, os currículos-musicais se fazem. Nesse aspecto, a autora se opõe ao entendimento da música como transmissão, entendendo-a por meio de agenciamentos, nas quais os sons, enquanto linguagem artística, ao atravessarem os corpos, conseguem territorializar, ao passo que também desterritorializa, dissolve, fabrica, redefine identidades (SANTOS, 2012). *Pensamosfazemos* currículos em educação por meio dos rizomas (DELEUZE, GUATTARI, 2011).

Essas redes rizomático-sonoras são as resistências e dismantelamentos que provocamos na normatividade. Por meio delas, é que Felipe e outras/os tantas/os alunas/os podem existir e desprecarizar essa existência. Concordo com Butler que “a resistência tem

que ser *plural* e *corporificada* para representar os princípios de democracia pelos quais se luta” (BUTLER, 2018, p. 238). Nesse sentido, tenho defendido que os conhecimentos musicais que circulam na escola, em formas diversas, são currículos (r)existência democráticos (OLIVEIRA, FARIAS, 2020c), fruto dos encontros coletivos, das maneiras de ler/sentir/perceber/ouvir o mundo e que carregam consigo significados outros que a prescrição não consegue proporcionar, justamente porque, nesse aspecto, operam a partir de outras lógicas e das alianças em redes.

### **Para acabar, sem, contudo, concluir...**

Temos entendido, em nossas pesquisas (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021), que as prescrições curriculares – e aqui falamos, em especial da da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – são maneiras de precarizar existências outras, uma vez que, ao selecionar determinados saberes, e sobretudo excluir termos como “gênero” e “sexualidade” de seu texto, informa que *corpos-não-recomendados* não serão bem-vindos nas tramas curriculares, porque de nada valem, praticam a norma e a partir dela assujeita quem a ela interroga. Assim, o esmagamento dos saberes e existências contranormativas é ativado e as múltiplas opressões caminham junto à mercantilização disfarçada de aprendizagens essenciais. Neste escrito, junto com Sússekind, Gonçalves Júnior e Oliveira (2020, p. 123),

Defendemos as possibilidades de que sejam os currículos os *espaçostempos* propícios para a construção de pensamento numa direção pós-abissal (SANTOS, 2010), que sejam, no deslocamento para fora do abismo, num emaranhado de redes tecidas por muitos fios que, descosturando as amarras da colonização, atuem na criação de conhecimentos antirracistas, não-sexistas, a anti-LGBTI+fóbicos lutando contra tantas ausências registradas em palimpsestos de corpos-livros, corpos-currículos. Pensamos em redes de sujeitas bricolando subjetividades musculares (FANON, 1968) e transgressivamente (hooks, 2017) constituídas, na decolonialidade curricular, como em Bacurau.

Essa reflexão das autoras nos faz pensar possibilidades de luta para sairmos de um estado de precariedade e necropolítica, no qual nossos corpos são alvos de violências constantes. As normas prescritas, ao se lançarem como aprendizagens universais, se desligam das vidas que verdadeiramente encarnam os currículos, os fabricam e praticam-

nos, cotidianamente, na singularidade de afetações, de resistências e dos sons que passeiam, muitas vezes silenciosos, as escolas do dia a dia. Por isso, acreditamos que, ao lançarmos mão da interseccionalidade como ferramenta analítico-epistemológica para produzirmos currículos em música e educação musical, restituímos as potencialidades e autoridade intelectual dessa política que nos retira a possibilidade de fala e nos subalterniza. Criamos, desse modo, nossos currículos-(r)existência (OLIVEIRA, FARIAS, 2020).

No momento em que Felipe, aluno de nono ano do ensino fundamental em uma escola de Sobral/CE, afirma sua identidade transgênera e a segurança que sente na aula de música, nos ensina a força e potências desses currículos-(r)existência. Nesse sentido, a presença de uma *bichapreta* professora de música, no cotidiano escolar, se apresenta como potente movimento contracolonial, uma insurgência e desobediência epistêmica, cujo principal objetivo é desmontar as sistemáticas opressões de gênero, raciais e sexuais que se fazem presentes no ensino institucionalizado de música.

A escrita deste trabalho é a desidentificação com a política de morte dos saberes e dos corpos considerados outros. Uma política de morte que, sobremaneira, atinge violentamente artistas e praticantes da arte, aquelas pessoas que sobrevivem da música para viver. Atinge pretos, pobres, bichas, trans, lésbicas, PcD, ou seja, gente que não entra no entendido como normal: homem branco, cisheterossexual, sem deficiência e de classe média (pelo menos). Por isso, temos apostado no envidescimento dos currículos em educação musical (OLIVEIRA, FARIAS, 2020a; 2020b; OLIVEIRA, 2020) como uma maneira de resistirmos à ordem normativa e defender vidas que precisam deixar a condição precária. Temos escrito nossos trabalhos para denunciar os abusos do Estado, da política, do racismo, da LGBTI+fobia, da misoginia, do capacitismo, do etnocídio e outras tantas violências que se levantam contra os corpos. Por isso, borrar os saberes musicais hegemônicos, desobedecendo-os (ODARA, 2020) é uma tarefa curricular importante. Borrar, do mesmo modo, os sons colonizadores, heterossexuais, brancos, cisgêneros, que se estabelecem como única possibilidade de *ensinaraprender* música. É urgente desbarbarizar o mundo (MACEDO, 2019)! É urgente desbarizar currículos em educação musical!

Para desbarizar o mundo, colocando abaixo a biopolítica que nos conduz e a necropolítica que se faz presente em tempos emergentes como vivemos, lançamos o convite,

com essa escrita, para que demos nossas mãos e façamos política em conjunto, que interroge, lute e conquiste os lugares para aquelas pessoas que não estão do lado de dentro dos discursos e tramas do saber-poder. Uma política de alianças antibarbárie, antiopressiva e antiviolença, que reivindique, como aprendemos com Butler (2018), uma vida que possa ser vivida.

Terminamos esse trabalho com um profundo lamento às mortes de milhares de pessoas vítimas da COVID-19. Lamentamos a crise que o Brasil passa, que assujeita outras milhares de pessoas e traz consigo a fome e a miséria. Lamentamos as vidas negras, PcD, LGBTI+, vidas-mulheres, vidas-indígenas perdidas pela violência e omissão do Estado. Em contexto pandêmico, não podemos deixar de mencionar que escrever essas palavras é um misto de alegria e de dor: alegria por estarmos vivas e poder *pensar/fazer* assembleias de resistência, e dor pelas vidas ceifadas pela nefasta política do governo Jair Bolsonaro frente ao combate da pandemia. Terminamos dizendo: Estamos vivas! Ademais, aprendemos com Antônio Carlos Belchior, nesse contexto pandêmico, que, *presentemente, podemos nos considerar sujeitas de sorte, porque apesar de moças, estamos sãs e salvas e fortes. Temos sangrado demais, temos chorado pra cachorro... Ano passado nós não morremos e esse ano, mas esse ano... Nós não morreremos!*

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Aliiii, 2008.

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. et al. **Currículo: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Revista Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez., 2018.

BORGES JUNIOR, Eli. O que é a pós-verdade? Elementos para uma crítica do conceito. **Brazilian Journalism Research**, vol. 15, n. 3, dez., p.524-545, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. 7ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 6ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANA, Raquel Martins. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, n.36, vol.3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MACEDO, Elizabeth. A Educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NEGRIS, Adriano. Entre biopolítica e necropolítica: uma questão de poder. **Revista Ítaca**, n.36, p. 79-102, 2020.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: travestilizando a Educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Wenderson Silva. Educação Musical Queer: convite ao envidescimento do currículo. *In*: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...**, 2020. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegSul2020/sul/paper/viewFile/615/375>. Acesso em: 08 ago. 2021.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Seguir passos certos escritos em linhas tortas: envidescer a música e musicar a bicha ou novos caminhos para pensar fazer uma educação musical. *In*: CAMPOS, Jefferson; CASTELEIRA, Rodrigo Pedro (org.). **Debates decoloniais, sexualidades, gêneros e interseccionalidades**. Maringá: Editora Trema, 2020a.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Envidescer a educação musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para *pensar fazer* um currículo queer. **Revista da Abem**, v. 28, p. 139-161, 2020b.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Currículos, cotidiano(s) e interseccionalidade. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 72-83, jan./abr. 2020c.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; Carlos Ian Bezerra de Melo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-26, 2021.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio**, v. 19, p. 53-75, 2013.

PENNA, Maura; OLIVEIRA, Olga Alves de. Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul-dez, 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

ROSÁRIO, Luana. A necropolítica genocida de Bolsonaro em tempos de pandemia e o projeto ultra-liberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, v. 6, n. 2, p. 28-49, jul./dez. 2020.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Para que se escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços da educação musical**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 7-11, mar., 2004.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 1, p. 9-24, abr., 2020.

SOUZA, Luan Sodrê de. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, p. 249-266, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GONÇALVES JÚNIOR, Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Luiza Tulani Aguiar de. Montras e currículos de gênero ao sul de Maple ST. In: RODRIGUES, Alessandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). **Queer(i)zando Currículos e Educação**. Salvador: Editora Devires, 2020 p. 109-128.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Submissão em: 19-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

## **O PROTAGONISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: resistência epistemológica em tempos de pandemia**

Eugenia Portela de Siqueira Marques<sup>1</sup>  
Patrícia Portela de Siqueira Conte<sup>2</sup>  
Wilker Solidade da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo sustenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) provocou um deslocamento epistêmico do currículo e das práticas pedagógicas ao questionar os saberes eurocêntricos que historicamente foram legitimados de maneira generalizante e universal e que silenciaram os saberes africanos e afro-brasileiros no território brasileiro. O estudo foi realizado pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre relações raciais e formação de professores e se configura como pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem teórica, inspirada nos estudos pós-coloniais. O campo observado foram as escolas públicas municipais de Campo Grande-MS. A hipótese a ser averiguada é o protagonismo do professor para garantir a efetivação das DCNERER e os conteúdos propostos sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação básica no contexto da pandemia. Compreende-se que, com o aligeiramento na reorganização curricular e aulas remotas, manter as DCNERER é uma maneira de expressar uma resistência epistemológica em prol da defesa da escola democrática.

**Palavras-chave:** Educação. Prática Pedagógica. Pandemia. DCNERER.

## **TEACHING PROTAGONISM IN THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: epistemological resistance in times of pandemic**

**Abstract:** The article maintains that the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCNERER) caused an epistemic shift in curriculum and pedagogical practices. When she questions the Eurocentric knowledge that was historically legitimized in a generalized and universal way and that silenced the African and Afro-Brazilian knowledge in the Brazilian territory. The study was conducted by the researchers of the Research Group on racial relations and teacher education - GEPRAFE. It is configured as a qualitative research with a theoretical approach inspired by Postcolonial Studies. The field observed were the municipal public schools of Campo Grande - MS. The hypothesis to be investigated is the protagonism of the teacher to ensure the implementation of DCNERER and the proposed contents on the valorization of African and African culture in basic education in the context of the pandemic. It is understood that, with the lightening in the curricular reorganization and remote classes, maintaining the DCNERER is a way to express an epistemological resistance in favor of the defense of the democratic school.

**Keywords:** Education. Pedagogical Practice. Pandemic. DCNERER.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFSCar. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do GT21 Anped. Líder do Grupo de Pesquisa O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE/PBGS – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

<sup>2</sup> Pedagoga, atua como Professora na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores - GEPRAFE/PBGS - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

## **EL PROTAGONISMO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: resistencia epistemológica en tiempos de pandemia**

**Resumen:** El artículo sostiene que las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER) provocó un desplazamiento epistémico del currículo y de las prácticas pedagógicas. Cuando ella cuestiona los saberes eurocéntricos que históricamente fueron legitimados de manera generalizante y universal y que silenciaron los saberes africanos y afrobrasileños en el territorio brasileño. El estudio fue realizado por los investigadores del Grupo de Investigación sobre relaciones raciales y formación de profesores - GEPRAFE. Se configura como investigación de naturaleza cualitativa con enfoque teórico inspirado en los Estudios Poscoloniales. El campo observado fueron las escuelas públicas municipales de Campo Grande -MS. La hipótesis a ser investigada es el protagonismo del profesor para garantizar la efectividad de las DCNERER y los contenidos propuestos sobre la valorización de la cultura africana y afrobrasileña en la educación básica en el contexto de la pandemia. Se comprende que, con el aligeramiento en la reorganización curricular y clases remotas, mantener las DCNERER es una manera de expresar una resistencia epistemológica en pro de la defensa de la escuela democrática.

**Palabras-clave:** Educación. Práctica Pedagógica. Pandemia. DCNERER.

### **Introdução**

Os caminhos investigativos orientados por autores pós-coloniais sobre o currículo escolar no Brasil mostram que suas narrativas legitimaram as epistemologias do colonizador, resultando na subjugação, subalternização e inferiorização dos saberes<sup>4</sup> dos povos tradicionais africanos, afro-brasileiros e indígenas. Apesar da Carta Magna de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas africanas, afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo.

A criação da lei nº 10.639/2003 (lei nº 11.645/2008) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) refletem sobre o desafio estabelecido para a concretização de uma pedagogia decolonial<sup>5</sup> que possibilite construir ou ressignificar o

---

<sup>4</sup> Para fazer referência a saber e conhecimento como sinônimos, entendemos, com Mato (2009), que não há hierarquia entre tais conceitos, mas um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente, como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

<sup>5</sup> A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (FERNANDES, 2010). Tendo este entendimento, segundo Walsh (2009, p. 28) “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a

espaço que essas culturas ocupam no currículo das escolas brasileiras.

Essas leis inserem o currículo escolar numa perspectiva intercultural e decolonial, no sentido de tensionar as discussões sobre a racialização, a subalternização e a inferiorização que os padrões de poder de matriz colonial europeia impuseram epistemologicamente ao inviabilizar diálogos<sup>6</sup> com saberes diferentes. Sob essa perspectiva, Walsh (2009, p. 15) considera que:

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Assim, a pedagogia decolonial é um instrumento pedagógico que nos provoca a questionar qual o lugar que os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas ocupam no currículo escolar, considerando que as teorias tradicionais não podem ser vistas de forma ingênua, pois o currículo é compreendido como: “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150). Tal se constitui no aspecto fundamental da análise ao se compreender quais intenções estão presentes na forma de organização escolar, no trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar brasileira.

A seleção dos conhecimentos legitimados como universais no currículo escolar foi efetivada de forma verticalizada, em uma perspectiva eurocentrada, expressando o que foi aceito socialmente em um determinado período na história da sociedade como verdade universal. Conforme Silva (2009, p. 195):

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura

---

construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”.

<sup>6</sup> Incorporada nos discursos dos autores pós-coloniais do grupo modernidade/colonialidade, olhares outros, saberes outros, trata-se de uma resposta, de um “não ao moderno-ocidental-colonial” (MIGNOLO, 2003).

de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

Subverter a lógica da colonialidade<sup>7</sup> curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de culturas e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam as situações de preconceito e discriminação que produzem representações desrespeitosas e estereotipadas contra os indivíduos que pertencem a outra cultura.

As DCNERER guiam as unidades escolares na busca por uma educação que respeite a alteridade e a cultura do “outro”. Segundo suas orientações, é necessário que a escola se constitua em espaço democrático de produção e divulgação de saberes, como também a construção de posturas que busquem a equidade. Nesse sentido, orientam:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (DCNERER, 2014, p. 14).

A problematização do currículo escolar, pelo enfrentamento do discurso hegemônico de uma suposta normalidade possui o ideal do colonizador ocidental/europeu branco como matriz de referência. Tal documento ainda dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica, a eurocêntrica e dominante

---

<sup>7</sup> “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. (TORRES, 2007, p. 131).

que permeou o currículo no Brasil. Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico que não dá espaço para outras narrativas. Segundo Marques e Calderoni (2016, p. 302): “Os saberes africanos e indígenas foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores.”

Nessa pesquisa, buscamos investigar de que forma as escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul têm viabilizado a inserção das DCNERER no contexto da pandemia, provocada pela Covid-19<sup>8</sup>. Abordamos as questões epistêmicas na perspectiva da colonialidade do poder, articulada por Quijano (2005). Para dar conta do objetivo, o texto está organizado da seguinte forma: a) no primeiro momento, apresentamos as contribuições dos estudos pós-coloniais para contestar a lógica da modernidade/colonialidade; b) no segundo momento, analisamos as marcas da colonialidade do poder no currículo escolar; c) no terceiro momento, apontamos as possibilidades trazidas pelas DCNERER para ressignificação do currículo no contexto da pandemia de Covid-19 e o protagonismo dos professores para garantir que as propostas para o ensino da história e cultura afro-brasileira permaneçam no currículo escolar.

Ainda há um longo caminho para a efetivação de uma pedagogia intercultural e decolonial, contudo, é válido lembrar que a subversão à lógica da colonialidade do currículo tem sido tensionada, como bem afirma Walsh (2009). No contexto da pandemia, o ensino público no município de Campo Grande, capital do estado do Mato Grosso do Sul, está sendo realizado por meio de cadernos pedagógicos e gravações de videoaulas, com significativa redução de conteúdo, e a indagação é se o protagonismo docente atua como resistência, ao considerar as DCNERER no trato das diferenças culturais e verificar como estão inseridas nos conteúdos didático-pedagógicos.

### **A lógica e a hegemonia epistêmica na modernidade/colonialidade**

Neste item tratamos da acepção epistêmica das chamadas “teorias pós-coloniais”, que dão início a uma genealogia dos saberes ocidentais sobre os povos outros. Assim,

---

<sup>8</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 jun. 2021.

estabelecemos relações entre os contextos das relações coloniais e a colonialidade do poder, ser e saber, questionando a vinculação entre as ciências humanas e a hegemonia ocidental (SAID, 2003). Uma das principais inquietações desses estudos é organizar uma crítica ao mundo ocidental, repensar seu projeto epistêmico e contestar as teorias clássicas da modernização, levando-nos a admitir o caráter cultural, histórico e social dos saberes.

É relevante problematizar os processos de significação e produção de saberes em países colonizados como o nosso, analisando como foram e são construídos ao longo da história de encontros entre culturas diferentes, desde os tempos de colonização até a contemporaneidade. Nesse sentido, Walsh (2009) afirma que precisamos buscar um processo contínuo de descolonização<sup>9</sup>, pois, a suposta superioridade conferida ao saber do colonizador ocidental, que ainda se sustenta pela colonialidade do ser, saber e viver, subalterniza os outros saberes que não pertencem ao continente europeu.

Nessa perspectiva, é determinante apresentar o conceito das palavras colonização, colonialismo e colonialidade, que por mais que tenham proximidade de significados, apresentam entendimentos epistêmicos bastante distintos, exigindo um repensar sobre o seu uso.

Ao produzimos um processo revisionário da colonização, do colonialismo e da colonialidade ainda vigente, e ao buscamos uma atitude decolonial e intercultural, nos aproximamos da compreensão sobre o projeto epistêmico, colonial imposto à sociedade brasileira para podermos, a partir deste, observar que: “O projeto colonial teve, desde início, uma importante dimensão educacional e pedagógica”, como afirma Silva (2007, p. 128). Deste processo colonial derivou-se o sistema mundo moderno/universal, que provocou construções discursivas e, conseqüentemente, relações devastadoras aos povos afrodescendentes e indígenas.

Ao entender o projeto epistêmico colonial imposto à sociedade brasileira, percebemos também a imposição epistêmica curricular em vigência. É interessante observar a hegemonia dos saberes no currículo, ou seja, não há como negar a hierarquia de saber imposta às questões raciais e étnicas.

É possível afirmar que ainda hoje há uma relação de poder colonial que privilegia a

---

<sup>9</sup> “Descolonialidade” e “decolonialidade” são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh (2009, p. 24), busca questionar, rever as “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

epistemologia europeia (DUSSEL, 2005), que pode ser definida como a “geopolítica do conhecimento”.

Conforme apontam Marques, Calderoni (2020, p. 104):

Essa epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas que atuam numa instância de produção, controle e legitimação dos conhecimentos, dos povos colonizadores e que, no caso brasileiro, institui os saberes ocidentais/europeus como universais.

Ao silenciar os conhecimentos dos povos colonizados vislumbra-se uma estratégia para a hierarquização das culturas, pois a introjeção de valores ocidentais, reforçados por meio de subalternização ou pela construção de estereótipos e preconceitos nos conteúdos, se busca, por meio da colonialidade do poder, neutralizar a diferença étnico-racial. Embora o Brasil tenha se constituído por diferentes povos e etnias que construíram o Brasil estabeleceu aos europeus uma relação de poder, colonização, dominação, ou seja, a dominação epistêmica. Essa dominação deriva da diferença colonial que colocou às margens e subalternizou os saberes dos povos africanos e indígenas pelo pensamento colonial que legitima uma única forma de saber: a europeia. Tal pensamento marginaliza outras formas de conhecimento, embora também reconheçamos os atravessamentos híbridos expressos nessas relações<sup>10</sup>.

A interculturalidade é uma característica marcante em nossa formação, contudo, prevalece a dificuldade aceitarmos os conhecimentos que envolvem os saberes não parte considerados universais (DUSSEL, 2005), alerta sobre a importância de identificar que a geopolítica do conhecimento provocou a legitimação dos saberes que trata de uma construção história, cultural e social, ou seja, de um projeto pedagógico social e cultural que tem no currículo escolar um instrumento pedagógico de colonização.

---

<sup>10</sup> Temos entendimento de hibridismo desassociado das teorias da mestiçagem. Entendemos com Bhabha (2003), como conceitos com sentidos distintos. As teorias da mestiçagem são, inclusive, estranhadas pelos pós colonialistas. O hibridismo das identidades sociais num contexto (pós)colonial, culturalmente tão rico e nuançado como nosso, não é apenas um instrumento de ruptura com a “unidade” cultural do colonizador, este representa-nos uma forma de resistência ao discurso do colonizador e uma possibilidade de construção identitária outra.

### *A colonialidade do saber e a implicação para o currículo escolar*

Discutir a geopolítica do saber (DUSSEL, 2005) suscita o debate sobre o que é considerado conhecimento no currículo escolar, como também, a compreendê-lo como um texto político-cultural.

Sobre a suposta universalidade do conhecimento, Quijano (2003 *apud* MIGNOLO 2003, p. 93) afirma que:

Ao mesmo tempo em que se afirmava a dominação colonial, erigia-se um complexo cultural denominado racionalidade e estabelecia-se como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a “humanidade racional” (Europa) e o resto do mundo.

Nessa reflexão, Santos (1999, p. 204) argumenta que: “Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral.” Para este autor: “O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e, vice-versa, o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância.” (p. 204-205).

Mignolo (2003) contribui com esse debate, ao afirmar que sempre falamos de uma localização particular nas relações de poder, ou seja, os colonizadores tiveram o poder para definir os discursos sobre o colocado como “outros”. Tais entendimentos nos levam a reflexões e nos permitem formular as seguintes perguntas que nos serão norteadoras: como trabalhar com um conhecimento e não outro? Por que alguns saberes entram nas práticas pedagógicas docentes e outros são marginalizados, subalternizados ou mesmo ignorados?

A herança colonial atuou em nosso processo civilizador e produziu a subalternização epistêmica, ao hierarquizar e inferiorizar todos aqueles saberes que não se enquadravam no modelo eurocêntrico. Esta também institucionalizou o colonizador e o legitimou como superior.

Nelson Maldonado-Torres (2007) explica de que forma o colonialismo se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade brasileira, com os ideais da modernidade e democracia.

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma

relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (p. 131).

Nesse sentido, a colonialidade, como resultado de uma imposição de poder e dominação colonial, penetra na concepção individual dos sujeitos e, conseqüentemente, do modo como esses entendem a sociedade, de tal forma que mesmo após a desvinculação desse domínio, a colonialidade opera.

Desse modo, a subjetividade, mantém uma pseudoaceitação de todo indivíduo como membro de uma sociedade, conforme argumenta Walter Mignolo (2005), a invenção de um indivíduo. Segundo o autor, as ciências humanas, incluindo a história, legitimada pelo Estado, cumpriram um papel determinante nesse processo de construção de um “outro”, situando-o aquém da definição de civilizado, e o tornando referência de atraso em contraposição ao moderno, sofisticado e civilizado, no nosso caso, os europeus colonizadores.

Nessa perspectiva, Fanon (2003) defende que o colonizador no processo de colonização estabeleceu uma compreensão maniqueísta de sociedade, pois não bastou:

[...] limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

Nesse sentido, defendemos a importância das propostas curriculares interculturais e decoloniais porque possibilitam o diálogo na perspectiva da diversidade e da diferença cultural e alerta para a contestação e a descolonização do currículo escolar. “A introdução de práticas interculturais e decoloniais possibilitam a revisão da política de currículo, e esse

processo cria uma atitude de descolonização do próprio currículo” (MARQUES, CALDERONI, 2020, p. 107).

O exercício epistêmico de não se constitui em tarefa simples, pois “[...] desaprender o aprendido para voltar a aprender”, (JUAN GARCIA *apud* WALSH, 2009, p. 24), como exercício epistemológico e ontológico, na perspectiva de decolonialidade (WALSH, 2009).

O currículo escolar é um conhecimento selecionado, nele permanece a manutenção das hierarquias raciais e étnicas do período da colonização brasileira, conforme apresentado na perspectiva da colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005). Há uma dificuldade na construção curricular e nas práticas pedagógicas das escolas devido ao grau de interferência do contexto de nossa colonização que define os saberes de uma sociedade. Assim, busca-se manter o pensamento pedagógico e curricular que se constituiu pelas instituições gestoras que seguimos reproduzido até hoje. Ao que parece, evocar o discurso da suposta universalidade do saber tem sido uma estratégia recorrida ao construir os currículos escolares e, como tal, constitui aquilo que se denomina de hegemonia eurocêntrica.

Mas como indagar sobre tais questões em um momento tão distinto como o de uma pandemia de dimensão global? Entendemos o papel das DCNERER para repensar a prática pedagógica em diálogo com a interculturalidade, característica da sociedade brasileira, e *sul-mato-grossense*. Isso irá nos situar no momento histórico atual, voltada para a prática docente no questionamento de como as relações étnico-raciais podem receber destaque.

### **Contexto da pandemia e a implementação das DCNERER nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul**

Os documentos norteadores das políticas curriculares no Brasil refletem a negação da diferença presente na sociedade, por meio da colonialidade do ser, saber e viver que inviabilizam outras lógicas. Com as mudanças trazidas pela proposta de inserir no currículo escolar a diferença negra e indígena, a escola teve a possibilidade de questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica.

De acordo com Silva (2012, p. 117) a partir das pesquisas realizadas sobre a temática,

é possível identificar que “a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento do branco [...] como norma e como superior hierarquicamente”, reflexo evidente do colonialismo.

Nessa perspectiva, aproximamos tal dimensão interpretativa à realidade vivida no espaço escolar, aproximamos nosso olhar sobre as orientações emanadas da Secretaria de Estado de Educação e do município de Campo Grande para o ensino remoto, adotado durante o período da pandemia, e as atividades desenvolvidas pelos professores no sentido de atender às DCNERER. O procedimento metodológico consistiu em analisar as legislações e os cadernos pedagógicos disponibilizados para os estudantes.

### ***Legislação adotada pelo município do Mato Grosso do Sul para a educação na pandemia***

Situação antes inimaginável, a Covid-19 tem afetado, de forma direta, a vida de todas as pessoas mundialmente. Ainda que desde o final do ano de 2019, quando ocorreu a descoberta dos primeiros casos de contaminação, já se informava sobre o cunho pandêmico da doença, a considerar sua disseminação coletiva. Somente em fevereiro de 2020, o Brasil publica a portaria nº 188, via Ministério da Saúde, que declara “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).” (BRASIL, 2020a).

A portaria é base do texto da lei federal nº 13.979, de fevereiro de 2020, que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.” (BRASIL, 2020b), e traz em seu artigo 3º algumas das palavras que passariam a ocupar destaque nos assuntos mais discutidos durante os meses que se seguiram: isolamento e quarentena.

Para efetivar as medidas de proteção à vida, trazidas ao debate pela lei nº 13.979/2020, o MEC publica, em março de 2020, a portaria nº 343, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”, situação que, naquele momento, parecia ser próxima. Contudo, pelo aumento no número de casos de contaminação, e óbitos pela Covid-19, o Brasil registra a ocorrência do estado de calamidade pública (decreto legislativo nº 6, de 20/03/2020).

Como medida necessária à gestão dos serviços em educação, no dia 1º de abril de 2020, o MEC emite a medida provisória (MP) nº 934 e, na exposição de motivos, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica:

Art. 1º - O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020c).

Outros textos legais, como pareceres, resoluções, etc., foram sendo editados nos meses que se seguiram de pandemia e, como em um jogo de acertos e erros, o país se viu tendo que aprender diariamente a trabalhar com as expectativas de melhora na situação de calamidade na saúde, e a realidade complexa que marca a constituição de sociedade que conhecemos. Sobre os textos legais, de abrangência nacional, temos a seguinte compilação dos que, de forma direta, impactam a educação no país (Quadro 1).

**Quadro 1:** Adequações legais no Brasil como estratégia de enfrentamento à Covid-19.

Texto Legal	Data de publicação	Conteúdo
Portaria SES nº 188	03/02/2020	Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV).
Lei federal nº 13.979	06/02/2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Portaria MEC nº 343	17/03/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus – Covid-19.
Decreto legislativo nº 6	20/03/2020	Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública.
Medida provisória nº 934	01/04/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior.
Parecer CNE/CP nº 5	28/04/2020	Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

Texto Legal	Data de publicação	Conteúdo
Parecer CNE/CP nº 9	08/06/2020	Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2020.
Parecer CNE/CP nº 10	16/06/2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
Parecer CNE/CP nº 11	07/07/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Lei federal nº 14.040	18/08/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Parecer CNE/CP nº 15	06/10/2020	Diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16	09/10/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do parecer CNE/CP nº 11.
Parecer CNE/CP nº 19	08/12/2020	Reexame do parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2	10/12/2020	Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1	29/12/2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19.

Fonte: Compilação das autoras, 2021.

A partir da MP nº 934, os sistemas de ensino municipais e estaduais passam a adotar estratégias orientadas por legislações específicas, e os textos legais de cada esfera administrativa moldam a estrutura do ensino ofertado e cada instância. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, tanto a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) optaram em suspender as atividades presenciais das unidades de ensino sob sua gestão, utilizando as orientações apresentadas pelo parecer CNE/CP nº 5/2020 (Quadro 1) para organizar o seguimento das atividades a serem propostas pelas unidades escolares.

Respeitando a parcimônia necessária para o momento, a SED/MS adequou, mês a mês, a suspensão das atividades presenciais e, ao todo foram, de março a outubro de 2020, seis decretos publicados pela secretaria (nº 15.391, nº 15.393, nº 15.410, nº 15.420, nº 15.436 e nº 15.479). Estes dispunham sobre as medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da administração pública do estado para a prevenção do contágio da Covid-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional no território sul-mato-grossense.

O último decreto publicado, nº 15.526, de 5 de outubro de 2020, define no art. 2º, que “Prorroga-se até o término do ano letivo de 2020 a suspensão das aulas presenciais nas

unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.” Na capital, a trajetória adotada foi muito próxima da proposta pela SED/MS e, com o decreto municipal nº 14.490, de 7 de outubro de 2020, estende a suspensão das atividades presenciais até o término do ano letivo de 2020.

Antes disso, e seguindo a dimensão trazida pela MP nº 934 (Quadro 1), em 2 de abril de 2020, o decreto municipal nº 14.227 prorrogou a suspensão do funcionamento das unidades escolares no município e até o segundo semestre de 2020, e com o decreto municipal nº 14.230 o teletrabalho é adotado como jornada especial de trabalho dos servidores municipais. A partir da resolução nº 203<sup>11</sup>, de abril de 2020, a SEMED instrui que as aulas presenciais serão substituídas pela adoção de um “regime emergencial de aulas não presenciais a serem desenvolvidas por meio de atividades curriculares domiciliares” (CAMPO GRANDE, 2020). Trazendo a família como fundamental no processo de aprendizagem a ser garantido durante esse modelo excepcional de desenvolvimento das aulas, o art. 3º é incisivo ao pontuar que:

Todo o planejamento e o material didático adotado para a operacionalização das atividades domiciliares programadas deverão estar em conformidade ao Projeto Político Pedagógico da escola e abordar, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período letivo, de acordo com o referencial curricular 2020 da REME. (CAMPO GRANDE, 2020).

É com base no texto instrutivo de tal resolução que se organiza a elaboração do primeiro “caderno de atividades curriculares domiciliares” (CAMPO GRANDE, 2020), nessa escrita chamado de Caderno de Atividades, editado pela Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED) e que serviria de base para a construção, por parte dos docentes, de outros seis cadernos pedagógicos, cada um com equivalência a 15 dias letivos, e que se tornariam a referência de aula para os estudantes da rede municipal de ensino de Campo Grande (REME). Esses cadernos tiveram como base o Referencial Curricular da REME, mas sua identidade conteudista ficava a critério dos professores de cada disciplina. À medida que os docentes criavam os cadernos atribuíam uma identidade e heterogenia por unidade escolar.

---

<sup>11</sup> Resolução SEMED nº 203, de 6 de abril de 2020, que dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede municipal de ensino/REME, de Campo Grande-MS.

Ao todo, o ano letivo de 2020 está compilado em sete cadernos pedagógicos, que possuem como eixo comum atividades abordando, em seu conteúdo básico, o referencial a ser apreendido pelo estudante de acordo com seu ano de matrícula. E é sobre as atividades destes cadernos que refletiremos a seguir.

### ***DCNERER na prática docente***

A implementação das DCNERER representou um avanço significativo para o currículo escolar, pois possibilitou tensionamentos no currículo colonizado no viés das práticas monoculturais. Sua efetiva orientação pode promover a ressignificação da história do povo negro e indígena, a cultura, o conhecimento, o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira ainda é negada no currículo escolar. As diretrizes desafiam educadores, gestores e alunos a discutir o que antes era silenciado, ou apresentado de forma subalternizada e inferiorizada.

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade que ainda é bastante desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com as diferenças (e com os diferentes), por meio de um exercício cotidiano sadio e natural, construindo relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia.

O momento pandêmico que atravessamos põe em evidência as amarras da hegemonia ocidental eurocentrada, quando observamos as desigualdades inclusive no tratamento de saúde entre os países dos vários continentes. Tal desigualdade se reflete também quando tratamos do conhecimento selecionado no âmbito escolar para compor o material a ser trabalhado com os estudantes da rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul, em especial, do município de Campo Grande.

Observamos que o protagonismo docente se efetiva nas datas comemorativas, pois são recursos utilizados para realizar os projetos interdisciplinares, coletivos ou individuais voltados para a educação das relações étnico-raciais. Com a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, pelo artigo 79-B da lei nº 10.639/2003, houve mudanças nas práticas escolares e, apesar do aligeiramento

da reorganização curricular na pandemia de Covid-19, os professores tiveram um movimento afirmativo para garantir a manutenção dos conteúdos.

No intuito de explorar como a educação das relações étnico-raciais ocupa espaço na prática docente executada durante o ano letivo de 2020, em específico o período de pandemia, propomos adentrar os cadernos pedagógicos produzidos pelos professores da rede.

Esse material era composto por atividades das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, geografia regional, ciências, arte, educação física, língua inglesa, etc.<sup>12</sup>, disponibilizados para as famílias no formato digital, via *site* ou no formato impresso, a ser retirado pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Elegemos analisar a atividade proposta no caderno de atividades do 2º ano C com intuito de identificar como as orientações das DCNERER estão sendo contempladas nas práticas realizadas de forma remota pelas escolas públicas da rede municipal de ensino de Campo Grande. No Caderno de Atividade de nº 8, na sequência didática interdisciplinar, identificamos a seguinte atividade:

**Figura 1:** Atividade sobre a consciência negra – 20 de novembro.

**HISTÓRIA**

DATA: 20 DE NOVEMBRO SEXTA-FEIRA

**CONSCIÊNCIA NEGRA**

NO DIA 20 DE NOVEMBRO FOI INSTITUÍDO O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA EM COMEMORAÇÃO A MORTE DE **ZUMBI DO PALMARES**, UM LÍDER NEGRO QUE FUGIU E LIDEROU UM GRUPO DE ESCRAVOS. ZUMBI MONTOU UM LOCAL DE MORADIA NA MATA CHAMADO **QUILOMBO DOS PALMARES**. ELE FOI PERSEGUIDO E MORTO NESTA DATA NO ANO DE 1695. POR ISSO COMEMORA-SE A LUTA PELA LIBERDADE E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO- BRASILEIRA.

FONTE: <https://brasile scola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>.

AGORA VAMOS ASSISTIR AO VÍDEO “ MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA” E REALIZAR ATIVIDADES EM COMEMORAÇÃO A ESTA DATA.

PARA ASSISTIR CLIQUE NO LINK ABAIXO.

<https://youtu.be/4lLkJodQvE>

Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

<sup>12</sup> Atividades curriculares domiciliares.

Disponível em: <https://sites.google.com/view/joacandiodesouza/atividades-curriculares-domiciliares>. Acesso em: 20 jun. 2021.

A atividade está de acordo com as DCNERER (2004, p. 21), ao propor que:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

A atividade está inserida no componente curricular de História, o objeto de conhecimento (Consciência Negra) consta na habilidade (CG.EF02HI01.s), que se espera do aluno/as: “Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.” (BRASIL, 2017). As ações didáticas trazem as seguintes orientações:

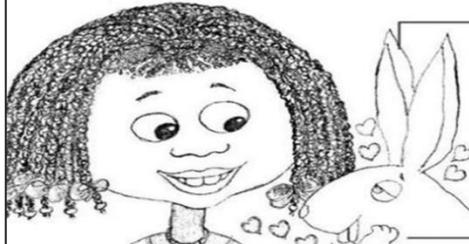
A aula será iniciada com o vídeo complementar “Menina bonita do laço de fita”, disponível no *link* do YouTube <https://youtu.be/4ILkBJodQy>. Em seguida, será desenvolvida a atividade da página 21. A professora fará uma breve leitura do pequeno texto através de um vídeo explicativo. O exercício 1 será de completar o texto com as palavras que estão no quadro. No exercício 2, ligar as imagens aos seus respectivos nomes.

**Figura 2:** Exercício 1 – completar as lacunas.

COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ERA UMA VEZ UMA \_\_\_\_\_ LINDA, \_\_\_\_\_.  
 OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS \_\_\_\_\_ BRILHANTES,  
 OS \_\_\_\_\_ ENROLADINHOS E BEM \_\_\_\_\_.  
 A PELE ERA \_\_\_\_\_ E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA  
 \_\_\_\_\_ NEGRA NA CHUVA.  
 AINDA POR CIMA, A \_\_\_\_\_ GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS  
 NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE \_\_\_\_\_  
 COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS  
 TERRAS DA \_\_\_\_\_, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.



MENINA	LINDA
PRETAS	CABELOS
NEGROS	ESCURA
PANTERA	MÃE
FITA	ÁFRICA

Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

Em seguida, a professora apresenta o Exercício 2, atividade complementar:

**Figura 3:** Exercício 2 – circular as palavras.

❖ CIRCULE AS PALAVRAS JUNTO COM OS DESENHOS:

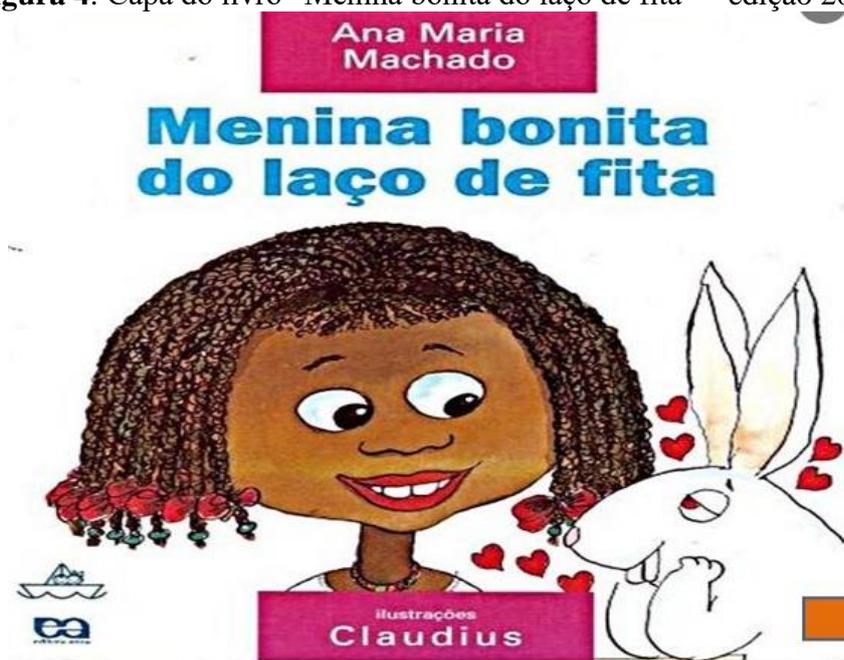
	TINTA
	COELHO
	LAÇO
	CAFÉ
	MENINA
	JABUTICABA

Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

Embora existam várias produções paradidáticas para o ensino da cultura africana e afro-brasileira e a valorização da identidade negra, essa obra – “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado (2001) – sempre é lembrada pela maioria dos professores da educação básica. A suposição de o livro ser o mais lembrado se dá pelo reconhecimento da autora como referência para a literatura infanto-juvenil; o livro foi lançado em 1986, sendo relevante o protagonismo da personagem negra e, posteriormente, pela importância que os programas federais – como Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido em 1997 e suspenso em 2014 – tiveram ao enviar para o território nacional livros para as escolas.

[...] o texto em estudo já foi acusado de fomentar o mito da democracia racial por apresentar uma imagem positiva da mestiçagem. Essa positividade não significa incitação ao conformismo, nem tampouco revela uma visão reducionista do que representa a miscigenação no país; pelo contrário, o que parece estar sendo proposto é um reconhecimento de que é preciso problematizar na nossa história as imagens depreciativas e abrir espaços para o resgate da cultura negra (e indígena) não como algo exótico, mas como uma cultura que é partilhada e que anseia pelo reconhecimento. **Através do diálogo entre o coelho e a sua amiguinha, não só se abre o espaço para essas histórias silenciadas, como se mostra que as culturas, as identidades não se constituem isoladas, elas são, antes de tudo, compartilhadas.** (ROSA, ROSA, 2017, p. 80, *grifos nossos*).

**Figura 4:** Capa do livro “Menina bonita do laço de fita” – edição 2001.



Fonte: Cadernos Pedagógicos, 2020.

O livro foi editado em 2001, antes da lei nº 10.639/2003 e, atualmente, encontra-se na 9ª edição. Sem dúvida é um clássico na literatura e a autora reconhecida por suas produções, o que facilita, como afirmado anteriormente, a obra estar em constante circulação. É possível elencar outros aspectos sobre a obra: a) a narrativa é cativante; b) a autora é consagrada; c) as editoras de alta distribuição alcançam um público maior. Cabe salientar, contudo, que existem outras produções na literatura infanto-juvenil que abordam com maestria a identidade, a ancestralidade e a cultura negra, entre as quais destacamos: “Cada um tem seu jeito e cada jeito é de um”, Lucimar Rosa Dias; “Betina”, Nilma Lino Gomes; **“Os nove pentes d’África”, Cidinha da Silva; “Bruna e a galinha d’Angola”, Gercilga de Almeida;** “A Fada crespa”, Danielle Andrade; “As aventuras de Nikké”, Édimo de Almeida Pereira; “Chico Juba”, Gustavo Gaivotá.

Nesse contexto Alcaraz e Marques (2016, p. 57) ressaltam que:

A valorização de características fenotípicas usadas biologicamente, em meados do século XVIII e XIX, como ultrajantes e que serviram para subalternizar algumas etnias, dentre elas a negra, ressurge agora na fusão entre corpo e história como um espaço cultural, político e social de afirmação identitária. A transposição dessas características, como cor de pele, cabelos e outros traços, para a literatura, permite uma identificação com um projeto maior, o da descolonização.

Muitas obras que possuem o potencial de educar para as relações étnico-raciais e fortalecer as identidades negras não são conhecidas por conta da dificuldade de visibilidade nos espaços editoriais, pela ausência da formação inicial de professores, com disciplinas que abordem essa temática na literatura infantil e, principalmente, pela ausência de programas nacionais de livros paradidáticos.

Identificamos o protagonismo docente em inserir a atividade alusiva ao Dia da Consciência Negra e o fortalecimento identitário que retira as lentes culturais eurocêntricas, descoloniza espaços e insere representações da diferença negra.

### **Considerações finais**

Com este texto, objetivamos apresentar uma análise orientada pelas lentes dos autores decoloniais sobre o currículo escolar, afirmando as questões epistêmicas que

envolvem a aplicação das DCNERER (2004) no cotidiano das escolas públicas de educação básica, por entender que há muito o que se pensar sobre os conhecimentos ainda a serem legitimados na escola. Trata-se de questões importantes, pois apresentam a compreensão e afirmação das diferenças e, especificamente, seus saberes e seu viver.

A orientação é continuar refletindo sobre as várias questões e inquietações que envolvem a aplicabilidade das DCNERER no currículo das escolas. Contestar a diversidade e a diferença cultural contida nos currículos escolares em uma perspectiva hegemônica é essencial, pois, de todos os cadernos, foram poucas as atividades encontradas em prol da equidade racial, o que sustenta uma postura relativista, universalista e eurocentrada no que se refere às epistemes, ao conhecimento.

Algumas inquietações mobilizam nosso pensar para este momento e outras tantas ficaram como reflexão:

- a) As consequências da utilização de um currículo monocultural na implementação de políticas públicas pode reforçar e manter as desigualdades raciais;
- b) O debate de natureza racial é importante nos currículos escolares e gera um descontentamento da maioria que sente tal proposta como ilegítima. A voz que denuncia torna-se acusatória;
- c) A importância de se legitimar os saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos sem reforçar as desigualdades sociais e culturais ainda provoca medo do debate e da reflexão.

Por fim, cabe destacar que inserção da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar representa uma longa trajetória de enfrentamento e luta dos movimentos negros e indígenas por direito à visibilidade, ao reconhecimento e à ressignificação e desconstrução da herança colonial. Representa, também, a luta dos movimentos sociais que pressionam e garantem espaços dentro do campo legal em relação à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais.

O período de pandemia nos provoca a refletir sobre como essa conquista legal ocupa lugar nas práticas educacionais possíveis para o momento, seja como atividade nos Cadernos de Atividades curriculares domiciliares, nas propostas didáticas enviadas para as famílias em forma de videoaulas ou filmes disponíveis na internet ou, até mesmo, nos atendimentos

que são realizados pelos professores via plataforma digital.

Como as famílias, citadas na resolução nº 203/2020 da SEMED como fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem, (re)significam o texto da “Menina Bonita do Laço de Fita”? Os professores terão a possibilidade de explorar as potencialidades de tão rica obra, utilizando-se tão somente de indagações dispostas em uma folha impressa?

Dadas as limitações que o texto apresenta, tais indagações se mostram ao leitor como estímulo para que juntos busquemos caminhos possíveis para se efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, tanto no formato presencial como no remoto, tendo como premissa as orientações pontuais das DCNERER e a amplitude crítica descolonial.

## Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 fev. 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 06 fev. 2020b.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 17 mar. 2020c.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 01 abr. 2020d.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED N. 203, de 6 de abril de 2020.** Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da rede municipal de ensino/Reme de Campo Grande - MS, Conforme O Decreto N. 14.227, De 2 De Abril De 2020, E Estabelece O Regime Emergencial De Aulas Não Presenciais Na Reme, Uma Medida Preventiva À Disseminação Da Covid-19, E Dá Outras Providências. Diário Oficial nº 5.892, 7 de abril de 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños.** Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

DUSSEL, Henrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERNANDES, Luiz F.de O. CANDAU, Vera, M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes. **Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.** 1ªed., 2016, v.1, p. 65-78.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistemológicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OP SIS**, Catalão - GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. **A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnicoraciais**: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. Revista da ABPN, v. 12, nº 32, março – maio 2020, p. 97-119.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 15526**. Altera redação do caput do art. 2º-G e acrescenta o art. 2º-H ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. Campo Grande, MS, 05 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais** - Projetos Globais Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Walter Mignolo; Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. Org. **La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.201-246.

ROSA, Fatima Sabrina; ROSA Barbara Jucele. **Identidade e Diferença em Menina bonita do laço de fita**. Revista de Letras. V.19, n. 24 (2017).

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 54, p.197-215, junho. 1999.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11<sup>a</sup> REIMP.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração de Claudius, São Paulo, Ática, 2001.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine (Orgs.). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito. Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. In: WALSH, Catherine. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12- 42.

Submissão em: 21-06-2021

Aceito em: 05-09-2021

## **90 ANOS DO QUILOMBO PORTÃO DO GELO: processos educativos, enfrentamentos e resistências no contexto de pandemia**

Maria Sandra Montenegro Silva Leão<sup>1</sup>  
Auxiliadora Maria Martins da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é o resultado de um trabalho de extensão, realizado no quilombo do Portão do Gelo, através do qual surgiram experiências transformativas que colocaram em destaque a importância cultural, política e educativa deste espaço. Através de diversas atividades, tornou-se possível compreender a força que o quilombo desenvolve para sobreviver, assim como a relevância da resistência de seus membros contra o racismo estrutural, institucional e religioso, empreendendo ações pela valorização da cultura negra. A atividade dialogou com a perspectiva teórica decolonial. O campo metodológico se amparou na sociopoética, o que permite vivenciar a pesquisa compreendendo o todo e as partes enquanto construção coletiva de conhecimentos e saberes. O resultado das produções mostra o impacto e o fortalecimento da educação social, presentes no interior do quilombo. Nesse sentido, argumentamos a necessidade do diálogo permanente entre universidades públicas com espaços sociais e culturais diferentes da cultura acadêmica, mas que não deixam de construir complexas e inteligentes percepções de mundo e de vida.

**Palavras-chave:** Educação. Resistência. Estudo Decolonial.

## **90 YEARS OF THE QUILOMBO PORTÃO DO GELO: educational processes, confrontations and resistance in the context of a pandemic.**

**Abstract:** This article results of an extension work carried out in the quilombo Portão do Gelo. The transformative experiences emerged that highlighted the cultural, political and educational

---

<sup>1</sup> Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora Associado I da Universidade Federal de Pernambuco. Leciona no curso de Pedagogia e demais licenciaturas no Centro de Educação da UFPE. Professora e Pesquisadora do Mestrado em Direitos Humanos da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa e orienta as seguintes temáticas: Ética e Alteridade; Direitos humanos e Educação em diversos espaços de formação humana. Espiritualidade e Educação.

<sup>2</sup> Auxiliadora Maria Martins da Silva é Doutora em Educação pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco (2011). É mestra em Ensino das Ciências pela UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco (2005). Possui graduação em Pedagogia pela UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco (1982). É Professora Adjunta da UFPE, lecionando as disciplinas: Teoria Curricular, Pesquisa em Práticas Pedagógicas Curriculares, Seminários Educação, Escola e Currículo e Educação em Africanidades e Afrodescendências. É Assessora Pedagógica da RAEPE - Rede de Afroempreendedores/as de Pernambuco, atuando com formação de professores/as, afroempreendedorismo e afrofuturismo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada e Gestão Educacional, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Africanidades e Afrodescendências, Equidade étnico - racial na educação, Educação antirracista, Negro no livro didático, Arte Afro - brasileira, tendo criado O Festival de Dança do GEPAR - Quando Danço, Encanto; o Festival de Música do GEPAR - A vez da Minha Voz e o Festival de Cinema Negro GEPARWOOD. É membro da Biograph - Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica. É criadora e líder do GEPAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação. É esposa de Flávio Valdez, faz 39 anos, mãe de 3 filhos/a, avó de 5 netos/as, pesquisadora, mas, também militante negra, mulher da família e do mundo da vida. Membro da Comissão de Heteroidentificação da UFPE. Imortal da AILA - Academia Internacional de Letras e Artes, sessão Pernambuco.

importance of quilombo. Through various activities, it became possible to understand the strength that the quilombo develops to survive, as well as the relevance of its members' resistance against structural, institutional, and religious racism, undertaking actions to value black culture. The activity dialogued with the decolonial theoretical perspective. The methodological field was supported by sociopoetics, which allows experiencing the research comprising the whole and the parts as a collective construction of knowledge. The result of this production shows the impact and strengthening of social education present within the aforementioned quilombo. In this sense, we argue the need for permanent dialogue between public universities with social and cultural spaces that are different from academic culture, but that do not fail to build complex and intelligent perceptions of the world and of life.

**Keywords:** Education. Resistance. Decolonial Study.

### **90 AÑOS DEL QUILOMBO DO PORTÃO DO GELO: procesos educativos, enfrentamientos y resistencias en el contexto de la pandemia**

**Resumen:** Este artículo es el resultado de un trabajo de extensión realizado en el quilombo Portão do Gelo. Surgieron experiencias transformadoras que resaltaron la importancia cultural, política y educativa de este quilombo. A través de diversas actividades se pudo comprender la fuerza que desarrolla el quilombo para sobrevivir, así como la relevancia de la resistencia de sus integrantes frente al racismo estructural, institucional y religioso, emprendiendo acciones de valorización de la cultura negra. La actividad dialoga con la perspectiva teórica decolonial. El campo metodológico se apoyó en la sociopoética, lo que permite vivir la investigación que comprende el todo y las partes como una construcción colectiva de saberes y saberes. El resultado de las producciones muestra el impacto y fortalecimiento de la educación social presente dentro del quilombo mencionado. En este sentido, argumentamos la necesidad de un diálogo permanente entre las universidades públicas con espacios sociales y culturales diferentes a la cultura académica, pero que no dejen de construir percepciones complejas e inteligentes del mundo y de la vida.

**Palabras clave:** Educación. Resistencia. Estudio Decolonial.

### **Introdução**

Este artigo é resultante de um trabalho de extensão realizado em plena pandemia de Covid-19 no contexto brasileiro. Certamente este é um período que marcará a memória e a vida de milhões de brasileiros. Não somente por causa do vírus em si, mas por toda a trajetória política implicada no adoecimento do tecido social, uma vez que essa se identifica com um projeto de poder governamental atrelado à ascensão do modelo econômico, identificado com as políticas de extrema-direita. Está paralelo ao chão das ações voltadas para a solidariedade social, assim como está em ascensão o nacionalismo, o conservadorismo cristão, racista, masculino, rico e branco. Desse modo, as pessoas que estão nas margens sofrem diretamente e mais de perto as consequências desta política de desobrigação para

com o social, uma vez que não estão inclusas nesta carta, e esta traz uma receita de não empoderamento, pois se pauta pela lógica da mercadoria.

Na direção da crítica política para com as populações que se encontram na base da pirâmide social, foi pensado este projeto de extensão. Foi um trabalho realizado ao longo de 2020, porém, nossas articulações políticas, culturais e pedagógicas com o quilombo Portão do Gelo têm sido recorrentes através de projetos outros. Portanto, o quilombo é um território próximo às pesquisadoras, um território de afetividades geradoras de significativas experiências de aprendizagem em uma perspectiva de integralidade, ou seja, nos transformando em várias dimensões.

Não estamos perto de compreendermos as repercussões globais sobre os impactos da pandemia de Covid-19. Milhares de pessoas foram afetadas de maneiras drásticas, desde as vidas perdidas diretamente, em decorrência da doença – chegando, em setembro de 2021, ao registro de mais de 580 mil mortes apenas no Brasil, somadas aos mais de 2 milhões no mundo inteiro – até outras consequências mais visíveis, como a situação econômica da população de baixa e média renda que, em decorrência do isolamento social, e de quase inexistência de políticas sociais, perderam poder aquisitivo e/ou ficaram desempregadas.

Até o momento do fechamento deste artigo, a cidade do Recife contabiliza 4015 mortes em decorrência do Covid-19, perfazendo um total de 14.798 em Pernambuco (SECRETARIA DE SAÚDE DE PERNAMBUCO, 2021). Porém, isso não se trata apenas de números ou dados, são vidas humanas perdidas de modo dramático, o que poderia ter sido evitado por meio de vacinas ou outras proteções sociais necessárias.

Neste círculo de graves impactos diretos e indiretos na vida social, o projeto de extensão realizado no quilombo do Portão do Gelo, localizado em Xambá, na cidade de Olinda-PE, foi realizado, apesar das dificuldades imediatas, resultantes do momento epidêmico. Este artigo apresenta o que foi vivenciado no período de março a dezembro de 2020 no projeto de extensão intitulado: “90 anos do quilombo do Portão do Gelo: memória e história do seu líder e guardião, o babalorixá Ivo de Xambá”, coordenado pelas autoras deste texto.

De modo amplo, afirmamos que a existência de quilombos no cenário geográfico brasileiro é consequência da violência contra a população negra, e remonta ao período

escravocrata no Brasil, revelando o caráter do racismo estrutural que se intensifica, apesar dos programas de inclusão social em universidades públicas brasileiras e da criminalização de práticas discriminatórias. A segregação socioespacial e a violência contra pessoas negras e pardas ainda é uma realidade identificada em nosso cotidiano, mas, ao mesmo tempo, são constituídos espaços de resistências e de produção de subjetividades.

O quilombo Portão do Gelo, também é conhecido por quilombo de Xambá, devido a sua histórica participação na vida da comunidade, não é apenas um local para morar, mas um espaço de transformação de vidas, pois existem sentidos construídos por dentro das relações sociais que ultrapassam o aspecto meramente geográfico.

O projeto de extensão aqui em pauta está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação (GEPAR). Nesse sentido, nosso estudo e pesquisa, ao rastrear e dar visibilidade ao quilombo Portão do Gelo, ao babalorixá Ivo de Xambá, suas memórias e história, colabora para as mudanças no campo da legislação educacional e sua implementação pelos sistemas de ensino, escolas e professores/as. Nossas ações ocorrem através da leitura e da análise dos documentos, da recolha de depoimentos, abertos à discussão sobre a temática da história da educação do negro no Brasil, bem como as mudanças que vêm sendo efetivadas com a elaboração e a análise das políticas e práticas curriculares da educação das relações étnico-raciais e para a elucidação do surgimento de um movimento histórico, teórico e prático, nacional que cultiva a etnicidade e suas fronteiras. Defendemos a democracia e a luta contra as desigualdades étnicas como um problema que diz respeito à vida social de todos os brasileiros constituindo-se, portanto, como um problema de acesso ao poder, via educação e de desequilíbrio em um poder, antes eurodescendente.

Neste artigo, situamos o leitor em torno dos desafios do contexto para a realização deste projeto de extensão, devidamente aprovado nas diversas instâncias da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), assim como apresentamos a experiência materializada no quilombo e o diálogo elaborado a partir de uma perspectiva decolonial, com predominância de filósofos africanos ou afrodescendentes.

## Contexto histórico e geográfico do quilombo Portão do Gelo

Consideramos importante apresentar a Nação Xambá, instalada em 1951 no bairro de São Benedito, em Olinda, num espaço geográfico conhecido como o Portão do Gelo. Essa Nação Xambá tem origem na África e teve como precursor, no Brasil, o babalorixá Artur Rosendo Pereira, que fugiu de Alagoas para Pernambuco, devido a um movimento chamado Quebra de Xangô, em 1912. Atualmente, o babalorixá Adeildo Paraíso, também conhecido por Ivo de Xambá, é doutor *honoris causa* pela UFPE. O título foi outorgado em 2021, devido ao seu mérito, uma vez que tem se dedicado a cuidar e preservar o acervo cultural do quilombo, assim como tem desenvolvido diversas estratégias políticas para beneficiar a vida de todos e todas que fazem parte do quilombo, pois quase 2 mil pessoas lá residem.

A partir das ações políticas de Ivo de Xambá, o quilombo Portão do Gelo conquistou a implantação de escolas públicas, um terminal de ônibus, ruas pavimentadas e posto de saúde. Está em construção uma pequena biblioteca para a comunidade, com aquisição de livros que contam a história da população negra, livros infantis, entre outros temas afrodescendentes.

A educação escolar tem sido prioridade para as lideranças do quilombo. Embora o terreiro de candomblé seja um fator agregador, não é apenas o aspecto religioso que permanece em tela, mas a melhoria das condições de vida da população que lá reside, incluindo a educação e o desenvolvimento da cultura oriunda da história dos povos negros e que é incentivada, motivada e valorizada, enquanto uma expressão estética presente na história dos descendentes da pátria África.

A valorização da educação está presente nas ações políticas do quilombo, pois as oportunidades para cursar a escola pública não acontece da mesma forma para brancos e negros. Ainda predomina a ideia de mérito social e desconhecem-se as condições históricas de que as oportunidades não são as mesmas para negros e brancos nos espaços brasileiros.

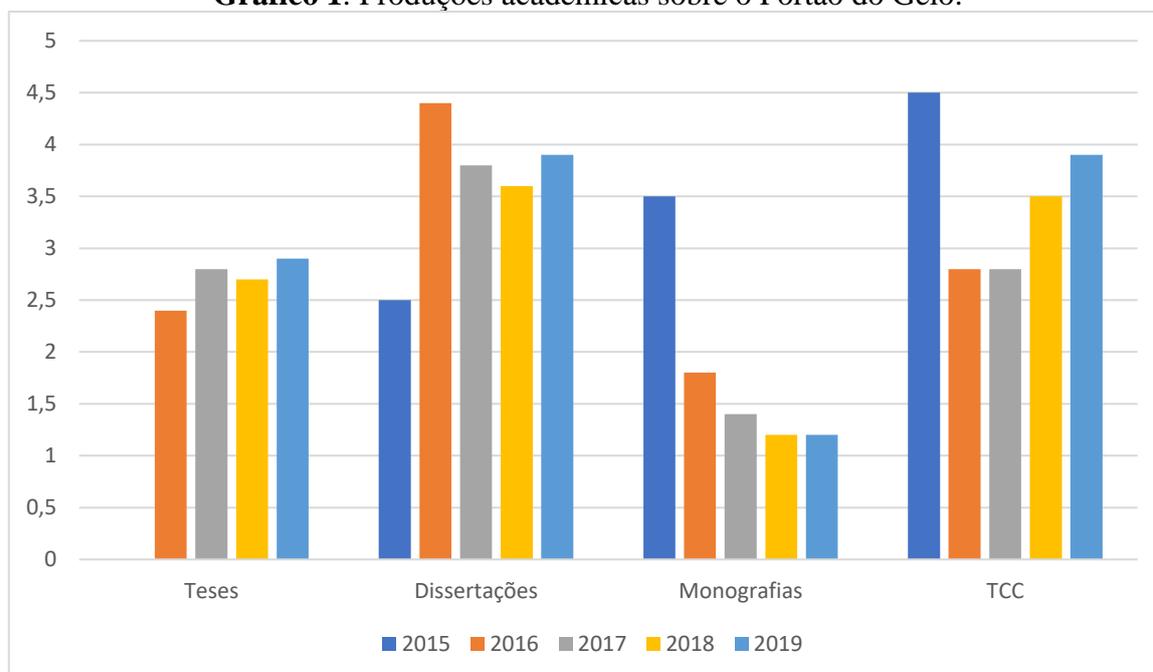
A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 368) afirma a necessidade de oportunizar aos estudantes que identifiquem “a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades”, entretanto, não

basta a intenção de um documento, embora este seja um aspecto relevante. Sabendo disso, a comunidade do quilombo Portão do Gelo tem pautado todo o seu trabalho para materializar o que está presente em documentos oficiais, uma vez que a exclusão da população negra e parda é histórica, e não pode ser enfrentada apenas com a letra presente nos decretos e demais legislações oficiais. A luta por uma educação escolar, pública e de qualidade vem associada à luta por uma sociedade antirracista.

O racismo é um aspecto estruturante da sociedade brasileira, portanto, está presente no dia a dia de diversas formas, como a negação de direitos básicos à população negra, em sua maioria pobre. Portanto, o quilombo Portão do Gelo não é somente um espaço geográfico, mas se constitui em um local significativo para seus habitantes, devido aos laços históricos, culturais e afetivos que os une.

O quilombo tem sido objeto de diversificados estudos em dissertações, teses, monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de graduação. Em uma pesquisa realizada no Scholar Google com o descritor “Nação Xambá” encontramos 282 trabalhos, assim distribuídos:

**Gráfico 1:** Produções acadêmicas sobre o Portão do Gelo.



Fonte: Elaboração própria.

A maior quantidade de produções acadêmicas está distribuída entre as dissertações de mestrado e TCCs. Predominam análises nas áreas de Geografia, História, Educação, Administração, Antropologia e Serviço Social. Isso demonstra que há um interesse diversificado nos variados aspectos em torno da Nação Xambá, seja quanto ao aspecto religioso, político, cultural ou étnico desenvolvido em seu território.

De acordo com os nossos registros de entrevistas com o pai Ivo de Xambá, a “marca da resistência” está presente desde os primeiros momentos de maio de 1938, quando foi declarado, pela polícia da época, a proibição de cultos africanos na região. Portanto, resistir tem sido o que mantém a Nação Xambá viva até o momento presente. Conforme o depoimento do seu líder, Ivo de Xambá: “as mulheres tiveram relevante papel para a manutenção de Xambá enquanto patrimônio cultural, são elas: Maria Oyá, Mãe Biu, Mãe Tila, Tia Laura, Mãe Maria de Lourdes e a yalorixá Mãe Denilda.” O núcleo feminino do Xambá é atuante, forte e expressivo. Apesar da Carta de 1988, em seu artigo 5º, “declarar que é inviolável a liberdade de consciência e de credo, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a sua liturgia”, permanecem as lutas contra o ódio e a violência que ainda perduram.

O jornal *on-line* da BBC, de 21 de janeiro de 2016, confirma o que a Nação Xambá já sabe, ou seja, 70% das ações intolerantes contra credos religiosos são dirigidos aos cultos de matriz africana. Predominam resquícios dos tempos da escravidão, quando as referências culturais africanas eram negadas, silenciadas ou apagadas. As relações sociais contemporâneas estão marcadas por essa herança colonial, o que justifica a nossa análise da situação a partir das referências decoloniais, com ênfase nas ideias de Fanon (2012) e Mbembe (2016).

É nessa direção que entendemos a relevância do trabalho de pesquisa e de extensão se pautar na crítica contra tendências colonizadoras, que negam a possibilidades de outras visões de mundo além das construídas pela intelectualidade branca, europeia e que predomina nos círculos acadêmicos. Negamos os epistemicídios dos povos indígenas e dos povos negros, assim como rejeitamos a destruição das respectivas etnias. Na esteira das ideias de Julius Nyerere (2000, p. 187), “a educação não é uma maneira de escapar à pobreza, é uma maneira de lutar contra ela” e as ações no terreiro da Nação Xambá transcorrem nessa

direção. Lá foi criado o Grupo Bongar, constituído por moradores do quilombo, e liderado pelo sociólogo e músico Guitinho da Xambá, falecido aos 38 anos, em fevereiro de 2021. A Festa do Coco, que acontece todos os anos no dia 29 de junho, tem sentido cultural, político, social, religioso, agregando mais de 5 mil pessoas todos os anos que querem participar deste momento de trocas simbólicas com a cultura africana. Esta festa se constitui em uma ação também educativa.

Na diversidade de ações políticas, está a pavimentação das ruas em Xambá, o carnaval de ruas enquanto preservação da cultura. No mesmo sentido, o Memorial Severina Paraíso da Silva, que abriga artefatos históricos e culturais do terreiro, assim como a biblioteca pública em construção para incentivar a leitura, o aprendizado e o conhecimento histórico, literário e educativo das culturas negras. Esses são alguns dos relatos que Ivo de Xambá concedeu para a nossa pesquisa, assim como convivemos de perto com a magia da música do Grupo Bongar, participamos das alegrias das festas populares promovidas no quilombo de Xambá e de cultos religiosos que imprimem beleza ao tempo do sagrado que habita em nós.

Os povos africanos foram subtraídos da história, considerados não humanos, brutalizados, violentados, excluídos, espoliados, assassinados, humilhados, escravizados pelos povos brancos, europeus e brasileiros que queriam enriquecer de qualquer modo. A sociedade atual continua sua narrativa de inferioridade dos negros em relação aos brancos. Tendo em vista essa realidade, questionamos a Ivo de Xambá: quem é, para ele, o ser inferior? Ele considera mais importante demonstrar aspectos qualitativos e milenares das filosofias e das ciências ancestrais desenvolvidas no antigo Egito, na África do Sul, a exemplo da filosofia do Ubuntu, que até hoje traz suas contribuições para o mundo, entre outras. Sua postura político-pedagógica se coaduna com a percepção de Silva (2007, p. 490) ao destacar que:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigir umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Existe a consciência da especificidade da luta, mas ela não acontece de modo agressivo. Há toda uma expressividade no conjunto das ações realizadas no quilombo de Xambá que garante a coesão do grupo, a valorização da cultura afro-brasileira e a sobrevivência política e cultural. O processo educativo que se vivencia por dentro da Nação Xambá possibilita:

1 – Olhar para as origens ancestrais do grupo e a importância de se desenvolver um protagonismo coletivo, em vista da valorização dos aspectos históricos e culturais.

2 – Compreender as imposições mercadológicas da hegemonia capitalista, notadamente eurocêntrica, pois ajuda a entender a força que o processo de resistência pode exercer na vida da comunidade em busca por direitos sociais.

3 – Desenvolver um processo de comunicação com as demais culturas e povos que buscam dialogar com a cultura do território da Nação Xambá.

Assim, é possível identificar a existência de ações e propostas que visam fortalecer o quilombo do Portão do Gelo enquanto um espaço de convivência e, ao mesmo tempo, de aprendizagens política, cultural e educativa.

### **Caminhos de resistências e enfrentamentos em tempos de pandemia.**

Este projeto de extensão foi vivenciado em um tempo de pandemia, quando o vírus da Covid-19 ceifou milhões vidas, trazendo medos diversos: de perder a vida, de perder alguém querido, de perder trabalho, de perder a saúde, de perder... Medo de perder é a palavra-chave que identifica esse momento tenebroso para uma quantidade expressiva de pessoas no mundo inteiro. Particularmente no Brasil, sabemos, hoje, que muitas vidas poderiam ter sido salvas se houvesse uma política pública preventiva de saúde, mas não houve. Grupos expressivos no poder político negaram o valor da ciência, incentivaram o contato social, o uso de medicamentos comprovadamente inúteis para o novo coronavírus. Infelizmente, as consequências se fizeram presentes em muitos âmbitos da vida, seja na economia, na forma de se trabalhar – uma vez que há a necessidade de se realizar algumas funções de modo remoto, como a educação escolar, por exemplo.

Esse momento da pandemia foi muito grave para as pessoas que vivem no quilombo. Além da ameaça do vírus, a área onde se localiza o quilombo ficou em uma situação difícil após um temporal de chuvas em dias seguidos, o que provocou inundações e alagamentos, dificultando ainda mais as condições de vida. Isso ocorreu em 2020, mas felizmente, a comunidade tem se amparado, ao longo dos anos de sua existência, o que faz surgir ações de solidariedade mútua, pois nem sempre é possível contar com o apoio dos poderes públicos.

Ivo de Xambá, afirmou ao longo de nossas conversas, a relevância da atitude de solidariedade na comunidade, uma vez que é a “ação da ajuda coletiva que se mostra determinante para a permanência da vida no quilombo, em diversos momentos difíceis, é o amparo do outro que torna a vida no quilombo menos amarga.” Nessa direção, Fanon (2019, p. 205) ressalta a importância de se desviar “das vozes desumanas que foram as de seus ancestrais a fim de que nasça uma autêntica comunicação [...] num esforço de desalienação para a liberdade”, de modo que haja uma consciência de se superar todas as formas de opressão. Isso pode ocorrer através desse trabalho coletivo, educativo e de diálogo entre brancos e negros.

Portanto, as ações extensionistas realizadas no quilombo, metodologicamente foram inspiradas na sociopoética, enquanto uma forma de escutar narrativas. Trata-se de um modo de pesquisa considerando como uma forte aproximação com o território e com as pessoas que participam da investigação. É um formato de ações permeadas pela escuta sensível, pelas trocas de ideias e pelo aprendizado coletivo (do pesquisador da universidade e dos participantes, que também vão se constituindo pesquisadores). Estas ações foram tecidas com retalhos do nosso saber acadêmico, assim como dos tecidos bordados pelo babalorixá Ivo de Xambá, e resultaram em laços e fios que servem até hoje para nos conectar a uma proposta de vida educativa e política simultaneamente.

Nossa posição metodológica assume um posicionamento ético-político, ou seja, temos uma responsabilidade para com este segmento social – os quilombolas, as pessoas negras –, excluído secularmente até os dias atuais. As narrativas potencialmente representam tempos vivos, afetivos e singulares para nossa memória (BOSI, 2005), de modo que há um deslocamento de muitas nuances da autobiografia, presentes nas narrativas, mesclando momentos coletivos e individuais. São movimentos de inteireza, presentes na narrativa o

corpo, as emoções, as memórias, os afetos diversos, portanto, as etapas das narrativas neste projeto foram denominadas de movimentos.

**O primeiro movimento é para adentrar no terreiro** – é necessário entender que o Aiyê e o Orum<sup>3</sup> estão sempre em interação, isto é, o mundo material, físico e o mundo espiritual estão conectados entre si. Portanto, para chegar junto do universo existencial do quilombo Portão do Gelo, foi necessário o movimento de respeitar todo o sagrado território que se abria para a nossa chegada, professoras, estudantes, bolsistas que participaram do projeto. Estávamos diante de um babalaô com bastante sabedoria espiritual e responsável pelo culto iorubano, especialista na interpretação das respostas do Ifá (oráculo regido pela divindade Orunmilá). As portas se abriram para nós com generosidade, beleza e alegria. As gravações para as entrevistas foram iniciadas e ficamos conhecendo muito de história africana.

Pai Ivo discorreu com profundidade sobre diversos povos que compõem o cenário cultural africano, como os Bambaras, Hauçás, Senegaleses, Banto, Igbo, entre outros. A nossa curiosidade se ampliou e nos foi ensinado o significado de muitas palavras em iorubá, idioma falado em grande parte da Nigéria e em outros países africanos. Temos uma herança tão forte e bela desses povos, mas insistimos em falar apenas outros idiomas vindos da herança colonizadora. Poderíamos falar, além da língua portuguesa, o iorubá, mas o preconceito e a desvalorização das línguas africanas jogaram no esquecimento essa possibilidade de aprendizado.

Nesse movimento de adentrar o espaço do quilombo, também aprendemos mais sobre a história do Egito, de Gana e outras referências importantes para o líder espiritual Ivo de Xambá. Aprendemos o sentido de ser africano ou ser descendente de africanos, pois nosso entrevistado se identifica como africano, sim, não esquece suas raízes, seu povo e reafirma sua identidade. É brasileiro e africano simultaneamente. Traz o sentido da interculturalidade, que não é apenas um sentido biológico ou geográfico, mas na perspectiva do diálogo entre culturas, entre saberes; não advoga um panafricanismo, pois para isso seria necessário um

---

<sup>3</sup> As palavras “aiyê” e “orum” são do idioma yorubá; a primeira significa “mundo físico” e a segunda, “mundo espiritual”.

idioma único, uma só Constituição e a unificação de todos os grupos étnicos, longe desta ideia. O sentido atribuído é o de aprendizado mútuo entre as diversas nações e entre os vários povos.

Momento de alegria, refere-se aos risos, uma vez que estiveram presentes ao trazer episódios de sua infância ou de eventos pitorescos que se tornaram inesquecíveis. Este movimento de chegada serviu para os primeiros contatos, para conhecer o espaço de vida, de resistências ao longo desses 90 anos de vida do quilombo.

Nesse sentido, o projeto teve a intenção de ouvir as memórias do seu líder, a fim de produzir dois livros e um documentário para preservar, divulgar, valorizar a cultura negra e contribuir para a reeducação da população com o objetivo de proporcionar o conhecer, o respeitar e o conviver com a diversidade cultural neste espaço social. Nesse momento de pandemia, aprofundaram-se as desigualdades, as assimetrias sociais e a condução de uma necropolítica (MBEMBE, 2016), que define quem merece ou não viver, a partir de uma política para a morte de alguns grupos. Neste caso, os quilombolas estão entre os povos que mais sofreram esse tipo de ação mortal.

Nessa direção, este projeto de extensão buscou alternativas para colaborar no reconhecimento político e sociocultural do quilombo a partir dos depoimentos de Ivo de Xambá, um dos babalorixás mais atuantes de Pernambuco.

**O movimento em direção à sabedoria** – neste movimento, trazemos as narrativas de Ivo de Xambá sobre a importância da educação escolar para a vida de todas as pessoas, especialmente desta comunidade quilombola. Observamos que sua ideia de educação nos remete ao amor, à busca da sabedoria, isto é, uma escola que não se limite a ensinar a ler e a escrever, pois o ser humano precisa “encontrar sentido para a vida ao compreender tudo que nos cerca, a história de quem veio antes de nós e a história que podemos construir a partir de nós.” É desse modo que o pai Ivo de Xambá nos dá a sua interpretação de sabedoria, e não há como discordar dele, pois concordamos com Rios (2012, p. 2), ao afirmar:

A educação é um processo de socialização e criação de saberes, crenças, valores, com a finalidade de ir construindo as sociedades, os indivíduos e grupos que a constituem. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas neles envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros.

O exercício de construção do saber necessita do movimento com o coletivo, com as trocas de saberes que possibilitam dialogar com a pluralidade cultural e de ideias. Nesse sentido, é possível afirmar que as formações dos profissionais de educação, na graduação ou continuada, ainda não priorizam o diálogo com outras culturas, notadamente com as culturas afrodescendentes, portanto, dificultam o processo de gerar amor à busca da sabedoria, de modo que a consequência é priorizar os conhecimentos cognitivos, distante da compreensão da cultura do outro que também faz parte da minha cultura. Ou seja, as formações docentes, em sua maioria, estão alienadas do significado cultural dos povos africanos e indígenas.

**O movimento da acomodação da desumanidade** – este é um aspecto importante, extraído na leitura das narrativas do babalorixá Ivo de Xambá, é um movimento que tem sido percebido como ignorância de grande parte das pessoas que preferem se acomodar no preconceito, na materialização de gestos violentos e de uma linguagem intolerante, destruidora de si e do outro. O racismo, na perspectiva do líder entrevistado, traz problemas também para o racista. Ao não reconhecer a humanidade do outro, desumaniza-se a si mesmo, vai perdendo valores, como: respeito, dignidade, liberdade, diferença. Essas são questões basilares para a convivência plural nas sociedades ditas modernas. Portanto, o preconceito racial gera tensão social e não promove uma sociedade legitimamente democrática, enquanto alguns pensam ser superiores a outros.

É pertinente trazer neste espaço a reflexão de Martin Luther King a esse respeito, em suas memórias na luta pelos Direitos Civis da população afrodescendente nos Estados Unidos:

Durante a campanha, havíamos procurado estabelecer algum diálogo com os líderes da cidade em um esforço para negociar os quatro maiores problemas: 1 – A dessegregação de balcões de almoço, banheiros, provadores e bebedouros em diversas lojas de departamentos. 2 – A contratação e a promoção de negros em uma base não discriminatória em toda a comunidade empresarial e industrial. 3 – A retirada de todas as acusações contra os manifestantes presos. 4 – A criação de um comitê birracial para trabalhar em um cronograma a fim de dessegregar outras áreas da vida em Birmingham. (KING, 2020, p. 115).

As lutas contra as necropolíticas (MBEMBE, 2016) estão presentes nos países que implantaram o sistema de escravidão e, portanto, um sistema que gera morte. O preconceito,

seja ele de qualquer matiz, é produtor de morte e de convulsões sociais, que segundo Luther King (2020), não se apazigua com força policial, mas com o reconhecimento dos direitos no plano legal e na materialização de políticas sociais inclusivas. É nessa direção que segue o pensamento de Ivo de Xambá.

Se acomodar ao preconceito é um modo de compactuar com a necropolítica, é concordar com a morte de milhares de outros seres humanos, daí a importância do movimento de resistência através da divulgação dos aspectos políticos e culturais da cultura afrodescendente, mas sem perder a noção de que isso é um processo educativo longo, tenaz e que não despreza o aspecto legal, uma vez que os documentos normativos em forma de lei promovem algum amparo às comunidades quilombolas.

## **Conclusão**

O projeto foi encerrado em meio à pandemia e às dificuldades desse momento, porém resultou na elaboração do material planejado. Em síntese, afirmamos que o quilombo Portão do Gelo resiste e continua em defesa de uma vida com dignidade para a sua população, assim como para todos e todas em situação de exclusão social. Suas frentes de lutas contra o preconceito racial e religioso, a resistência por uma educação pública de qualidade social e de oportunidades dão sustento ideológico contra todas as formas de discriminação que legitimam práticas excludentes de grande parte da população afro-brasileira.

A precariedade de condições materiais e imateriais de sobrevivência e existência; as incertezas diante do que pode vir a seguir nunca foram suficientes para imobilizar o coletivo do quilombo Portão do Gelo, mas um campo de resistências e enfrentamentos da vida social. Em tela se encontra o seu projeto para a educação, que encara a instabilidade nos anos letivos interrompidos com idas e vindas intermitentes, em contexto nacional, a depender dos âmbitos privado ou público e dos níveis de ensino, entre outros fatores.

As narrativas de Ivo de Xambá, nosso entrevistado, denunciam a relevância da educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas, independente da condição social, do credo ou da cor da pele. Deixa antever que as opressões raciais persistentes no país e no mundo servem para acentuar os problemas estruturais que a população negra e pobre tem sofrido ao longo dos séculos, assim como desenvolve uma ideia errônea da

superioridade de uma minoria branca. O trabalho para este projeto de extensão revelou-se frutífero em vários sentidos, principalmente quanto ao aprofundamento de diálogo entre o campo do saber científico, promovido pela universidade, e os saberes culturais, políticos e do senso comum, presentes nos relatos autobiográficos de Ivo de Xambá.

Hoje, há uma maior presença de autores acadêmicos africanos, afrodescendentes e africanistas no mundo da academia, mas ainda insuficientes. Portanto, identificamos a relevância de se incentivar a troca de saberes e o diálogo intercultural, trazendo para o espaço da academia saberes outros, necessários para a formação de futuros educadores e educadoras. Ao mesmo tempo, faz-se necessário que a academia dialogue com os saberes que foram negados por tanto tempo, sejam eles de intelectuais ou dos povos que estão nas periferias da vida. O diálogo não deve ser excludente ou seletivo. A partir desse movimento é mais fácil uma prática pedagógica transdisciplinar, olhando para a complexidade e para a integralidade da vida em todas as suas nuances.

As situações de opressões precisam ser denunciadas, e, por dentro das narrativas de Ivo de Xambá veio a sua afirmação que a luta que se desenvolve no Portão do Gelo não é apenas uma luta por melhores condições de vida da comunidade, mas é também contra a opressão e a liberdade de credo religioso, assim como pelo respeito para toda a população de pele negra.

Trazemos a fala de Adotevi (1993, p. 251) sobre a importância que negros e negras devem ter de si próprios: “o reconhecimento da identidade negra passa necessariamente pela reapropriação prática de sua essência de homem e, naturalmente, pela destruição do sistema que o tem negado enquanto homem.” As narrativas de Ivo de Xambá reafirmam a importância da identidade do povo africano e afrodescendente para o cenário de democratização política do país. Sem esse reconhecimento a democracia não estará completa.

Os objetivos do projeto de extensão foram atendidos, resultando na produção dos seguintes livros: “Ivo de Xambá para crianças”, “Ivo de Xambá visto por seus filhos e filhas de sangue e de santo” e “Ivo de Xambá sobre ele mesmo” (autobiografia), todos produzidos pela Editora da UFPE; além disso, produzimos o documentário: “Ivo de Xambá e seu terreiro”. Esse material foi elaborado com o auxílio de todos que participaram do projeto,

que também teve a finalidade de contribuir com a formação educativa de estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE.

## Referências

- ADOTEVI, Stanilas. **Négritude et négrologues**. Paris: Union Générales d'Éditions, 1993.
- BOSI, E. **Tempos vivos e tempos mortos**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/anexos/documentos/4200091014164722.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Disponível em <http://constituicaobrasileira.justica.gov.br/pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.
- FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: UFBA, 2012.
- JORNAL BBC. **O ódio racial e religioso aumenta no Brasil**. Disponível em: <http://bbcbrasil.org.br/base/pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- KING, Martin Luther. **Porque não podemos esperar**. São Paulo: Faro, 2020.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- NYERERE, Julius. **Educação para a Nação Africana**. Angola: Desafio, 2000.
- SILVA, Juciara F. **Tempos de educação para um mundo sem preconceito**. São Paulo: Olho d'água, 2007.
- PERNAMBUCO. **O desenvolvimento da Covid no Estado de Pernambuco**. Disponível em <http://secretariacaosocial.gov.pe/pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.
- RIOS, Terezinha. **Competência Ética**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques. **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Ateneu, 2005.

Submissão em: 11-06-2021

Aceito em: 03-09-2021

## **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO COMUM: relatos de experiências de AEE numa escola pública**

Francisco Ari Andrade<sup>1</sup>  
Aline de Oliveira Rebouças<sup>2</sup>  
Renata Tavares de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo apresenta o relato de uma prática docente inclusiva de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autismo - TEA, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, numa escola pública municipal de Fortaleza. O desenvolvimento desse estudo se deu a partir da observação da vivência em sala de aula, no processo de escolarização de sujeitos com TEA. Respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica, de cunho qualitativo, o estudo se desenvolveu com as seguintes abordagens: estudo bibliográfico, documental e análise das vivências em sala de aula. As informações foram analisadas como estudo de caso. A relevância desse estudo está em possibilitar uma compreensão de como se dá o processo ensino aprendizagem de alunos com TEA, numa sala de aula do ensino fundamental, destacando-se a prática docente colaborativa à inclusão educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Deficiência. Inclusão.

## **THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD IN COMMON EDUCATION: reports of SEA experiences in a public school**

**Abstract:** This study presents the report of an inclusive teaching practice of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder - TEA, through Specialized Educational Attendance - SEA, in a municipal public school in Fortaleza. The development of this study was based on the observation of classroom experience, in the process of schooling of subjects with ASD. Respecting the ethical principles of academic research, of qualitative nature, the study was developed with the following approaches: bibliographical, documentary study and analysis of classroom experiences. The information was analyzed as a case study. The relevance of this study is to enable an understanding of how the teaching-learning process of students with ASD occurs in an elementary classroom, highlighting the collaborative teaching practice to educational inclusion.

**Keywords:** Education. Deficiency. Inclusion.

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Associado II, da Universidade Federal do Ceará, lotado no Dep. de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Ceará - GEPHEC, certificado pelo CNPq.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Especialista em Educação Especial e Políticas de Inclusão (2012) pela Universidade Cândido Mendes-RJ e Neuropsicopedagogia (2016) também pela UCAM-RJ. Professora da rede municipal de ensino de Fortaleza com experiência na inclusão de alunos com deficiência.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Aluna regularmente matriculada no programa de pós-graduação em educação, da UFC, Mestrado em Educação.

## **LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA EN LA EDUCACIÓN COMÚN: informes de experiencias de SES en una escuela pública**

**Resumen:** Este estudio presenta el informe de una práctica docente inclusiva de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista - TEA, a través del Servicio Educativo Especializado - AEE, en una escuela pública municipal de Fortaleza. El desarrollo de este estudio se dio a partir de la observación de la experiencia en el aula, en el proceso de escolarización de sujetos con TEA. Respetando los principios éticos de la investigación académica, de carácter cualitativo, el estudio se desarrolló con los siguientes enfoques: estudio bibliográfico y documental y análisis de experiencias en el aula. La información se analizó como un estudio de caso. La relevancia de este estudio es permitir la comprensión de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TEA en un aula de primaria, destacando la práctica de enseñanza colaborativa para la inclusión educativa.

**Palabras clave:** Educación. Discapacidad. Inclusión.

### **Introdução**

O debate em torno da educação inclusiva aponta novos caminhos nos quais a sociedade precisa palmilhar, pela garantia de equidade e igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar dos sujeitos diagnosticados pelo Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Verifica-se que hoje vem se consolidando um processo ampliado da participação efetiva da sociedade civil em garantir a todos o sucesso de aprendizagem.

O presente artigo foi tecido pela motivação de vivências de práticas docentes na perspectiva da inclusão de pessoas com TEA, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, numa determinada escola da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, no atual contexto.

Diante das angústias, conflitos, adaptações, evoluções e crescimentos vivenciados por pais e alunos, que se veem em volta com a necessidade de inclusão no sistema regular de ensino, resguardados pela força da legislação em vigor, é trazido para o debate o relato de uma experiência vivenciada no âmbito em sala de aula, com alunos com TEA.

O desenvolvimento desse estudo se deu a partir da observação da vivência em uma sala de aula, no processo de escolarização de tais sujeitos. Respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica, de cunho qualitativo, o estudo se desenvolveu com as seguintes abordagens: estudo bibliográfico, documental e análise das vivências em sala de aula. As informações foram analisadas como estudo de caso.

Nesta experiência educacional inclusiva, a discussão da temática aqui não se esgota aqui. Pelo contrário, aqui encontra-se um primeiro passo em direção à uma discussão mais ampla, na qual possam ser rompidos os preconceitos e as políticas públicas de inclusão e também proporcionar maiores e melhores feitos por meio de seus programas específicos no âmbito da educação escolar. Diante disso, deve-se acrescentar que com essa discussão, trazemos à baila o despertar do interesse pela temática na perspectiva de educação inclusiva, visando um melhor entendimento das intervenções pedagógicas cabíveis ao sucesso escolar através do pleno desenvolvimento dos sujeitos educandos.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo se deu de forma exploratória e de caráter qualitativo. Realizado, inicialmente, um levantamento de bibliografia e da legislação sobre o tema e a partir do vasto conhecimento dos teóricos que tem se dedicado à esta temática, pautamos, desta forma, os dados deste trabalho. A pesquisa segue-se também em campo, analisando as vivências de crianças autistas regularmente matriculadas em uma escola municipal. Para que aquelas crianças fossem acompanhadas em sala de aula, na perspectiva desse estudo, foi apresentado aos pais um termo de compromisso para garantir a utilização dos dados, sem citar nomes, características físicas dos alunos, nem qualquer outro meio, digital ou fotográfico, de identificação dos alunos.

Os dados foram coletados através de estudos de caso, onde foram aplicados questionários e entrevistas envolvendo professores, alunos, gestão e família do aluno com autismo. De tal forma que, por meio destes métodos, foi possível levantamento de dados que puderam apresentar uma melhor compreensão da problemática tratada no contexto escolar. Dessa forma, o trabalho teve como objetivo observar o aluno com TEA na escola comum com o olhar da perspectiva inclusiva e de como tem se dado o seu desenvolvimento neste processo inclusivo.

A relevância desse estudo está em possibilitar uma compreensão de como se dá o processo ensino aprendizagem de alunos com TEA, numa sala de aula do ensino fundamental, destacando-se a prática docente colaborativa à inclusão educacional.

## O cenário da educação inclusiva na atual conjuntura

Durante os períodos históricos da humanidade, as deficiências, de modo geral, foram vistas e tratadas de forma diferente. Como exemplo disso, podemos citar que na Roma Antiga, que confere à História Antiga, a sociedade possuía total liberdade para eliminar, após o nascimento, inclusive, aqueles que possuíam alguma deficiência. Em controvérsia, na Idade Média, por observações da Igreja católica, que se apoderou do domínio social, econômico e político, e pela doutrina Cristã, da qual a sociedade passou a ser adepta, pessoas com deficiências passaram de seres eliminados a seres dignos de piedade, por não serem criaturas de Deus. Porém, apesar de saltos ontológicos claramente visíveis de um período para o outro, inclui-se também regressos, e a afirmação disso pode ser atribuída ao fato dos deficientes, principalmente os de caráter mental, durante o período da Inquisição, no século XIII, serem associados a manifestantes do “mal”.

Os avanços a favor daqueles que possuem deficiência ocorreram a passos lentos:

A partir do século XVI, a revolução burguesa trouxe mudanças em termos de estrutura social, política e econômica. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina. (SAMPAIO, SAMPAIO, 2009, p. 36).

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico. Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que passa a se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII (SAMPAIO, SAMPAIO, 2009, p. 36).

É possível perceber que, paulatinamente, de século a século, a partir de evoluções nos cenários sociais, o retrato da importância daqueles tidos como diferentes foi sendo revelado. Diante do cenário sócio-histórico percorrido no Brasil, foi somente a partir do século XX que começaram a surgir pensamentos que convergiam às pessoas com deficiência com o âmbito educacional. O século XX foi certamente um período de profundas mudanças

que se estenderam aos dias de hoje, pois transformações são processos permanentes e graduais que não ocorrem de uma hora para outra (CARVALHO, 2016, p. 35).

Das mudanças verificadas na sociedade no século XX, e que contribuíram para o elo da educação de pessoas com deficiência, convém citar o avanço de movimentos em defesa dos Direitos Humanos, que dava ênfase às minorias, e, no caso dos deficientes mentais, defendia o fim da segregação destes. A partir desse ponto, surge então um conceito muito importante para a temática aqui tratada: integração.

O conceito de integração surge no atual contexto da educação brasileira como um modelo de atenção dada à uma determinada deficiência, cuja manifestação educacional vinha sendo efetivada desde o início nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. (SAMPAIO, SAMPAIO, 2009, p. 37).

Na prática, esse conceito representa a inserção de deficiência nas atividades relacionadas à sociedade, o que de fato começou a ser feito, porém, acarretou certa problemática quanto à eficácia estabelecida em tal praticidade, pois foram achadas dificuldades, por parte das instituições, de manter essa integração. Surge então outro conceito importante: inclusão. Esse conceito agrega mais do que inserir. Para ser visto na realidade, deve haver uma verdadeira transformação no caráter de práticas sociais, bem como de espaços, fisicamente falando, em prol do acesso total ao que o ambiente social oferece:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, consequentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida”. (SASSAKI, 1997, p. 167 *apud* SAMPAIO, SAMPAIO, 2009, p. 38).

Portanto, a inclusão, resumidamente, é criar e garantir que as condições dos seres sociais existam com equidade. Em se tratando de inclusão escolar, podemos afirmar que está prevista em nossa Constituição Federal de 1988, mas não com essa nomenclatura, quando a mesma diz que a educação deve ser disposta às pessoas com deficiência de forma especializada na escola comum. Apesar disso, leis, resoluções, pareceres e declarações foram

surgindo e reafirmando essa questão, o que nos faz perceber que é uma conquista recente e constante.

A educação inclusiva aponta para a transformação de uma sociedade inclusiva e é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino comum. Ao falar sobre inclusão escolar, atribuímos um claro desafio à escola: um grande empenho e esforço para que haja a real reestruturação que a tornará apta a ser inclusiva, afinal,

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação”. (ARAÚJO, LINHARES, 2014, p. 47).

Portanto, para que uma escola possua inclusão, a mesma deve se permitir ser desafiada num sentido de mutação em prol de condições igualitárias, mas, além disso, deve refletir sobre a abrangência que isso acarreta, pois há diversas necessidades e/ou deficiências cognitivas que possuem comportamentos e tendências diferentes.

No Brasil, o processo de inclusão na educação veio tomando forma no final do século passado, em meados dos anos 90, mais precisamente em 1994, quando a Organização das Nações Unidas culminou o documento que demanda assegurar a educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional de ensino. Surge então a Declaração de Salamanca. Uma conquista preconizada por todos os envolvidos favoráveis à educação da pessoa com deficiência, alcançada através de muitas lutas e de transposição de obstáculos. Desde então, a peleja para a conquista dos direitos da pessoa com deficiência tem sido cada vez mais diligente.

A Constituição Federal de 1988 também traz como um dos objetivos fundamentais: No art.3º, inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E garante também no art. 206º, inciso I, estabelecer a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

O próximo triunfo a garantir o direito à educação da pessoa com deficiência no sistema geral de ensino, se deu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN, 1996, que aponta o direito da pessoa com deficiência ao sistema regular de ensino. Na última década essas conquistas foram crescendo e tornando-se cada vez mais abrangentes, a legislação brasileira passou a garantir o direito inquestionável da educação para as pessoas com deficiência, e a partir daí foram surgindo novos decretos, pareceres e resoluções com a finalidade de orientar e enriquecer o quadro do sistema educativo para estes alunos.

Dentre os novos documentos reconhecedores da Educação Inclusiva, pode ser citado o mais recente e que possui maior aplicabilidade e destaque, nascido em 2008: A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta categoricamente a organização do ensino para atender o aluno com deficiência, como o explícito na citação abaixo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Desta forma, surge a incitação direta de que a escola comum tem o dever de se adequar para receber o aluno com deficiência e dispor de variados mecanismos que deem suporte a este aluno e assim o faça incluído com os seus pares. A instauração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um grande aparato para a mediação da inclusão no sistema educacional de ensino. Nesta perspectiva, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) qualifica-se como um espaço de apoio, de maneira a complementar o aprendizado deste aluno e valorizar suas potencialidades. O estabelecimento destas políticas públicas voltadas à inclusão tem condecorado e estabelecido um novo olhar sob a inclusão nas escolas municipais da cidade de Fortaleza.

Entre os anos de 2013 e 2019, foi registrado um crescimento significativo do público-

alvo da Educação Especial em classes comuns. Com destaque a região Norte e Nordeste, que apresentaram um maior percentual de matrícula de alunos com deficiência. Dentro desse cenário, a cidade de Fortaleza se configura como a 4º maior rede de ensino do país e a primeira do Norte e Nordeste em Educação Inclusiva (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2020).

É possível observar que historicamente houve diversos avanços no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, saindo de um ambiente de segregação e restrições e abrindo as asas para um novo espaço, esse, cheio de explorações, possibilidades e também de desafios e entraves. Embora seja possível contabilizar com êxito todas essas conquistas inclusivas ao longo dos últimos anos, também temos de concordar que ainda existe um longo percurso a ser percorrido e muito a se conquistar.

### **Desmistificando o autismo**

O Transtorno do Espectro Autista -TEA pode ser classificado em três graus: autismo leve, moderado e severo, passando a constar na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, com o CID-11, segundo à Organização Mundial da Saúde -OMS<sup>4</sup>.

A origem epistemológica da palavra descende do grego “autos”, que significa "próprio ou de si mesmo", portanto, pode ser compreendido como um distúrbio neurológico apresentado ainda na fase da infância e que causa um retardo no desenvolvimento da aprendizagem e da interação social da criança.

No desígnio da consecução do espaço educativo e profissional do deficiente na sociedade, esta pesquisa preocupa-se especificamente em tratar do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como tem transcorrido seu desenvolvimento e abordar as maiores dificuldades encontradas e valorizar todos os ganhos no seu processo educativo na escola comum. A escolha específica do TEA para o estudo desta pesquisa, intensificou-se a partir da grande demanda de alunos com esse espectro em ampla maioria das escolas comuns do município de Fortaleza.

---

<sup>4</sup> OMS lança nova classificação internacional de doença. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-lanca-nova-classificacao-internacional-de-doencas/>. Acesso 13 de ago. de 2018.

Segundo dados do censo escolar, no ano de 2020 as escolas de Fortaleza totalizaram o número de 7.807 alunos com deficiência, cerca de 3,4% dos estudantes da rede municipal de ensino. Dentre estes, nota-se uma crescente em alunos com diagnóstico de autismo no sistema de gestão educacional (Portal da Prefeitura de Fortaleza, 2020).

Segundo a Center Of Disease Control and Preventio - CDC<sup>5</sup>, centro norte americano especializado no controle e prevenção de doenças, tem apontado em seus estudos um numeroso crescimento no nascimento de crianças com TEA, ao longo dos últimos anos. As pesquisas de 2008 apontam uma proporção de um caso para cada sessenta indivíduos nascidos. Este número vem em escala crescente e a demanda por matrícula de alunos autistas tem sido cada vez mais recorrente na escola pública brasileira. A legislação mundial e brasileira também tem reconhecido a necessidade da conscientização desse espectro, sendo criado pela Organização das Nações Unidas – ONU, também em 2008, o dia mundial da conscientização do autismo, World Autism Awareness Day<sup>6</sup>, sendo anualmente comemorado no dia 2 de abril, por ser dedicado à ampla divulgação e consciência do TEA.

No Brasil o direito da pessoa com autismo passa ser efetivamente instituído a partir da LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que declara nos artigos infracitados:

De acordo com o artigo 3º da Lei 12.764/12: São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

Na Escola Municipal de Fortaleza, onde foi realizada a observação que gerou dados para esse estudo, consta o número de 8 crianças com espectro do autismo, regularmente

---

<sup>5</sup> CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENICION. Disponível em: <https://www.cdc.gov/>. Acesso 13 de ago. de 2008.

<sup>6</sup> ONU declarou todo **2 de abril** como a data para conscientizar a sociedade. São Paulo, Revista Autismo **Edição 6: set/out/nov/2019**. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/diamundial/>. Acesso: 13 de set. de 2019.

matriculadas. A partir da análise reflexiva desta vivência, na qual buscamos nos docentes a narrativa de suas experiências com a inclusão destes alunos, bem como os dentre os demais sujeitos envolvidos, neste processo de escolarização, identificamos a possibilidades para o pleno acesso e desenvolvimento daqueles alunos, bem como os principais entraves vivenciados neste processo.

### **Compreendendo a relação social do aluno com TEA no ensino comum**

O ingresso do aluno com deficiência à escola comum é uma realidade que tem crescido a cada dia. Durante muitos anos, as crianças com deficiência eram excluídas da sociedade e suprimidas do seu direito de acesso à escola, pois acreditava-se que elas não possuíam capacidade suficiente para permanência neste espaço. Hoje, este pensamento é obsoleto. Crianças com deficiência devem ter preservado o seu direito de conviver e aprender com os seus pares, devendo ser estimulada a superar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades, com respeito às suas limitações e pleno acesso a todas as oportunidades comuns.

A inclusão destes torna-se amplamente possível quando existe um engajamento da sociedade civil e um envolvimento por parte de todos os envolvidos no sistema educativo. Mantoan (2008) exprime a seguir as possibilidades que podem vir a ser alcançadas neste modelo de ensino:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A Inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (MANTOAN, 1998, p. 1).

O aperfeiçoamento supracitado pela autora é uma condição de extrema interferência na educação inclusiva. Muito embora, saibamos que ainda existe uma gama de investimentos a se fazer para melhorar a qualidade deste ensino, não podemos esperar tão somente pela aplicação de recursos governamentais. É também papel do professor buscar subsídios para

aprimorar sua prática pedagógica no sentido de alcançar as necessidades de todos os seus alunos.

### **Relato docente da prática inclusiva em TEA**

Na escola observada foi diagnosticada uma constante nas falas das professoras da sala comum: ambos se sentem, ainda, despreparadas para o ensino de alunos com autismo. Um eco quase unânime e ainda carregada de alguns estigmas, sobre o processo de aprendizagem desses alunos.

Acreditamos que essa situação seja resultado da herança da educação tradicional, pautada em práticas inalteráveis e que não investe, primordialmente, na formação do professor.

A experiência docente na rede pública de ensino, possibilita despertar o interesse pela busca de novas práticas pedagógicas, quais? para que esse modelo de educação venha a ser exitoso. Neste sentido, objetivou-se relatar um pouco da realidade do cotidiano vivido pelas crianças autistas em um modelo de escola pública, bem como relatar as dificuldades encontradas por docentes.

Os desafios docentes na educação inclusiva são diversos, pois incluir e integrar alunos com TEA em uma escola comum, requer mudanças de pensamentos que envolvem a prática, que até poucos anos atrás ainda existiam sobre o papel da criança com deficiência. Segundo Rocha:

Cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais. (ROCHA, 2017, p. 2).

Para a elaboração de práticas educativas inclusivas faz-se necessário a colaboração da família no estímulo da criança, para que esta comece a ser inserida no âmbito escolar. Dando ênfase ao cenário escolar, conta-se com uma peça chave, sendo esta, o professor, que é o principal agente nesse processo de inclusão, tendo em vista que ele é quem fará a mediação entre o aluno e o conhecimento, pois para Gazim (2005) o professor é a

“autoridade competente, que direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM, 2005 *apud* ROCHA, 2017, p. 6).

O papel dos docentes na educação básica é propiciar oportunidades para que seus alunos possam se desenvolver de forma global, seja no aspecto social, psíquico, emocional e cognitivo. O(a) professor(a) que trabalha de forma reflexiva compreende que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma particular para cada aluno, e no caso da educação inclusiva, essas particularidades se tornam ainda mais específicas. Essas particularidades acarretam, automaticamente, desafios na jornada do professor, e é importante refletir sobre eles, e faremos isso dentro da perspectiva da realidade educacional de crianças com TEA, procurando identificar tais desafios.

Além de integrar e incluir o aluno com TEA, o professor deve criar oportunidades para esse estudante desenvolver a sua autonomia e possuir autoconfiança. Ao realizar atividades que lhes proporcione desenvolver de forma efetiva em seus aspectos sociais, cognitivos, emocionais e linguísticos. Para Vitto Júnior e Lima (2011, p. 85),

Incluir significa oportunizar e habilitar essas crianças a realizarem todas as suas potencialidades, minimizando as inferioridades resultantes de suas dificuldades. A escola precisa trabalhar a aceitação da criança, incentivar sua independência através de elogios dando liberdade para que estas conquistem seu espaço e o respeito das outras pessoas.

Na fala a seguir a professora do AEE descreve sobre um passeio proposto devido ao interesse do aluno com TEA:

A interação social dele é muito legal, pois devido a essa motivação por programas de televisão, no começo do ano foi proposto um passeio da turma para uma rede de televisão. Foi fantástico! Chegando lá ele conhecia os repórteres e fala para os colegas o nome deles, e qual programa ele trabalhava, que horas o programa passava na TV. Percebi que após essa visita as crianças ficaram impressionadas com a capacidade e o conhecimento que ele tinha, isso fez com que as crianças interagissem ainda mais com ele. (ENTREVISTA- PROFESSORA DE AEE, 2019).

É importante que os professores juntamente com a escola trabalhem juntos para o crescimento do aluno, assim, criando espaços e momentos de conversa com todos os alunos sobre a importância de respeitar as diferenças, de uma forma global, estimular o respeito não só para crianças com deficiência, mas elencar que todos nós temos diferenças que merecem

ser respeitadas. Vale ressaltar que todas as dimensões que envolvem a educação inclusiva precisam de um olhar sensível não somente por parte do professor, mas por parte de todos os profissionais que estão inseridos no âmbito educacional.

No âmbito escolar, a integração assume o princípio de que toda pessoa é capaz de aprender e socializar. Diante disso, para que a escola seja de fato inclusiva, é necessário olhar para as crianças como igual, receber e acolher sem distinção, compreendendo cada especificidade da criança, de forma que se objetiva a partir das atividades pedagógicas o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A falta de conhecimento é apenas um dos desafios que o professor enfrenta quando o assunto é inclusão, a ausência de experiência com crianças com deficiência é uma das causas de comentários desse exemplo que a autora Mantoan cita em seu livro “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Por isso, a autora Paula (2013) afirma que:

É necessário que a escola passe por adaptações e o professor se especialize para entender como se dá o processo de aprendizagem do aluno portador de alguma deficiência e também, para saber preparar o conteúdo e atividades que proporcione a participação efetiva destes alunos. (PAULA, 2013, p. 150).

A capacitação do professor é prevista na Lei Nº 13.722 de 4 de Outubro de 2018, portanto é necessário que haja uma reflexão do professor quanto ao fato de não ser apenas uma obrigação. As capacitações e formações continuadas são fundamentais para o crescimento do profissional, que é comprometido com a educação. Essas formações irão refletir na criança com a Síndrome de Down, que se beneficiará em todos os aspectos tendo um profissional qualificado, acompanhando o seu desenvolvimento.

### **A importância do AEE no processo de inclusão**

A partir da Política Nacional da Educação Especial (2008), na Perspectiva Inclusiva, os alunos, público-alvo da educação especial, devem estar regularmente matriculados na sala

de aula comum e com a possibilidade de ser atendido em horário de contraturno na sala de recursos multifuncionais - SRM para complementar e suplementar a sua formação. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como público alvo do seu atendimento alunos com Deficiência (Física, Intelectual, Visual, Auditiva e Deficiências Múltiplas), Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação.

Visando o objetivo deste trabalho, foi possível a observação de um aluno na sala de recursos multifuncionais, analisando o funcionamento da sala e sua importância para o desenvolvimento da criança. A partir dessa observação são desenvolvidas atividades que viabilizem o desenvolvimento e potencializem suas habilidades. Além de conhecer sobre a professora, sua formação, especialidade e seus interesses na inclusão e no desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência.

As atribuições do atendimento educacional especializado, necessitam ser bem esclarecidas sobre a sua funcionalidade no contexto escolar, pois ainda existe quem confunda o atendimento com a substituição de escolarização ou ideia de reforço escolar.

Durante o atendimento são trabalhadas as habilidades cognitivas da criança para que, quando ela chegar na sala de aula comum, possa desenvolver as competências esperadas para sua aprendizagem. Essas atividades são diferentes das realizadas na sala de aula comum e não substituem a escolarização, ou seja, o atendimento tem a função de complementar e/ou suplementar o desenvolvimento dos alunos, de forma que a criança se torne autônoma e independente dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Quando ele veio para minha sala ele era muito agitado, ainda era uma criança que tinha muita dependência, precisava que os colegas o ajudassem, mas no decorrer do tempo, ele foi criando uma certa autonomia diante da rotina que eu conduzia em sala de aula, no início a mãe queria ficar em sala para ajudá-lo, mas achei melhor não, pois queria trabalhar a independência dele, para que ele fizesse suas atividades sozinho, pois logo de cara percebi que ele era muito atento e inteligente. (ENTREVISTA - PROFESSOR DA SALA COMUM, 2019).

Diante disso, podemos dizer que as ações devem ser em cooperação entre o professor de AEE e o professor da sala comum, considerando as necessidades educacionais deste aluno. E isso proporciona o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas capazes de alcançar resultados positivos, explorando suas potencialidades, pois essa interação promove uma

experiência única entre as habilidades a serem desenvolvidas e a interação social do aluno com TEA.

Outra parte muito importante nesse desenvolvimento integral do aluno é a família, pois sua integração, juntamente com a escola, atua de forma efetiva, fornecendo informações necessárias e disponibilizando apoio para a obtenção de avanços alcançados pelo aluno com deficiência.

Ao longo das observações realizadas na escola em estudo, atentou-se também por valorar o depoimento dos pais e responsáveis por esses alunos e as suas considerações em relação a este modelo de inclusão. Foram entrevistados seis pais, durante a fala, legitimou-se um discurso de grande favorecimento ao trabalho da escola para com os seus filhos. Alguns destes, narraram algumas experiências negativas que os filhos enfrentaram em outras escolas comuns, algumas destas da rede privada, tais como a negativa da matrícula do aluno ao saber que este tinha diagnóstico de TEA, envoltos pelo discurso de que a escola não possuía suporte para a escolarização destes.

Estes afirmaram que ao passar por algumas destas experiências negativas, sentiram-se resistentes e inseguros ao matricular os seus filhos na atual escola. Mas, estes também demonstraram um forte sentimento de resiliência e luta, e também consciência quanto aos seus direitos, e seguem firmes na busca do que consideram melhor para o desenvolvimento dos seus filhos. Após esse depoimento, a fala de muitos se concentrou em dizer que hoje, na atual escola, sentem que seus filhos estão verdadeiramente incluídos e percebem a evolução cognitiva e comportamental destes.

Quando recebi o diagnóstico do Pedro (Nome Fictício) fiquei sem chão, não sabia o que fazer, a quem procurar a ajuda. No fundo eu não queria acreditar naquela condição, e vivi realmente um processo na qual chamei de luto. Pedro tinha 4 anos, não falava e andava com dificuldade, era muito agitado e não conseguiu se adaptar primeira creche que foi matriculado. Todos os dias eu recebia reclamação da escola, eles relatavam que não tinham suporte para manter o meu filho naquele ambiente. Decidi procurar uma outra escola, dessa vez da rede particular, e não foi diferente do que aconteceu na primeira, em poucos meses recebi o mesmo comunicado de que a escola não estava se adequando ao meu filho e que eu deveria procurar uma escola especializada. Eu fiquei desesperada, sem esperança, enquanto isso via meu filho estagnado no seu desenvolvimento. Foi quando recebi uma indicação de uma outra mãe que também tinha um filho com TEA e que deu referências maravilhosas sobre a escola comum e pública

na qual o seu filho estudava. Hoje meu filho tem 12 anos, esta cursando o 5º ano nesta escola, desde a educação infantil. Esta alfabetizado e segue desenvolvendo-se muito bem. É uma escola que vive a inclusão, e que acreditou no potencial do meu filho. A professora do AEE teve um papel fundamental na articulação de muitas ações que envolveram a inclusão do meu filho, junto aos professores da sala comum e a gestão escolar. Pedro é respeitado e muito querido por todos os seus colegas, eu o deixo na escola e sigo para a minha casa com a sensação segura de que meu filho esta em um espaço em que é amado e valorizado. (ENTREVISTA - MÃE DE ALUNO, 2019).

Na criança com diagnóstico de TEA é comum algumas características, tais como as estereotípias e os interesses fixados, sendo este último, em alguns casos motivo de resistência para despertar interesse em outras áreas de concentração, sendo necessário a utilização de estratégia formas mais lúdicas, durante as atividades, para conseguir um pouco mais de tempo de concentração e desenvolver as atividades propostas.

Tento realizar atividades utilizando a tecnologia, no caso do Pedro, ele é muito ligado em televisão, Tablet, se eu utilizar um material mais tradicional, não consigo ter a atenção dele por muito tempo. Dessa forma, faço uso de programas de TV, software educacionais e recursos sonoros e gráficos das vinhetas dos quais ele tem muito interesse. (ENTREVISTA - PROFESSOR DO AEE, 2019).

Apesar de algumas características do TEA tornarem-se comuns entre indivíduos com autismo, é importante pensar na individualidade de cada um destes, considerando cada um como ser dotado de capacidades e nos quais há variações também sobre suas dificuldades, presentes e outras não. Desta forma, não existe uma regra do que se deva trabalhar pedagogicamente com esses alunos. Incitamos alguns questionamentos à professora do AEE, tais como se dava o planejamento de atividades elaboradas na SRM e quais atividades eram desenvolvidas com estes alunos. A professora narrou que as atividades desenvolvidas na sala de recursos, eram pensadas a partir do estudo de caso daquele aluno, este instrumental que segundo a mesma é dividido em algumas partes, tais como: Apresentação do Caso, Esclarecimento do Problema, Identificação da Natureza do Problema, Resolução do Problema e Plano de AEE. Então é na última etapa deste estudo, descrita por Plano de AEE, que serão planejadas quais atividades e recursos deverão ser trabalhados para desenvolver as habilidades deste aluno, bem como atividades que busquem promover a superação das suas dificuldades.

O estudo de caso é uma metodologia de resolução de problema, que identifica a sua natureza e busca uma solução, apontada pelo professor do AEE. Esse profissional deve considerar as particularidades e potencialidades dos alunos, haja vista que o diagnóstico de uma mesma deficiência demanda uma intervenção pedagógica diferenciada, de acordo com a especificidade de cada aluno, e não com a deficiência em si (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010).

Durante todos os atendimentos são propostas atividades que desafiem a percepção da criança, estimulando a criança a utilizar novas estratégias para desenvolver e ampliar suas novas habilidades. A utilização de jogos como quebra-cabeça e raciocínio lógico também são atividades que auxiliam nesse desenvolvimento.

O trabalho em parceria do Professor do AEE e o professor da sala comum é de grande importância para a integralidade e sucesso escolar do aluno. Na escola pesquisada, a professora da sala comum relatou que são muito válidos os seus momentos de troca de experiência com a professora do AEE nos seus momentos de planejamento.

É muito bom a troca de figurinhas com a professora do AEE, ela tem o olhar de especialista, é sempre solicita em tirar algumas dúvidas referente ao nosso aluno. Creio que esta articulação entre o nosso trabalho, resulta em ótimos resultados para o aluno. Ficamos muito felizes quando vemos a superação deles, já vibramos em ver um aluno com TEA ser alfabetizado enquanto estava na minha turma de 3º ano, é gratificante ver a superação destes. Eu acredito na inclusão quando se trabalha em parceria. (ENTREVISTA – PROFESSOR DA SALA COMUM, 2019).

Foram observados também nesta escola, momentos de vivência entre todos os alunos, em momentos livres como o recreio escolar. Vimos que nesta dita escola, se há uma relação muito harmoniosa entre os alunos. Observamos uma boa interação dos alunos com TEA e seus pares, e também uma relação de cuidado e preocupação entre eles. Uma profissional de apoio que acompanha um dos alunos com TEA no momento das atividades em sala de aula, relatou que cotidianamente as demais crianças convidam o aluno acompanhado para brincar ou oferecem ajuda em algum momento.

Sempre busquei trabalhar a independência dele, para que ele pudesse refletir sobre suas ações e pudesse identificar os erros durante as atividades e pudesse se corrigir, percebi uma melhora significativa ao longo do tempo e ele passou a realizar suas atividades dentro da sala de aula junto com os colegas, com os livros didáticos iguais aos dos colegas da sala. (ENTREVISTA - PROFESSOR DA SALA COMUM, 2019).

Com o passar dos anos, novas ideias e pensamentos vem surgindo a respeito da criança com deficiência, no contexto atual, precisamos compreender que a inclusão é um processo gradativo e abrangente. As questões que envolvem a educação inclusiva precisam de um olhar reflexivo. Transpondo todas as intempéries surgidas desde o primórdio da educação inclusiva, este trabalho dedica-se a tratar ao longo da sua conclusão, uma análise reflexiva dos pontos e contrapontos favoráveis a este modelo de educação.

Ao longo das últimas décadas, a temática acerca da educação inclusiva passou a ser discutida em diversos contextos e circunstâncias, principalmente sobre como a escola tem abordado essa temática e quais meios ela vem utilizando para se apropriar de uma prática pedagógica inclusiva. Durante toda a discussão é possível perceber como a participação efetiva dos membros que constituem a escola colabora para a efetivação de uma educação inclusiva, na qual é necessário ter um olhar sensível sobre as habilidades do aluno com TEA e o processo de formação intelectual dele dentro da sala comum.

A partir disso é preciso redimensionar as estratégias que estão sendo utilizadas com esses alunos, mostrando o desenvolvimento de suas potencialidades. A educação inclusiva passa a ser possível quando a escola abre espaço para múltiplos olhares sobre o desenvolvimento do aluno com TEA, que se torna exitosa quando há o trabalho em conjunto da gestão escolar, do professor do AEE e do professor da sala comum.

Pode-se afirmar que apesar da existência de algumas dificuldades que ainda permeiam o processo de inclusão do aluno com TEA, o caminho de sucesso e pleno desenvolvimento deste são possíveis e pode ser exitoso. Considerando as diversas ações estabelecidas nesta escola pesquisada, pode-se destacar o papel do professor do AEE em parceria com o professor da sala comum, bem como o envolvimento de todos os sujeitos no processo de inclusão escolar, que promovem diversas atividades para que esse aluno possa desenvolver suas habilidades, assim obtendo o sucesso escolar. Também é fundamental a interação com os seus pares e a relação construída entre estes, o apoio familiar e a assistência multidisciplinar.

## Referências

ARAÚJO, Paula C.V.; LINHARES, Tatiana C. **A inclusão escolar breve histórico e alguns apontamentos para a pratica do professor.** Belo Horizonte, 2014, p. 35-59.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Prevalence of Autism Disorders- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Six Sites, United States,** 2000. Surveillance Summaries. MMWR, vol. 56, SS-1 p.1-11, 2007.

MANTOAN É. M. T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Maria Tereza Mantoan, Rosângela Gavirole Prieto; Valéria Amorim Arantes, Organizadora- São Paulo, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A formação de professores, no âmbito da integração escolar.** Integração. Brasília, n.18. 1997.

PAULA, Bianca Molinari. A formação do professor para a educação especial. **XI EDUCERE,** Curitiba, 2013, p. 15087-15100.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. **O papel do professor na educação inclusiva - Ensaio Pedagógicos,** v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sonia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Submissão em: 25-10-2019

Aceito em: 23-08-2021

## **O BEM-ESTAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO BRASIL: uma análise temática das teses produzidas no período de 2009 a 2019**

Michele Serafim dos Santos<sup>1</sup>  
Flavinês Rebolo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, realizada com o objetivo de mapear e analisar as produções científicas sobre o coordenador pedagógico no Brasil. Os textos analisados são teses localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES). Para acessar os textos utilizamos a ferramenta eletrônica de busca com as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”, tendo como filtro o recorte temporal de 2009 a 2019. Foram localizadas 255 teses, das quais foram selecionadas 24 para análise dos resumos – somente aquelas que tinham como foco a atuação do coordenador pedagógico nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica. As análises apontam que a maior parte das teses encontradas para as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica” enfatizam o seu processo formativo. Quanto a temática “bem-estar dos coordenadores pedagógicos”, concluímos que é uma temática ainda não discutida na academia, pois não foi localizada nenhuma tese sobre o tema. Entendemos, por meio deste Estado do Conhecimento, ter encontrado um campo propício a novas pesquisas.

**Palavras-chave:** Estado do Conhecimento. Coordenador Pedagógico. Bem-Estar. Educação Básica.

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (2019-2022). Mestra em Letras/Ensino de Linguagens/UEMS, Especialista em Ed. Especial e Planejamento Educacional, graduada em letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM). Professora Efetiva da Rede Estadual e Municipal em Jardim/MS. Vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Jardim/MS (2019-2020). Membro da Comissão de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (2017 a 2020). Membro da Comissão da Valorização do Magistério de Jardim/MS (2020). Assessora pedagógica na Semed de Jardim/MS em 2020. Professora formadora da CRE7 e Formadora Regional da BNCC/CRE7 (2019). Professora formadora da CFOR/Coordenadoria de Formação da SED/MS (2018/2019). Formadora Regional do Pnaic 2017/2018. Supervisora de Gestão Escolar da CRE7/SED/MS (fev/2017 a fev/2018) em Jardim/MS. Coordenadora Pedagógica/SED (2013 a 2016), Coordenadora do curso a distância Gestão em Serviços Públicos da Rede ETEC Brasil (2010-2015). Professora da UEMS (2010/2011), Formadora do programa Gestar do Ministério da Educação e Cultura (2008-2009), Coordenadora da REME (2012 e 2016), Professora da STE/SED (2007 a 2010) e Professora do Cursinho Preparatório SED/MS (2008 a 2013).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (2005), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo / USP (1999) e Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração / USC (1981). Foi professora da Universidade de Sorocaba / UNISO (2000-2009). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco / UCDB, em Campo Grande, MS. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores e práticas docentes, trabalho docente, bem-estar e mal-estar docente, qualidade de vida no trabalho de professor, histórias de vida na pesquisa qualitativa. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEBEM (CNPq).

## **THE WELL-BEING OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN BRAZIL: a thematic analysis of the theses produced in the period from 2009 to 2019**

**Abstract:** This article presents the results of a research of the State of Knowledge type, carried out with the objective of mapping and analyzing the scientific productions about the pedagogical coordinator in Brazil. The analyzed texts are theses based in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD / Ibict) and in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CTD / CAPES). To access the texts, we applied the electronic keyword searching with the keywords "pedagogical coordinator" and "pedagogical coordination", having as a filter the time frame from 2009 to 2019. 255 theses were found, of which 24 were selected for analysis of the abstracts - only those that focused on the role of the pedagogical coordinator in the stages of Elementary and High School in Basic Education. The evaluations point out that most of the theses found for the keyword "pedagogical coordinator" and "pedagogical coordination" highlight its formative process. Concerning the issue "well-being of pedagogical coordinators", we concluded that it is an issue that has not yet been discussed in the academy, as no theses about this issue has been found. We understand, through this State of Knowledge, to have found a favorable field for new research.

**Keywords:** State of Knowledge. Pedagogical Coordinator. Well-being. Basic Education.

## **EL BIENESTAR DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN BRASIL: un análisis temático de las tesis producidas en el período de 2009 a 2019**

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados de una investigación del tipo Estado del Conocimiento, realizada con el objetivo de mapear y analizar las producciones científicas sobre el coordinador pedagógico en Brasil. Los textos analizados son tesis ubicadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD/Ibict) y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento de Profesores de Educación Superior (CTD/CAPES). Para acceder a los textos utilizamos la herramienta de búsqueda electrónica con las palabras clave "coordinador pedagógico" y "coordinación pedagógica", utilizando como filtro el marco temporal de 2009 a 2019. Se encontraron 255 tesis, de las cuales 24 fueron seleccionadas para el análisis de los resúmenes, solo aquellas que se centraron en el rol del coordinador pedagógico en las etapas de Educación Primaria y Secundaria en Educación Básica. Los análisis muestran que la mayoría de las tesis encontradas para las palabras claves "coordinador pedagógico" y "coordinación pedagógica" enfatizan su proceso formativo. En cuanto al tema "Bienestar de los coordinadores pedagógicos", concluimos que es un tema que aún no ha sido discutido en la academia, ya que no se ha encontrado tesis sobre la temática. Entendemos, a través de este Estado del Conocimiento, haber encontrado un campo propicio para nuevas investigaciones.

**Palabras clave:** Estado del Conocimiento. Coordinador Pedagógico. Bienestar. Educación Básica.

### **Introdução**

A função de coordenador pedagógico exige muitas responsabilidades, porque é preciso fazer a escola funcionar, organizar planejamento, acompanhamento, assistir às aulas

de colegas, realizar conselhos de classe, formações gerais e específicas de cada área, o que demanda tempo de estudo – tempo esse que nem sempre há. Também é atribuição do coordenador conhecer os indicadores, traçar metas para melhorias dos índices, acompanhar os estudantes, planejar melhorias para seus desempenhos, além de identificar e diminuir os índices de evasão e de repetência, entre tantas outras funções exigidas. Para Placco, Almeida e Souza (2015):

[...] o coordenador pedagógico exerce/pode exercer a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar uma função formadora de professores, frequentemente despreparados para trabalhos coletivos e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para a função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto melhor qualidade da educação. (p. 10 -11).

Com essa multiplicidade de tarefas e com um trabalho que não se dá isoladamente, mas em um coletivo mediante a articulação dos diferentes atores da escola, nem sempre o coordenador pedagógico conseguirá desenvolver suas atividades e atingir seus objetivos de forma satisfatória, o que poderá gerar o mal-estar desse profissional. O mal-estar poderá ter impacto tanto no trabalho quanto na saúde e qualidade de vida do coordenador. Nesse sentido, no âmbito de um projeto maior intitulado “O bem-estar do coordenador pedagógico no cotidiano escolar: análise de suas práticas, formações e desafios”, realizou-se um levantamento sobre o conhecimento já produzido sobre essa temática em teses de doutorado.

Apresenta-se, a seguir, os resultados da pesquisa produzida com o objetivo de mapear e analisar os estudos já publicados sobre o bem-estar do coordenador pedagógico em teses de doutorados publicadas no período de 2009 a 2019 nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES), identificando as regiões e instituições em que essas pesquisas foram efetuadas, bem como os aspectos específicos relacionados ao trabalho do coordenador pedagógico na Educação Básica e o seu bem-estar. A escolha do corpus de análise ser constituído a partir de teses de doutorado justifica-se por este estado do conhecimento ter sido proposto para o programa de pós-graduação em nível de doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e, também, para responder a questionamentos feitos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação,

Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM) sobre pesquisas em nível de doutoramento com a temática do bem-estar do coordenador pedagógico na Educação Básica.

Segundo Morosini (2015), a pesquisa estado de conhecimento é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (p. 101).

O mapeamento das teses publicadas no período entre 2009 a 2019, com as palavras-chave “coordenador pedagógico” e “coordenação pedagógica”, foi realizado no período de maio a julho de 2020. Foram localizadas 255 teses nos dois bancos de dados citados. Após definir a categoria de análise com o foco no trabalho deste profissional na instituição escolar de ensino fundamental e médio de escolas da Educação Básica, foram selecionadas para análise as 24 teses (15 teses na BDTD/Ibict e 9 teses no CTD/CAPES).

Cabe destacar que também houve a busca da palavra-chave “bem-estar do coordenador pedagógico”, mas não foi localizada nenhuma tese publicada nos bancos de dados pesquisados que tivesse como temática o coordenador pedagógico e o seu bem-estar. A maioria dos estudos localizados faz referência à identidade do coordenador, o contexto histórico e legal no qual se desenvolve essa função, a formação e a importância desse profissional no cotidiano escolar como mediador dos processos formativos dos professores. Segundo Souza e Placco (2017, p. 13), trata-se “de um profissional que desempenha múltiplas atividades, que assume múltiplos papéis, que enfrenta desafios diversos, tendo de responder às demandas de professores, alunos, famílias e sistema de ensino”. No entanto, ainda não há pesquisas que abordem questões relacionadas ao seu bem-estar.

O atual cenário das escolas brasileiras fez surgir, em alguns estados (como, por exemplo, no Mato Grosso do Sul) o papel do professor que assume a função de coordenador, o que requer uma formação continuada para que esse profissional possa, então, contribuir de maneira efetiva nas demandas que sua função exige. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que “um dos programas prioritários (...) é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 2001, p. 80).

Ao se construir um estado do conhecimento sobre essa temática, pretendeu-se evidenciar possíveis lacunas a serem exploradas em estudos posteriores, além de contribuir para que os próprios coordenadores, uma vez tendo contato com este trabalho, pensem sobre o seu papel e busquem práticas que favoreçam o fortalecimento do desempenho de suas funções.

Para contemplar os objetivos e a problematização aqui levantados, o artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, intitulado “Apresentação das Teses Seleccionadas”, apresenta-se as produções acadêmicas que correspondiam aos objetivos da pesquisa e seleccionadas para análise, estruturadas em tabelas apresentando a quantidade de teses encontradas por banco de dados; no segundo tópico, intitulado “Da análise quantitativa – foco nas regiões e instituições”, busca-se evidenciar nos gráficos, em quais regiões e instituições encontram-se as teses seleccionadas; no terceiro, de título “Temáticas das Pesquisas”, realizamos uma classificação por categorias de acordo com as temáticas abordadas nas teses; no quarto tópico “Nuvem de palavras: palavras-chave das produções encontradas”, apresenta-se um gráfico produzido com as palavras-chave mais utilizadas nas pesquisas exploradas; por fim, nas “Considerações” as discussões realizadas ao longo do artigo são sintetizadas.

### **Apresentação das Teses Seleccionadas**

Em relação ao CTD/CAPES, foram encontradas 44 teses com as palavras-chave “coordenador pedagógico” e 50 teses com as palavras-chave “coordenação pedagógica”. Seleccionamos um total de nove trabalhos, dentre os 94 encontrados (com as duas palavras-chave descritas), conforme Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1:** Teses de doutorado selecionadas do Catálogo da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior - CTD/CAPES.

N.	ANO/INSTITUIÇÃO	AUTOR/TÍTULO
1	2015 PUC/RJ	OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. <i>Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares</i> . 178 f.
2	2012 PUC/RJ	LEITE, Vania Finholdt Angelo. <i>A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro</i> . 243 f.
3	2014 UFPI	TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. <i>O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico</i> . 261 f.
4	2013 UFBA	VENAS, Ronaldo Figueiredo. <i>Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos</i> .
5	2013 MACKENZIE	FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. <i>O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho</i> . 216 f.
6	2019 PUC/SP	SILVA, Jeanny Meiry Sombra. <i>Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos</i> . 278 f.
7	2014 PUC/RS	FERRI, Marícia da Silva. <i>Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina</i> .
8	2017 UFMS	OSHIRO, Katyuscia. <i>Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande - MS</i> .
9	2016 UNESP	FERNANDES, Maria José da Silva. <i>A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista (1996-2007)</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Na BDTD/Ibict, para as palavras-chave “coordenador pedagógico” encontramos 124 teses e para as palavras-chave “coordenação pedagógica” encontramos 37 teses. Cabe destacar que dessas 161 teses, 4 já haviam sido encontradas e catalogadas no CTD/CAPES e, por isso, não foram consideradas aqui. Assim, houve a seleção, desse banco de dados, de 15 teses para compor o *corpus* de análise, apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Teses Seleccionadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Ibict.

N.	ANO/INSTITUIÇÃO	TÍTULO/AUTOR
1	2009 USP	DOMINGUES, Isaneide. <i>O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola.</i> 237f.
2	2010 USP	CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. <i>A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates.</i> 2010. 243f.
3	2012 UFSCAR	PAULA, Adelgício Ribeiro de. <i>Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?</i>
4	2013 UERJ	ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. <i>A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?</i>
5	2013 PUC/SP	CARLOS, Rinalda Bezerra. <i>Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT.</i>
6	2014 USP	HORTA, Patrícia Rossi Torralba. <i>Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I.</i>
7	2015 UNESP	SILVA, Valeria Andrade. <i>Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades.</i>
8	2016 UNESP	SILVA, Michele Lidiane da. <i>O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador.</i>
9	2017 UTP/PR	BUCZENKO, Gerson Luiz. <i>Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental.</i> Universidade Tuiuti do Paraná.
10	2017 PUC/SP	PEREIRA, Rodnei. <i>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</i>
11	2017 PUC/SP	SOUZA, Jesus Lopes de. <i>O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.</i>
12	2018 UFBA	SOUZA, Denise Silva de. <i>Nós na rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais.</i>
13	2012 UFSCAR	LAURINDO, Tânia Regina. <i>Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado.</i> 209 f.
14	2019 UNESP	MOSQUINI, Juliane do Nascimento. <i>A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.</i>
15	2018 UNIJUÍ/RS	SCHORN, Solange Castro. <i>Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

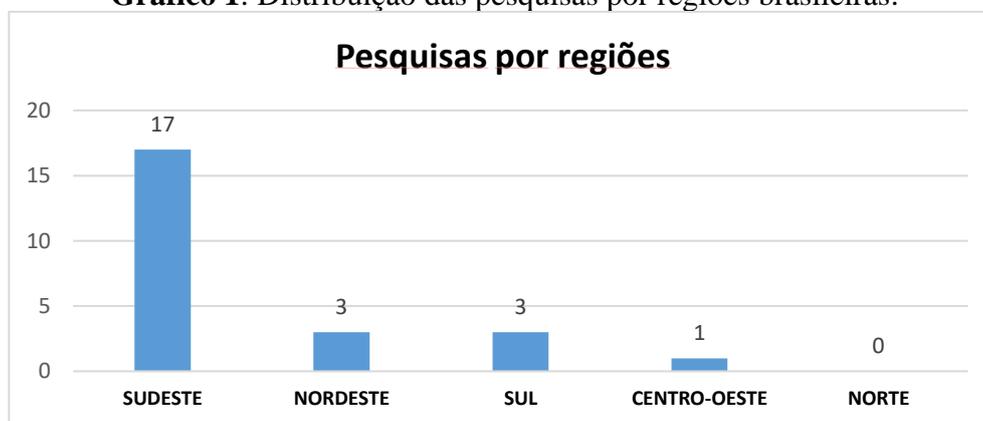
## Da análise quantitativa – foco nas regiões e instituições

Morosini e Fernandes (2014) afirmam que:

Faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. (p. 155).

A partir da análise dos resumos das 24 teses selecionadas percebeu-se que, na última década, as produções científicas de teses foram desenvolvidas em maior número na região sudeste, como se observa no Gráfico 1, abaixo. Nas regiões sul e nordeste foram 3 teses em cada uma. No centro-oeste, 1 tese. Não encontramos teses que explorassem a temática sobre o coordenador pedagógico na educação básica na região norte, o que sugere ser um campo propício a exploração em pesquisas futuras.

**Gráfico 1:** Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras.

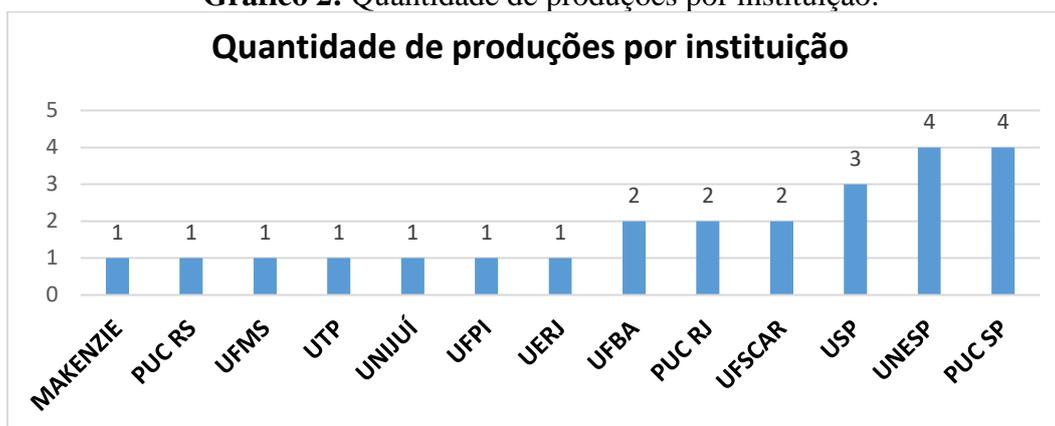


Fonte: Elaborado pela autora.

O maior número de teses provém da região sudeste, com destaque para quatro teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, quatro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP e três da Universidade de São Paulo – USP, conforme Gráfico 2. Observa-se ainda que 14 das teses (58,3%) analisadas foram produzidas e/ou publicadas por instituições no estado de São Paulo, sendo algumas da mesma instituição e tendo o mesmo orientador.

Na região centro-oeste foi encontrada somente uma (1) tese publicada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, que trata da especificidade de coordenação pedagógica para escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

**Gráfico 2:** Quantidade de produções por instituição.



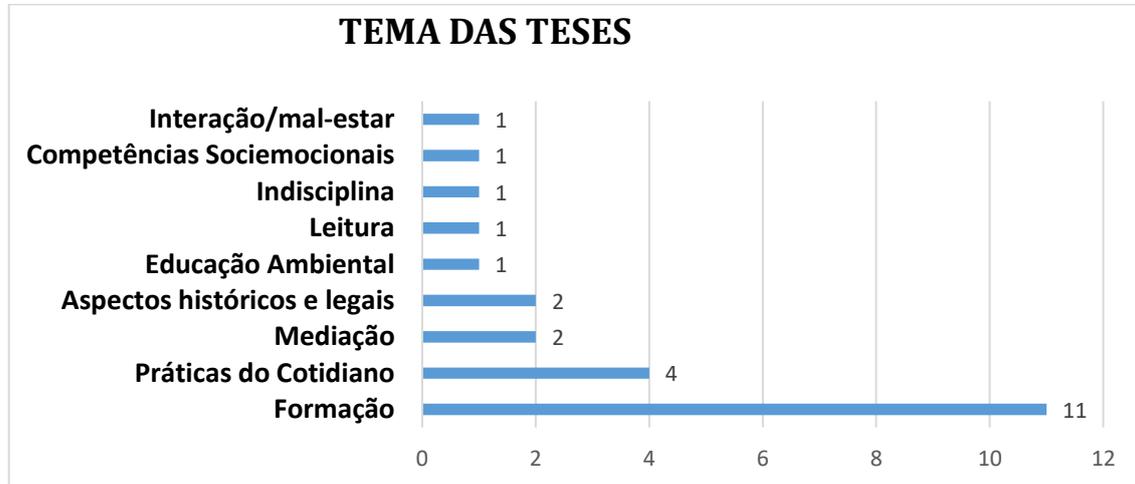
Fonte: elaborado pela autora.

### Temática das pesquisas

Para as análises sobre as temáticas das pesquisas foram eleitas nove categorias, a partir da leitura dos resumos. Para o agrupamento das teses por temas foi realizada a leitura com ênfase nos objetivos, nas metodologias e justificativas das pesquisas selecionadas.

No entanto, este tópico, divide-se em duas partes: na primeira apresentamos um gráfico construído a partir da divisão das nove temáticas comuns, categorizadas após a leitura dos resumos e, na segunda parte, o agrupamento e análise das 24 teses considerando as 9 temáticas comuns.

**Gráfico 3: Temáticas das teses.**



Fonte: Elaborado pela autora.

A temática discutida no maior número de teses encontradas foi a formação de professores com ênfase na formação do coordenador pedagógico enquanto formador de professores. Dentre as teses analisadas, apresentamos a divisão das pesquisas por temática.

Sobre a temática leitura, apresentamos a tese de Leite (2012), com título *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro*, que relata sobre a interação da coordenadora com as professoras, enfatizando o processo de recontextualização da política oficial de Língua Portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal, na cidade do Rio de Janeiro.

Na temática indisciplina apresentamos a tese de Ferri (2014), *Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina*, com o principal objetivo de refletir sobre os conhecimentos implicados na tomada de decisão do Coordenador Pedagógico, principalmente no que se refere a indisciplina escolar.

Com a temática educação ambiental, apresentamos a pesquisa de Buczenko (2017), *Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental*, na qual o objeto de estudo foi o trabalho pedagógico relacionado com a educação ambiental. Destacamos que o sujeito da pesquisa foi o coordenador pedagógico das escolas municipais localizadas no campo, inseridas em Áreas de Proteção Ambiental (APAs) de Manancial na Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Sobre a temática Interação e mal-estar, apresentamos a tese de Oliveira (2015), de título *Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares* e o objetivo foi compreender de que forma o coordenador pedagógico efetua a “interação política” no decorrer do cotidiano escolar. Essa tese aborda o mal-estar do coordenador pedagógico sob a perspectiva das relações de interação com os professores, na qual afirma que os coordenadores visam construir vínculos afetivos com os diversos segmentos da comunidade escolar de forma a “harmonizar” e “conciliar” as demandas pessoais e afetiva, pois o coordenador lida com os anseios dos professores, dos pais, dos alunos e da direção para construir um ambiente colaborativo para a consecução das metas de desempenho.

Sobre a temática aspectos históricos e legais, categorizamos duas teses: a tese de Venas (2013), de título *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*, a qual contextualizou aspectos sociopolíticos, históricos e legais sobre o coordenador pedagógico e apresentou o percurso histórico da coordenação pedagógica desde os anos de 1950 até 2011, enfatizando características no estado da Bahia; e a tese de Fernandes (2016), *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulista (1996-2007)*, que abordou um estudo tanto documental quanto empírico sobre as reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e a coordenação pedagógica.

Com a temática práticas do cotidiano encontramos quatro teses: a tese de Paula (2012), *Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?*, que apresentou como objetivo investigar os papéis exigidos do Professor Coordenador na implantação do Programa São Paulo Faz Escola por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual de Educação; Araújo (2013), em sua tese *A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?*, pesquisou a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para entender a dinâmica de trabalho desses profissionais, a pesquisadora analisou os períodos em que a Rede Municipal de Ensino estava orientada pela Multieducação, pelo Ciclo de Formação no Ensino Fundamental e pelas transformações curriculares propostas a partir de 2009, quando se iniciou uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação (SME); a tese de Laurindo (2012), *Fora de lugar: ação e*

*reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado*, analisou a prática efetiva da autora como coordenadora pedagógica de uma escola pertencente a um sistema de ensino apostilado; e a tese de Silva (2016), *O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador*. O objetivo dessa tese é apresentar uma análise do trabalho realizado do Professor Coordenador (PC) de uma escola pública do Estado de São Paulo por meio da análise linguística de sessões da Autoconfrontação Simples (ACS).

Sobre a temática formação foram categorizadas onze teses: a tese de Horta (2014), *Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I*, a qual analisou a maneira como professoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de identificar práticas do bom professor na sua prática profissional.

De Souza (2017), com título *O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico*, que abordou como objeto de investigação a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na formação de professores e enfatiza, principalmente, o Conhecimento Didático-Pedagógico no contexto escolar. O estudo parte do pressuposto de que a Didática e as práticas pedagógicas são fatores decisivos para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos e do reconhecimento da importância da atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador para práticas pedagógicas que viabilizem essa aprendizagem.

Pereira (2017), em sua tese *O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva*, a partir de uma pesquisa-formação, teve como objetivo construir e executar, coletivamente, uma proposta de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes, pertencentes a uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo.

Souza (2018), com a tese *Nós na rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais*, apresentou em seu estudo o objetivo de compreender tensões, desafios e potenciais da formação continuada na perspectiva de Coordenadoras Pedagógicas do Coletivo de

Coordenadores Pedagógicos de Salvador.

Ferreira (2013), com a pesquisa *O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho*, procurou compreender as contribuições da política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho de coordenadores pedagógicos e dos professores.

A tese de Silva (2019), na pesquisa *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*, promoveu estudo com objetivo de identificar quais estratégias de formação docente foram utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorreram semanalmente na escola e analisou as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais.

Oshiro (2017), na tese *Escola de tempo integral e os meandros da coordenação pedagógica no município de Campo Grande – MS*, destacou a especificidade da coordenação pedagógica para escola de tempo integral, tendo como espaço de pesquisa uma escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande – MS. A pesquisadora observou a ação formadora dos coordenadores frente aos professores, atores principais da ação de ensinar e aprender e defendeu a necessidade de formação permanente como trabalho articulado e promovido pelo coordenador pedagógico durante o horário de trabalho.

Domingues (2009), em sua pesquisa *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola*, tomou como objeto de investigação o papel do coordenador pedagógico como gestor dos tempos/espaços de formação contínua do docente na escola e apresentou como objetivo investigar como esse profissional organizava e implementava a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a articulação da formação no espaço escolar.

Carlos (2013), na sua tese *Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT*, relatou que o Projeto Sala de Gestores não prepara o Coordenador Pedagógico para dirigir a formação continuada nas escolas, e realizou estudos sobre formação continuada em sentido geral.

Campos (2010), em sua pesquisa *A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates*, promoveu uma análise sobre os coordenadores pedagógicos, considerando que a formação inicial no curso de pedagogia e dois anos de experiência na

docência seriam pré-requisitos suficientes para o desempenho dessa função;

A tese de Silva (2015), com título *Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades*, pesquisou sobre a coordenação pedagógica na rede estadual de ensino paulista e teve como objetivo central desenvolver uma reflexão crítica sobre as práticas correspondentes no cotidiano escolar.

Duas teses foram selecionadas com a temática mediação: a tese de Mosquini (2019), *A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*, na qual delimitou o objetivo de analisar a mediação do coordenador pedagógico, construída no processo de formação continuada, mediante a constituição de um grupo de estudos com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino de Matemática; e a tese de Texeira (2014), *O ser 'faz-tudo': a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico*, que teve como gênese a necessidade formativa de compreender a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico em escolas públicas da rede estadual na cidade de Teresina (PI). Para isso, o objetivo geral consistiu em compreender as significações produzidas pelo coordenador pedagógico acerca do trabalho que desenvolve na escola, identificando seu potencial formativo.

A temática Competências Sociemocionais foi selecionada na tese de Schorn (2019), de título *Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional*, que refere-se ao estudo da afetividade e do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação compreendidas, neste estudo, como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma mais adequada os fenômenos emocionais e funções mentais superiores de base teórica histórico-cultural. Em busca de respostas às interrogações em torno da questão socioemocional que aparece na escola, o pesquisador apresentou subsídios ao resgate da afetividade nas formações docente e discente, compreendendo que ela não se restringe apenas às relações do cotidiano, mas precisa ser um exercício intencional, sistemático, ligado às atividades escolares nos mais diversos campos, do conhecimento e das relações humanas.

**Figura 1:** Nuvem de palavras com as palavras-chave das teses analisadas.



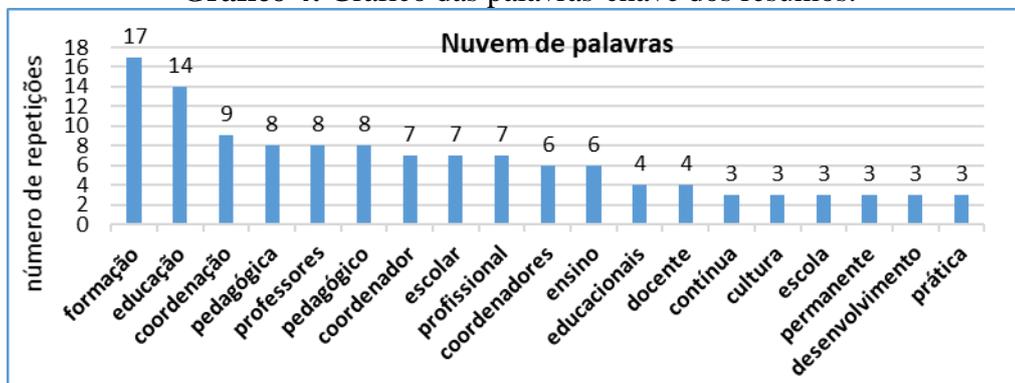
Fonte: elaborada pela autora.

A nuvem de palavras foi construída por meio de um aplicativo on-line<sup>3</sup> no qual foram utilizadas todas as palavras-chave dos textos analisados, totalizando 232 expressões. No entanto, observou-se maior incidência nos seguintes termos: formação, educação, coordenação, pedagógica, coordenador, professores, escolar, profissional, coordenadores, ensino, docente, educacionais e contínua.

Ressalta-se que a ênfase na palavra “formação” aponta para um maior número de pesquisas voltadas para a formação do coordenador. Não houve ênfase e incidência de palavras relacionadas ao bem-estar do coordenador pedagógico, como felicidade e satisfação, mas ressaltamos que as palavras emoção e afetividade aparecem uma vez como palavras-chave e destacamos que, para a produção do gráfico, foram utilizadas aquelas que atingiram no mínimo três repetições, como o Gráfico 4 abaixo:

<sup>3</sup> [www.wordcloud.com](http://www.wordcloud.com): ferramenta de criação de nuvem de palavras on-line.

**Gráfico 4:** Gráfico das palavras-chave dos resumos.



Fonte: Elaborado pela autora.

## Considerações finais

Neste estado do conhecimento apresentamos uma pesquisa que mapeou e analisou teses sobre o coordenador pedagógico da Educação Básica no Brasil, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CTD/CAPES).

A busca eletrônica dos textos ocorreu no período de 2009 a 2019, a partir das palavras-chave “coordenador pedagógico”, “coordenação pedagógica” e “bem-estar do coordenador” e resultou na localização de 255 teses, das quais foram selecionadas vinte e quatro, que tinham como foco o trabalho do coordenador na Educação Básica. Essas 24 teses foram analisadas e categorizadas quanto as regiões e as instituições de ensino superior onde foram desenvolvidas, constatando-se que o maior número de pesquisas foram desenvolvidas na região sudeste, sendo a UNESP e a PUC-SP as instituições com maior número de trabalhos.

Quanto aos focos específicos abordados nas teses analisadas, foram encontradas nove temáticas comuns, descritas a seguir:

- 1) com a temática formação: 11 teses tinham como foco a formação do coordenador pedagógico, analisando as formações oferecidas aos coordenadores, de maneira individual ou coletiva, e os subsídios oferecidos para o aprimoramento do trabalho do coordenador como formador de professores;

- 2) com a temática práticas do cotidiano: 4 teses investigaram os papéis exigidos ao coordenador em sua prática diária e as ações desenvolvidas por esses coordenadores no cotidiano escolar para o cumprimento desses papéis;
- 3) com temática mediação: 2 teses abordaram o trabalho do coordenador pedagógico como mediador das formações docente na escola, mediador do processo ensino-aprendizagem e, também, as mediações de conflitos surgidos no ambiente escolar;
- 4) com a temática aspectos históricos e legais: 2 teses contextualizaram aspectos sociopolíticos, históricos e legais sobre o coordenador pedagógico no Brasil e sobre as reformas educacionais paulistas e seus impactos sobre os professores e a coordenação pedagógica;
- 5) com a temática educação ambiental: 1 tese descreveu o trabalho pedagógico do coordenador na educação ambiental em escolas localizadas no campo, inserida em área de proteção;
- 6) com a temática leitura: 1 tese analisou o papel da coordenação no processo de ensino de leitura no primeiro ano do ensino fundamental;
- 7) com a temática indisciplina: 1 tese analisou os conhecimentos e os processos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina na escola;
- 8) com a temática interação e mal-estar: 1 tese abordou o mal-estar do coordenador pedagógico nas relações com os professores e os vínculos afetivos que constrói ao buscar construir um ambiente de trabalho colaborativo e harmonioso;
- 9) com a temática competências socioemocionais: 1 tese analisou a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre as habilidades socioemocionais (como a afetividade) nas formações docentes.

A partir das análises desenvolvidas constatou-se que não há registro de teses que enfoquem o bem-estar do coordenador pedagógico frente ao seu trabalho com os professores, a partir do que destacamos a importância de pesquisas futuras sobre essa temática, pois o bem-estar do coordenador contribui tanto para a melhoria da qualidade de vida no trabalho quanto para a melhoria do próprio trabalho desenvolvido, contribuindo para uma escola

harmoniosa e eficiente.

Espera-se que os dados apresentados fomentem estudos posteriores a respeito da temática, tendo em vista a importância desse profissional para o funcionamento do universo escolar. Contribui-se, assim, para que se reflita sobre essa questão, buscando-se compreender e caracterizar o bem-estar do coordenador pedagógico nas escolas da educação básica em nosso país.

## Referências

BUCZENKO, Gerson Luiz. **Educação ambiental e educação do campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental.** Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná: UTP. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. **O coordenador pedagógico e a ação docente: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho.** São Paulo: Universidade Mackenzie. 216 f. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

FERRI, Marícia da Silva. **Conhecimentos implicados na tomada de decisão do coordenador pedagógico em relação à indisciplina.** Rio Grande do Sul: PUC. 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GEGLIO, Paulo César. **Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil.** Revista Eletrônica Pesquisaeduca, Santos, v. 2, n. 4, 2010, p. 245-265. Disponível em: <http://periódicos.unisantos.br/index.php/pesquisaeduca>. Acesso: 05 de mai. de 2012.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I.** USP, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado.** UFSCAR, 2012. 209 f. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com**

**os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro.** PUC: Rio de Janeiro. 243 f, 2012. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito: Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação:** Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOSQUINI, Juliane do Nascimento. **A mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** UNESP, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional.** v. 6. n. 13. set./dez., 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. São Paulo: PUC. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L R de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 1. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Relatório O coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos:** um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. UNIJUÍ. 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para formação docente:** estratégias

empregadas por coordenadores pedagógicos. São Paulo: PUC, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

SILVA, Michele Lidiane da. **O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador**. UNESP, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

SILVA, Valeria Andrade. **Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista: desafios, limites e potencialidades**. UNESP, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós na rede – formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais**. UFBA, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico**. São Paulo: PUC, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 de abr. de 2020.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **O ser ‘faz-tudo’**: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico. UFPI. 261 f, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011)**: alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. UFBA: Bahia, 2013. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

Submissão em: 20-03-2021

Aceito em: 11-09-2021

## PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PERIÓDICOS BRASILEIROS DA ÁREA

Gabriela Souza Pinheiro<sup>1</sup>  
Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>2</sup>  
Patric Paludett Flores<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo objetivou levantar a produção científica dos periódicos nacionais da área de Educação Física, no período de 2008-2018, sobre a Educação Física na Educação Infantil. Destaca-se que esta pesquisa é do tipo revisão integrativa, na qual foram analisados artigos científicos publicados em 14 revistas nacionais, classificadas com Qualis B2 ou superior, que contemplam em seu escopo a área da Educação Física. Foram encontrados 668 artigos que passaram por critérios de inclusão e exclusão, sendo selecionados no final 34 artigos. Após a seleção dos artigos, a análise constituiu-se a partir dos indicativos da análise por temáticas, possibilitando a criação de três sessões de análise: a) mapeamento dos autores das produções sobre Educação Física na Educação Infantil; b) procedimentos metodológicos abordados nas produções sobre Educação Física na Educação Infantil; e c) principais temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas a respeito da Educação Física na Educação Infantil. A partir dos resultados, identificou-se que o Sudeste é a região com mais pesquisadores que abordam a temática; a maioria das pesquisas adotou os pressupostos da pesquisa qualitativa para desenvolver seus estudos; e, em relação às temáticas, foram evidenciadas cinco categorias principais, sendo elas: Possibilidades Pedagógicas, Formação Profissional, Inclusão Escolar, Documentos Norteadores e Manifestações Corporais. De modo geral, as temáticas refletiram a importância de se ter um profissional de Educação Física inserido na Educação Infantil, a fim de potencializar o desenvolvimento das crianças nessa etapa do ensino, a partir de um contexto teórico e prático da disciplina para o desenvolvimento e condução dos conhecimentos que emergem da área.

**Palavras-chave:** Produção Científica. Educação Física. Educação Infantil. Periódicos Brasileiros.

## SCIENTIFIC PRODUCTION ON PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM BRAZILIAN JOURNALS IN THE FIELD

**Abstract:** This study aimed to survey the scientific production of national journals in the field of Physical Education, in the period 2008-2018, on Physical Education in Early Childhood Education. It is noteworthy that this research is the integrative review type, in which the scientific articles analyzed are published in 14 national journals that have in their scope the field of Physical Education. A total of 668 articles were found, which underwent inclusion and exclusion criteria, and 34 articles were selected at the end. The analysis of the articles is constituted from the indications of the analysis by themes, enabling the creation of three session: a) mapping of the authors of the selected production; b) methodological procedures addressed in the selected production; and, c) main themes addressed in the selected research. From the results, it was identified that the southeast region is the

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (DEF/UEM).

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais (DCMH/UEMG).

region with more researchers on the subject; that most studies adopted the assumptions of qualitative research to develop their studies; and, regarding the themes, five main categories emerged, being: Pedagogical Possibilities, Professional Education, School Inclusion, Guidelines Documents and Body Manifestations. The themes addressed generally reflected the importance of having a Physical Education professional inserted in this learning stage to enhance the development of children in Early Childhood Education starting from a theoretical and practical context of the discipline to the development and conduction of knowledge that emerges from the field.

**Keywords:** Scientific Production. Physical Education. Early Childhood Education. Brazilian Periodicals.

## PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS REVISTAS BRASILEÑAS DEL CAMPO

**Resumen:** Este estudio buscó relevar la producción científica de revistas brasileñas del campo de la Educación Física, en el período 2008-2018, sobre Educación Física en Educación Infantil. Es de destacar que esta investigación es del tipo revisión integradora, en el que se analizaron artículos científicos de 14 revistas vinculadas al campo de la Educación Física. Se encontraron un total de 668 artículos, los cuales fueron sujetos según criterios de inclusión y exclusión, con 34 artículos seleccionados al final. El análisis de los artículos se basó en el indicativo del análisis por temáticas, lo que permitió la creación de tres sesiones: a) mapeo de los autores de la producción seleccionada; b) procedimientos metodológicos abordados en la producción seleccionada; y, c) los principales temas abordados en la investigación seleccionada. A partir de los resultados, se identificó que la región sureste de Brasil es la región con más investigadores en el tema; que la mayoría de las investigaciones han adoptado los supuestos de la investigación cualitativa para desarrollar sus estudios; y, en relación a los temas, surgieron cinco categorías principales, a saber: Posibilidades Pedagógicas, Formación Profesional, Inclusión Escolar, Documentos Rectores y Manifestaciones Corporales. Los temas abordados, reflejaron en general la importancia de contar con un profesional de la Educación Física insertado en esta etapa docente para potenciar el desarrollo de los niños, a partir de un contexto teórico y práctico de la disciplina para el desarrollo y conducción de los conocimientos que surgen del área.

**Palabras clave:** Producción Científica; Educación Física; Educación Infantil; Revista Científica Brasileña.

### Introdução

Sabe-se que a Educação Física é uma área do conhecimento humano ligada às práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, isto é, ela faz parte da cultura do homem (BRASIL, 2017). Por meio do movimento humano, das atividades culturais e suas finalidades, a área busca tematizar as manifestações que constituem as unidades temáticas dos jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças, esportes e práticas corporais de aventura.

Partindo do pressuposto de que a Educação Física tem como objeto de conhecimento

a cultura corporal de movimento, destaca-se a necessidade de uma sistematização desse conhecimento e entende-se que o processo de ensino e aprendizagem, ao longo da escolarização, precisa proporcionar aos indivíduos saberes suficientes com relação a essa cultura. Com isso, torna-se essencial o desenvolvimento da autonomia dos alunos para o mundo do movimento humano, a fim de construir caminhos a serem trilhados dentro e fora da escola (BRASIL, 2017).

Nesta direção, pode-se compreender a relevância da Educação Física em todas as etapas de ensino da Educação Básica e seus reflexos para a vida dos sujeitos que são perpassados por esse componente (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010). Assim, nota-se que essa área do conhecimento precisa ter uma organização e sistematização que exponha os saberes e competências que precisam ser trabalhados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais - no Ensino Médio e nas diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, etc.), de forma que seja possível nortear as ações interventivas na prática pedagógica de cada professor de Educação Física. Ressalta-se que, para este trabalho, optou-se por focalizar a Educação Física em apenas uma dessas etapas de ensino: a Educação Infantil.

A Educação Física na Educação Infantil (etapa que compreende a idade de 0 a 5 anos e 11 meses), desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), vem sendo motivo de discussões políticas, educacionais e acadêmicas sobre a necessidade de tematizar o movimento humano a partir dos indicativos da área da Educação Física, bem como a necessidade de ter ou não um professor específico dessa área de conhecimento (AYOUB, 2001; FARIAS *et al.*, 2019). Em termos legais, sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, a LDBEN não garante essa obrigatoriedade, no entanto, impulsiona a presença dessa área do conhecimento na primeira etapa da Educação Básica. Segundo Martins (2018, p. 32), nesse terreno legal-normativo, outro documento que também se configura como uma possível influência para a inserção da Educação Física na Educação Infantil, em especial do professor específico da área, é a “Lei do Piso” que, “ao estabelecer patamares de remuneração mínima para os professores de todo o País [...] também assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às atividades extraclasse, quais sejam de estudos, planejamento e avaliação”. Essa regulamentação fez com que boa parte dos

municípios optassem pela Educação Física como atividade extraclasse, impulsionando a sua inserção nesta etapa.

No entanto, ressalta-se que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, vinculada como um componente curricular obrigatório da Educação Infantil, garantindo o acesso à cultura corporal de movimento, de acordo com as faixas etárias e condições da população escolar atendida. Conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) a Educação Infantil tem um papel primordial no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social da criança que frequenta essa etapa do ensino, pois nessa fase se concretiza a aquisição das habilidades motoras fundamentais, a socialização e interação interpessoal e a compreensão/internalização dos conhecimentos escolares.

De acordo com Mello *et al* (2020), estudos e pesquisas práticas assentadas em experiências pedagógicas, tais como a pesquisa realizada pelos autores que retrata a realidade de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, demonstraram a importância de haver, na Educação Infantil, um profissional com formação específica acerca da cultura corporal de movimento; Mello *et al* (2020) discorre sobre o trabalho conjunto da Educação Física não como disciplina, mas sim como área de conhecimento na Educação Infantil, através de atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, edificando as estratégias metodológicas para determinados fins no desenvolvimento das crianças. Diante disso, é preciso direcionar olhares para esse momento do ensino e compreender que há muitas potencialidades para serem desenvolvidas e trabalhadas com os sujeitos que nele estão inseridos.

Martins (2018) destaca que as bases legais apresentadas no processo de sistematização e organização do ensino na Educação Básica, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) trazem indicativos da implantação da Educação Física na Educação Infantil de maneira efetiva, porém ainda não há garantia da inserção dessa área, com professores específicos, nessa etapa da escolarização. Um dos condicionantes para tal situação, conforme Silveira e Bom (2017), configura-se pela falta de segurança dos professores na inserção e legitimação da Educação Física na Educação Infantil, bem como

pela falta de conhecimento dos mesmos sobre essa primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, na formação em Educação Física, ainda existem lacunas a serem preenchidas no que diz respeito ao conhecimento produzido pelas pesquisas acadêmicas voltadas à escola; ressalta-se que pouco se tem feito no campo científico e acadêmico, na tentativa de minimizar tais problemáticas que emergem da narrativa apresentada na Educação Infantil e sua relação com a Educação Física, principalmente, sobre o que se tem de publicação acerca do conhecimento da área (MARTINS, BARBOSA, MELLO, 2018). Assim, destaca-se que é necessário refletir a respeito da produção do conhecimento sobre a Educação Física escolar na Educação Infantil, o que nos leva a pensar como problemática de estudo: o que vem sendo produzido enquanto conhecimento científico na área da Educação Física escolar brasileira no que se refere à Educação Infantil?

Para responder a essa questão, o presente trabalho tem como objetivo levantar a produção científica dos periódicos nacionais da área da Educação Física que aborda a Educação Física escolar na Educação Infantil, considerando como recorte temporal o período de 2008-2018.

## **Metodologia**

Este estudo se caracteriza como uma revisão integrativa de literatura. A revisão integrativa de literatura “[...] é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010, p. 103). Entretanto, para as autoras, o pesquisador pode construir uma revisão integrativa de literatura teórica e empírica com diferentes finalidades, as quais podem traçar a definição de conceitos, revisão de teorias e análises de problemas metodológicos.

Para definir as bases de dados exploradas no estudo, inicialmente, foi realizado um levantamento dos principais periódicos nacionais da área de Educação Física. Como a pesquisa buscou fazer um mapeamento da produção no período de 2008 a 2018, optou-se por selecionar as revistas classificadas com Qualis B2 ou superior, de acordo com a avaliação da Plataforma Sucupira da CAPES, no quadriênio 2012-2016.

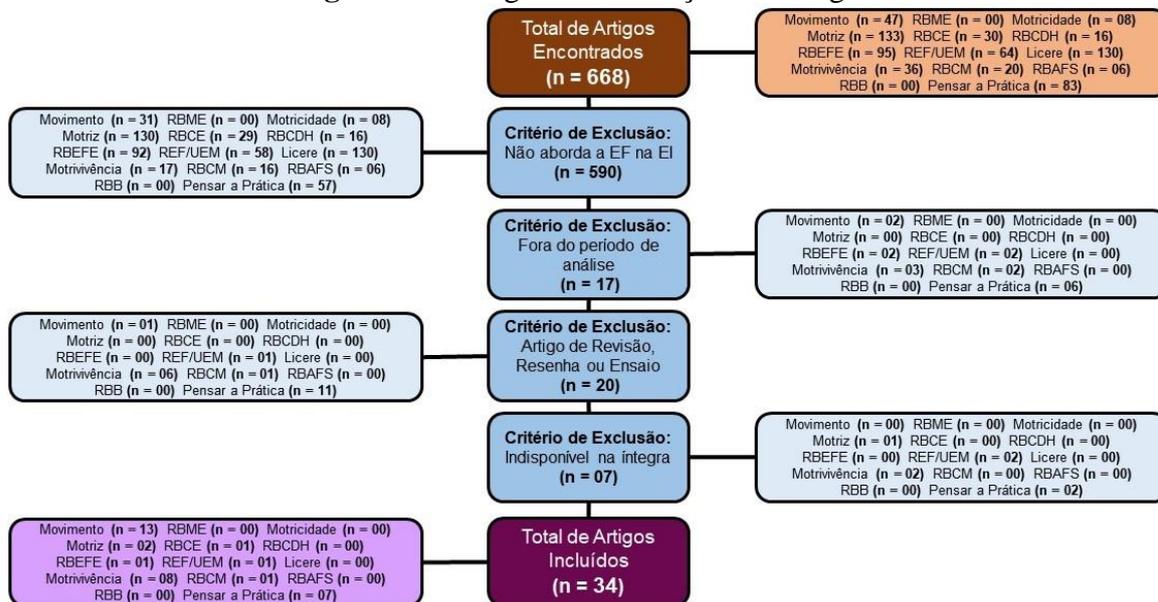
Assim, a partir dos critérios estabelecidos, foram selecionadas 14 revistas, a saber:

Movimento, Revista Brasileira de Medicina do Esporte (RBME), Motriz, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Journal of Physical Education/Revista da Educação Física – UEM (REF-UEM), Motricidade, Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano (RBCDH), Motrivivência, Pensar a Prática, Licere, Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS), Revista Brasileira de Biomecânica (RBB) e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM).

Na sequência da seleção das revistas, realizou-se o levantamento dos artigos. Nesse sentido, para realizar a busca da produção foco deste estudo, foi necessário entrar na plataforma de cada periódico e realizar a busca da produção científica. Destaca-se que, para efetuar a busca, utilizou-se como descritor o termo Educação Infantil.

Para a seleção dos artigos, estes foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão. Para o artigo ser incluído, ele deveria: a) retratar a Educação Física na Educação Infantil; b) ser um artigo original; c) ter sido publicado no período de 2008-2018; e d) ser um artigo disponível na íntegra. Os artigos que não atenderam aos critérios acima descritos foram excluídos por serem: a) artigos que não abordam a Educação Física na Educação Infantil; b) artigos fora do período selecionado para análise; c) artigos de revisão/ensaios/resenhas; e d) artigos indisponíveis na íntegra. Nesse sentido, foram encontrados 668 artigos que foram analisados seguindo os critérios de inclusão e exclusão (Figura 1).

**Figura 1:** Fluxograma da seleção dos artigos.



Fonte: os autores

Após o levantamento e processo de análise das produções, foram selecionados 34 artigos (Quadro 1), os quais foram submetidos aos princípios da análise de conteúdo, em especial, baseados no método de Richardson (2017). O autor propõe a análise por meio das temáticas fundamentadas através de categorizações. Isso quer dizer que foram criadas categorias para determinadas temáticas em comum e, por meio delas podem ser definidas classificações de assuntos, o que permite ao pesquisador isolar temas de registro e retirar partes que irão auxiliar na interpretação dos resultados do estudo.

**Quadro 1:** Lista da produção científica selecionada.

Revista	Nº Artigo	Autoria/Ano	Título do Artigo/DOI
Movimento	1	Hirai e Cardoso (2009)	Possibilidades para o Ensino Orientado na Problematização: Para a Realização da Concepção de Aulas Abertas às Experiências ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.2432">https://doi.org/10.22456/1982-8918.2432</a> )
	2	Spessato <i>et al.</i> (2009)	Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.5617">https://doi.org/10.22456/1982-8918.5617</a> )
	3	Richter e Vaz (2010)	Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.7565">https://doi.org/10.22456/1982-8918.7565</a> )
	4	Chicon e Sá (2011)	Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.12382">https://doi.org/10.22456/1982-8918.12382</a> )
	5	Rodrigues e Figueiredo (2011)	Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.20377">https://doi.org/10.22456/1982-8918.20377</a> )
	6	Andrade Filho (2013)	Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.26491">https://doi.org/10.22456/1982-8918.26491</a> )
	7	Chicon, Sá e Fontes (2013)	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.29595">https://doi.org/10.22456/1982-8918.29595</a> )
	8	Chicon <i>et al</i> (2016)	Educação Física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302">https://doi.org/10.22456/1982-8918.56302</a> )
	9	Soares, Prodócimo e Marco (2016)	O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.57571">https://doi.org/10.22456/1982-8918.57571</a> )
	10	Surdi, Melo e Kunz (2016)	O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.58076">https://doi.org/10.22456/1982-8918.58076</a> )
	11	Gonçalves, Gomes-da-Silva e Andrade (2017)	No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.64286">https://doi.org/10.22456/1982-8918.64286</a> )
	12	Barbosa, Martins e Mello (2017)	Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259">https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259</a> )
	13	Tonietto e Garanhani (2017)	A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na Escola ( <a href="https://doi.org/10.22456/1982-8918.66236">https://doi.org/10.22456/1982-8918.66236</a> )
RBEFE	14	Macedo e Neira (2017)	A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais ( <a href="https://doi.org/10.11606/18075509201700010099">https://doi.org/10.11606/18075509201700010099</a> )

RBCE	15	Gonçalves, Richter e Bassani (2017)	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ( <a href="https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.015">https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.015</a> )
Motriz	16	Coelho (2008)	Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5016/2125">https://doi.org/10.5016/2125</a> )
	17	Folle <i>et al</i> (2008)	Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5016/1198">https://doi.org/10.5016/1198</a> )
REF/UEM	18	Mello <i>et al</i> (2012)	Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684">https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684</a> )
Pensar a Prática	19	Altmann, Mariano e Uchoga (2012)	Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12375">https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12375</a> )
	20	Oliveira, Martins e Pimentel (2013)	O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16188">https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16188</a> )
	21	Reverdito <i>et al</i> (2013)	O cotidiano da criança na Instituição de Ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16809">https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16809</a> )
	22	Silva e Viotto Filho (2018)	Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de Educação Física na Escola de Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.51026">https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.51026</a> )
	23	Santos Silva e Ávila (2018)	A inserção de homens professores de Educação Física na Educação Infantil: entre o medo das sexualidades desviantes e a (re)produção de um currículo heteronormativo ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.47421">https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.47421</a> )
	24	Perini e Bracht (2016)	Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.41753">https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.41753</a> )
Motrivivência	25	Kishimoto <i>et al</i> (2014)	Educação Física Escolar e a técnica de origami na Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23868">https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23868</a> )
	26	Silva e Rosa (2008)	Análise das Estratégias Metodológicas das Aulas de Dança Improvisação na Educação Física Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p66">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p66</a> )
	27	Souza e Rojas (2008)	Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p207">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p207</a> )
	28	Machado, Fagundes e Silva (2011)	As crianças como autoras da significação da Educação Física ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p51">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p51</a> )
	29	Freitas e Stigger (2015)	As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p74">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p74</a> )

	30	Leite, Feijó e Chiés (2016)	Qual o gênero do brincar? aprendendo a ser “menino” ... aprendendo a ser “menina” ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p210">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p210</a> )
	31	Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016)	O lugar da educação física na educação infantil, existe? ( <a href="http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p222">http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p222</a> )
	32	De Bona e Moraes (2018)	As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, Santa Catarina ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n55p124">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n55p124</a> )
	33	Carvalho Lúcio <i>et al</i> (2018)	Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da Educação Infantil ( <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p100">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n56p100</a> )
RBCM	34	Folle <i>et al</i> (2009)	Nível de (in)satisfação de professores de Educação Física com o trabalho realizado nos Centros de Educação Infantil no estado de Santa Catarina ( <a href="http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v16i4.834">http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v16i4.834</a> )

Fonte: os autores

Nesta direção, foram estabelecidas as seguintes sessões de análise: a) Mapeamento dos autores da produção científica sobre a Educação Física na Educação Infantil; b) Procedimentos metodológicos abordados nas produções científicas sobre a Educação Física na Educação Infantil; e c) Principais temáticas das pesquisas selecionadas sobre Educação Física na Educação Infantil. Ressalta-se também que, para melhor organização, adotou-se a frequência (f) e a porcentagem (%) para elucidar os achados que apresentaram similaridades ou disparidades.

## Resultados e Discussão

### *Mapeamento dos autores da produção científica sobre a Educação Física na Educação Infantil*

A partir do levantamento dos artigos que tratam da temática da Educação Física na Educação Infantil, nas bases de dados selecionadas, foi possível identificar os autores responsáveis pelas produções, bem como as regiões a que pertencem no cenário brasileiro (Tabela 1), sendo um total de 87 autores nas 34 produções analisadas.

**Tabela 1:** Quantificação de autores de acordo com a produção científica e a região.

Produções (34)	Regiões				
	Sul	Sudeste	Centro Oeste	Nordeste	Norte
<b>Autores por região</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

Fonte: os autores.

De acordo com a Tabela 1, em relação à região geográfica, destaca-se que o Sudeste obteve a maior concentração de pesquisadores, no que tange à temática Educação Física na Educação Infantil (*f* 39), seguido da região Sul (*f* 25), Centro-Oeste (*f* 15), Nordeste (*f* 5) e Norte (*f* 3). Outro ponto que também foi levantado está ligado às instituições as quais pertencem esses sujeitos pesquisadores (Quadro 2), de forma que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se destaca como a instituição que tem o maior número de pesquisadores que abordam o assunto.

**Quadro 2:** Instituições que possuem dois ou mais pesquisadores.

Instituição	Nº de Autores
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	12
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	7
Faculdade Adventista de Hortolândia (FAH)	6
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	3
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	3
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	3
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2
Universidade de Brasília (UNB)	2
Universidade Feevale – Campus II (FEEVALE)	2
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	2
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2
Centro Universitário Euro Americano (UNIEURO)	2
Centro Universitário de Jaguariúna (UNIFAJ)	2

Fonte: os autores

Com base nos dados apresentados acima, nota-se que a Educação Física na Educação Infantil é tema que se constitui como fenômeno de pesquisa em muitas instituições públicas e privadas do Brasil. O destaque do número de pesquisadores da área ligados às regiões Sudeste e Sul do país pode ser inferido, uma vez que são as regiões que apresentam o maior número de Grupos de Pesquisa ligados à Educação Física Escolar (ANVERSA *et al*, 2017). Ao analisarem o Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Anversa *et al* (2017) destacam a prevalência de grupos de pesquisa na região Sudeste com 48,5% (16 grupos) e na região Sul com 24,2% (8 grupos), todos voltados para a área da Educação Física Escolar. Os autores destacam que nos últimos anos a busca por grupos de pesquisas voltados para a temática escolar tem aumentado, de maneira que os pesquisadores interessados nessa linha de pesquisa são provenientes de diferentes áreas de formação (graduação, especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico, doutorado), o que abre portas para a produção acadêmica.

Em relação à formação dos pesquisadores encontrados neste estudo, de acordo com a análise do Currículo Lattes de cada um deles, nota-se que a grande maioria é formada somente em Educação Física (*f* 72), embora alguns pesquisadores tenham outras formações como: Educação Física e Administração (*f* 1), Educação Física e Biomedicina (*f* 1), Educação Física e Filosofia (*f* 2), Educação Física e Fisioterapia (*f* 1), Educação Física/Teologias e Letras (*f* 1), Educação Física e Pedagogia (*f* 2), Educação Física e Psicologia (*f* 1), Educação Física e Sociologia (*f* 1), Letras (*f* 1), Letras e Pedagogia (*f* 1), Pedagogia (*f* 1), Psicologia (*f* 2), Psicologia/Filosofia e Letras (*f* 1).

Ademais, é evidente nas pesquisas selecionadas a ligação que alguns autores ainda têm com a Educação Física na Educação Infantil, seja como Professores do Ensino Superior que trabalham com disciplinas ligadas à Educação Infantil, Professores da Rede de Ensino, Professores que atuam em cursos de Formação de Professores, ou coordenadores de projetos de extensão e pesquisa voltados para a área da Educação Física Escolar. Portanto, os pesquisadores apresentam interesses diretos e/ou indiretos pela Educação Física inserida na Educação Infantil. Tais interesses possibilitam novos olhares de conhecimento sobre a temática, ainda pouco explorada, uma vez que é uma temática que vem ganhando espaço no cenário brasileiro, ligando novos saberes e ideias para produção de pesquisas voltadas para

a área entre pesquisadores de distintas instituições.

Dentre os autores dos artigos analisados, estão presentes em duas ou mais publicações os seguintes: José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva Sá, Ademir de Marco, José Tarcísio Grunennvaldt, André da Silva Mello, Ana Cristina Richter, Alexandra Folle, Lucélia Justino Borges, Raildo da Silva Coqueiro, Juarez Vieira do Nascimento e Daniela Bento Soares. Destacam-se como pesquisadores com maior número de produções os professores José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva Sá, ambos presentes em três dos 34 artigos selecionados. Eles realizam, em parceria, estudos voltados para a Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas, bem como atuam como docentes do curso de Educação Física na UFES.

Os demais autores apresentam linhas de pesquisas relacionadas com a Educação Física, a Educação Infantil, a Prática Pedagógica e o Esporte. Em grande parte, os autores estão ligados aos mesmos projetos de extensão, de acordo com sua região de atuação profissional, e possuem pesquisas que fomentam a importância da Educação Física em diferentes áreas do desenvolvimento humano e das relações humanas, principalmente, no que concerne à criança.

### ***Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas sobre Educação Física na Educação Infantil***

A partir do fichamento dos 34 artigos, observa-se a predominância de um método de pesquisa específico, bem como a presença de diferentes tipos e técnicas de coleta e análise dos dados. Porém, alguns dos artigos se assemelham em relação aos instrumentos de coleta de dados e/ou análise das informações (Tabela 2).

**Tabela 2:** Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas selecionadas.

Tipo de Pesquisa	f (%)	Instrumento de Coleta	f (%)
Qualitativa	27 (79,5%)	Observação	10 (37,1%)
		Entrevista	7 (25,9%)
		Diário de Campo	5 (18,5%)
		Observação + Programa de Intervenção	2 (7,4%)
		Programa de Intervenção	2 (7,4%)
		Questionário + Entrevista	1 (3,7%)
Quantitativa	6 (17,6%)	Questionário	4 (66,6%)
		Roteiro de Observação da Rotina	1 (16,7%)
		Testes (Manual de Desenvolvimento Motor)	1 (16,7%)
Quali-Quantitativa	1 (2,9 %)	Teste motor + Diário de Campo	1 (100%)

Fonte: os autores.

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, observa-se que as pesquisas qualitativas se destacam na produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil, totalizando 27 pesquisas com percentual de 79,5%, seguidas de 17,6% de pesquisas quantitativas e 2,9% quali-quantitativas. A pesquisa qualitativa apresenta propostas diferenciadas na sua estruturação, levando em consideração a imaginação e a criatividade do pesquisador na elaboração dos trabalhos (SILVA, PILLON, 2019).

Ao analisar os estudos qualitativos, verificou-se que os instrumentos para coleta de dados em sua maioria incluíam a técnica da observação nas aulas de Educação Física, ou seja, a observação das estratégias utilizadas pelos professores ou do espaço concedido a eles no processo de desenvolvimento da criança. Essa técnica está presente nos artigos 1, 3, 6, 7, 12, 18, 19, 22, 23, 27 (SILVA, ROSA, 2008; HIRAI, CARDOSO, 2009; RICHTER, VAZ, 2010; ALTMANN, MARIANO, UCHOGA, 2012; MELLO *et al*, 2012; CHICON, SÁ, FORTES, 2013; ANDRADE FILHO, 2013; FREITAS, STIGGER, 2015; LEITE, FEIJÓ, CHIÉS, 2016; BARBOSA, MARTINS, MELLO, 2017), os quais abordavam em sua metodologia possibilidades para um crescimento tanto do aluno quanto do professor diante de suas práticas e propostas pedagógicas.

Destaca-se o artigo 3 (ANDRADE FILHO, 2013) que enfatiza o espaço da Educação Física na Educação Infantil em uma creche de Florianópolis; o artigo busca enfatizar que as práticas corporais das crianças precisam ser desenvolvidas e trabalhadas de maneira segura, visto que, segundo a pesquisa, a realidade observada evidenciou situações marcadas por

momentos como: castigo e ameaças, práticas de exclusão e preconceito. Assim, o autor reforça a importância de que, no mundo contemporâneo, os espaços, a percepção sobre como e quando se movimentar possam fixar o lugar da Educação Física e legitimar sua presença na Educação Infantil.

As entrevistas também foram utilizadas como recurso metodológico. Elas buscaram compreender os saberes dos professores de Educação Física em relação à Educação infantil, desde seus processos de formação docente até a atuação escolar. Essa técnica foi adotada nos artigos 5, 13, 15, 24, 25, 31, 32 (RODRIGUES, FIGUEIREDO, 2011; PINHO, GRUNENVALDT, GELAMO, 2016; PERINI, BRACHT, 2016; GONÇALVES, RICHTER, BASSANI, 2017; TONIETTO, GARANHANI, 2017; BONA, MORAES, 2018; SILVA, ÁVILA, 2018;).

O diário de campo foi o instrumento utilizado nos artigos 4, 8, 10, 14, 29 (REVERDITO *et al*, 2013; CHICON, SÁ, 2011; CHICON *et al*, 2016; SURDI, MELO, KUNZ, 2016; MACEDO, NEIRA, 2017), nos quais são identificados resultados sobre a inclusão e os processos de desenvolvimento da criança no seu brincar. A maioria das pesquisas supracitadas objetivaram tanto a mediação do professor e suas respectivas ações quanto a participação da própria criança no cotidiano da sala de aula, com vistas a potencializar o seu desenvolvimento por meio de práticas corporais.

Com relação aos estudos de cunho quantitativo, ou seja, os artigos 16, 17, 20, 34 (COELHO, 2008; FOLLE *et al*, 2008; SOUZA, ROJAS, 2008; FOLLE *et al*, 2009), todos os autores utilizaram o questionário como instrumento de coleta de dados. No entanto, eles se diferenciam enquanto organização, protocolo e forma de coleta utilizada. Os artigos 17 e 20 utilizaram questionários informais para obtenção de respostas que diziam respeito à qualidade do ensino de Educação Física na Educação Infantil e à interdisciplinaridade na Educação de infância. Os artigos 17 e 34 foram elaborados pelos mesmos autores, abordando o nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física inseridos na Educação Infantil do Estado de Santa Catarina, os mesmos obtiveram as informações por meios dos questionários validados para o contexto brasileiro. Ressalta-se que a maioria dos professores apresentaram em ambas as pesquisas satisfação com sua profissão e com o trabalho nos Centros de Educação Infantil, observando-se apenas os motivos intrínsecos da profissão.

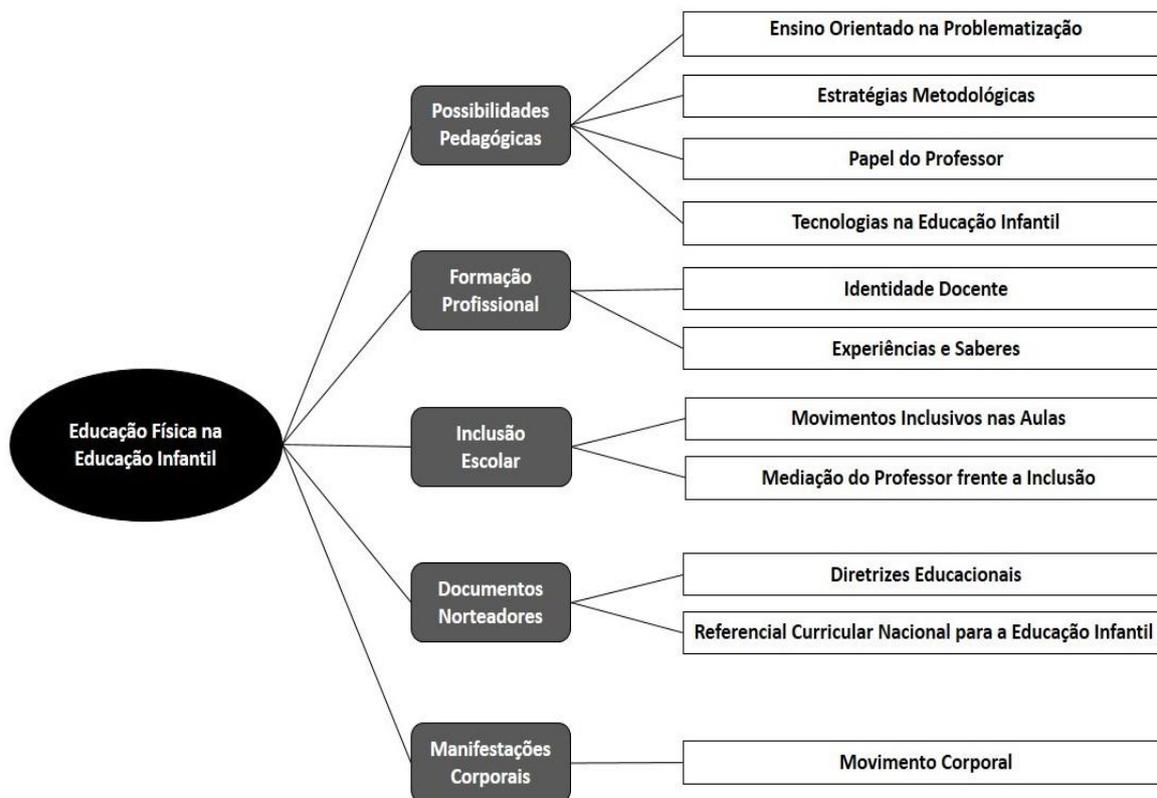
Por fim, o Artigo 2 (SPESSATO *et al*, 2009), que possui cunho quali-quantitativo,

investigou o processo de desenvolvimento do comportamento dos bebês e descreveu o contexto das creches por meio da descoberta de delineamentos bioecológicos. A pesquisa apoiou-se em três estudos de caso realizados com bebês em uma intervenção motora dentro das creches no primeiro ano de vida. O estudo foi realizado em duas creches de Porto Alegre, as quais recebem crianças vindas de famílias de baixa renda. A primeira com 11 bebês por atendente e a outra com oito bebês por atendente, ainda que, em nenhuma das creches, as educadoras possuísem formação de nível superior, somente fundamental e médio. As intervenções foram realizadas três vezes por semana, durante o período de dois meses, somando o total 18 intervenções. Cada sessão era dividida em três partes (perseguição visual, exploração sensório-motora e deslocamento) que eram registradas por meio de filmagens e um diário de campo. Em uma das creches, havia escassez de estruturas diferentes, ambientes e materiais para atender as crianças, ao passo que na outra creche, havia mais recursos em questão de brinquedos para o desenvolvimento dos bebês, mas, ainda assim, eles tinham suas possibilidades de descobertas limitadas, devido à carência de recursos oferecidos pelo local de ensino.

### ***Enfoque temático abordado na produção científica sobre a Educação Física na Educação Infantil***

Por meio da análise dos artigos selecionados acerca da Educação Física na Educação Infantil, foram evidenciadas temáticas principais e secundárias que configuram o enfoque dado às produções científicas apresentadas no cenário brasileiro (Figura 2).

**Figura 2:** Enfoque temático da produção sobre a Educação Física na Educação Infantil.



Fonte: os autores

Os artigos com enfoque temático sobre a Educação Física na Educação Infantil são apresentados por meio de cinco temáticas principais (primárias), elencadas a seguir com seus respectivos artigos: *Possibilidades Pedagógicas* (COELHO, 2008; FOLLE *et al*, 2008; SILVA, ROSA, 2008; SOUZA, ROJAS, 2008; HIRAI, CARDOSO, 2009; FOLLE *et al*, 2009; SPESSATO *et al*, 2009; MACHADO, FAGUNDES, SILVA, 2011; REVERDITO *et al*, 2013; KISHIMOTO *et al*, 2014; FREITAS, STIGGER, 2015; LEITE, FEIJÓ, CHIÉS, 2016; PERINI, BRACHT, 2016; PINHO, GRUNENVALDT, GELAMO, 2016; GONÇALVES, GOMES-DA-SILVA, ANDRADE, 2017; MACEDO, NEIRA, 2017; BONA, MORAES, 2018; LÚCIO *et al*, 2018; SILVA, VIOTTO FILHO, 2018); *Formação Profissional* (RODRIGUES, FIGUEIREDO, 2011; OLIVEIRA, MARTINS, PIMENTEL, 2013; GONÇALVES, RICHTER, BASSANI, 2017; TONIETTO, GARANHANI, 2017; SILVA, ÁVILA, 2018; ); *Inclusão Escolar* (CHICON, SÁ, 2011; CHICON, SÁ, FORTES, 2013; CHICON *et al*, 2016)) *Documentos Norteadores* (MELLO *et al*, 2012; SOARES, PRODÓCIMO, DE MARCO, 2016) *Manifestações Corporais* (RICHTER, VAZ, 2010;

MARIANO, UCHOGA, 2012; ANDRADE FILHO, 2013; SURDI, MELO, KUNZ, 2016; BARBOSA, MARTINS, MELLO, 2017).

Sobre a temática primária *Possibilidades Pedagógicas*, Lacerda e Silva (2015) destacam que elas podem ser conceituadas como recursos disponíveis na educação, que ampliam as possibilidades pedagógicas da prática docente, traçando caminhos para melhorias na aprendizagem. As pesquisas que se enquadram nessa temática são as seguintes: 1, 2, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 32 e 33 (SILVA, ROSA, 2008; SOUZA, ROJAS, 2008; MACHADO, HIRAI, CARDOSO, 2009; SPESSATO *et al*, 2009; MACHADO, FAGUNDES, SILVA, 2011; KISHIMOTO *et al*, 2014; FREITAS, STIGGER, 2015; LEITE, FEIJÓ, CHIÉS, 2016; PERINI, BRACHT, 2016; PINHO, GRUNENVALDT, GELAMO, 2016; GONÇALVES, GOMES-DA-SILVA, ANDRADE, 2017; MACEDO, NEIRA, 2017; BONA, MORAES, 2018; SILVA, VIOTTO FILHO, 2018); essas pesquisas focalizam as possibilidades pedagógicas em diferentes situações e estratégias de ensino na Educação Física Infantil.

No artigo 1, Hirai e Cardoso (2009) buscam compreender possibilidades pedagógicas para a realização do ensino orientado na Educação Física Infantil, em um Núcleo de Educação Infantil no município de Florianópolis. Diante da necessidade de pesquisas da área com a realidade escolar, os autores analisaram a possibilidade de concepção de “aula aberta”, como um dos referenciais teóricos que afirmam sua prática pedagógica. Por isso, a mudança deve vir do próprio educador mediante sua predisposição para transformar o cotidiano escolar.

*Possibilidades Pedagógicas* subdivide-se em outras quatro temática secundárias, a saber: Ensino Orientado na Problematização, Estratégias Metodológicas, Papel do professor e Tecnologias na Educação Infantil. Considerando a temática secundária Estratégias Metodológicas (Figura 2), tem-se o artigo 19, desenvolvido por Silva e Rosa (2008). Para tratar desse tema, os autores, apresentam diferentes estratégias para o ensino na Educação Física Infantil, sendo eles: o diálogo (comunicação), a motivação, o despertar da curiosidade (com materiais de apoio) e a demonstração. Ainda no que concerne à subtemática Estratégias Metodológicas, nota-se que o artigo 21, escrito por Machado, Fagundes e Silva (2011), utiliza-se de uma metodologia na qual os planejamentos e a elaboração dos planos se configuraram com base nas vivências, experiências e reflexões.

A temática secundária Papel do Professor mostra-se ainda mais importante na

Educação Física Infantil, pois, nessa idade, a criança tem concepções egocêntricas de como resolver situações problemas. Diante disso, o professor deve colocar-se como mediador da situação, permitindo que a criança se expresse e entenda o significado de suas próprias ações (QUINQUIOLO, 2017). A proposta de pesquisa que o artigo 20 (SOUZA, ROJAS, 2008) coloca em pauta é a interdisciplinaridade do Professor de Educação Física nas aulas. Para os autores, o professor deve apoiar-se na especificidade pedagógica da Educação Física, como área de conhecimento que trata das práticas corporais de movimento e vincular seus conteúdos com as demais áreas do saber.

Por fim, no grupo das *Possibilidades Pedagógicas*, também se encontra como temática secundária o uso das Tecnologias na Educação Infantil, uma questão que é abordada pelo artigo 17 (COELHO, 2008). Esse artigo se caracteriza pelo destaque dos benefícios do uso da tecnologia para o registro do processo individual dos alunos. Segundo o autor, o uso da tecnologia aumenta de forma significativa a eficiência do trabalho docente na Educação Física infantil.

A temática principal *Formação Profissional* está subdividida em duas temáticas secundárias. Os artigos que abrangem essa temática principal são: 5, 13, 15, 16, 26, 28, 31 e 34 (FOLLE *et al*, 2008; FOLLE *et al*, 2009; RODRIGUES, FIGUEIREDO, 2011; OLIVEIRA, MARTINS, PIMENTEL, 2013; GONÇALVES, RICHTER, BASSANI, 2017; TONIETTO, GARANHANI, 2017; LÚCIO *et al*, 2018; SILVA, ÁVILA, 2018). São apresentadas duas temáticas secundárias que caracterizam todos esses estudos, sendo elas: Identidade Docente do professor de Educação Física na Educação Infantil e Experiências e Saberes na Educação Física integrada à cultura infantil (Figura 2). Quanto à temática secundária Identidade Docente, cita-se o artigo 5, de autoria de Rodrigues e Figueiredo (2011), que busca compreender a construção da identidade docente de professoras ligadas à área da Educação Física e que atuam na Educação Infantil. As autoras destacam que estudar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional durante o trabalho no âmbito educacional, a partir dos conhecimentos incluídos na formação, traz novos saberes para enriquecer a formação profissional em todas as etapas do ensino.

Paralelamente ao artigo 5, o artigo 13, proposto por Tonietto e Garanhani (2017), buscou compreender os saberes dos professores de Educação Física escolar a partir da cultura infantil. Observou-se que quando os professores buscam formas de ampliar seus

conhecimentos sobre as crianças, passam a dar abertura as suas formas de expressão.

A terceira temática principal (Figura 2) estabelecida por este artigo denomina-se *Inclusão Escolar* (CHICON, SÁ, 2011; CHICON, SÁ, FORTES, 2013; CHICON *et al*, 2016), a qual também se subdivide em outras duas temáticas secundárias: Movimentos Inclusivos na Aulas e Mediação do Professor Perante a Inclusão. Os artigos 7 e 8 abordam as condições para construção e mediação dos professores por meio de projetos inclusivos que possam desenvolver a interação entre as crianças com deficiência (Autismo e Paralisia cerebral) e as crianças sem deficiências, a fim de consolidar as ações promovidas pelos professores nos locais de ensino. Em contrapartida, no artigo 4 (CHICON, SÁ, 2011), os autores enfatizam conhecer os processos educacionais que se desdobram nas aulas de Educação Física. Entretanto, diante desse contexto inclusivo, requer-se do profissional muito mais que ações pedagógicas, e sim habilidades que lhe tragam autonomia para novos olhares que assegurem e potencializem o desenvolvimento das crianças em diferentes contextos educacionais.

Outra temática principal encontrada nesta pesquisa diz respeito aos *Documentos Norteadores* que embasam a Educação Física na Educação Infantil. Nos artigos 9 e 18 (SOARES, PRODÓCIMO, DE MARCO, 2016; MELLO *et al*, 2012), os pesquisadores enfatizam dois pontos presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os quais falam sobre a importância do trabalho conjunto na área de conhecimento da Educação Física, de modo que se faça presente na implementação da disciplina. Nos estudos analisados, foi possível identificar que a associação da dimensão “Conhecimento de Mundo” a eixos como o movimento é um possível ponto de discussão sobre o poder da Educação Física no contexto interdisciplinar, bem como as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser realizadas na Educação Infantil de forma conjunta diante das linhas de conhecimentos dos professores regentes das instituições.

Finalmente, mas não menos importante, destaca-se a quinta temática principal evidenciada nesta pesquisa, isto é, as *Manifestações Corporais* dos alunos da Educação Infantil. Tendo em vista que a Educação Física trabalha a partir das manifestações corporais dos alunos, é possível observar situações ricas entre eles, que expressam, de maneira natural, seus gostos, suas atitudes interiorizadas pelo patrimônio herdado (MANZINI, 2017).

Dentro da temática *Manifestações Corporais*, salienta-se a temática secundária denominada Movimento Corporal como foco dos estudos 6, 10, 12, 27 e 35 (ALTMANN, MARIANO, UCHOGA, 2012; ANDRADE FILHO, 2013; SURDI, MELO, KUNZ, 2016; BARBOSA, MARTINS, MELLO, 2017). Todos os artigos expressam a importância de se trabalhar o movimento corporal na educação infantil sob orientação de um profissional de Educação Física, uma vez que ele pode proporcionar atividades que estimulem as crianças a perceberem seus recursos corporais, bem como suas capacidades e limitações.

### **Considerações Finais**

Nesse sentido, diante dos dados obtidos, percebe-se que a Educação Física está inserida de forma parcial nas instituições de ensino, no Brasil, como área de conhecimento conjunta, visto que ainda existem paradigmas na sua implantação como disciplina. Também se destaca que a maioria das produções analisadas consideram a importância de um professor da área na Educação Infantil, bem como a necessidade do trabalho conjunto dos profissionais de Educação Física e dos demais presentes na Educação Infantil.

Sobre os achados desta revisão, ao fazer o mapeamento dos autores, destacou-se que a região Sudeste possui o maior número de pesquisadores, sendo José Francisco Chicon e Maria das Graças Carvalho Silva Sá os autores que realizaram o maior número de pesquisas no âmbito nacional. Ambos dedicaram seus estudos ao tema da inclusão escolar nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Sobre os procedimentos metodológicos abordados, constatou-se que a maioria dos estudos adotaram o método de pesquisa qualitativa, ao passo que as técnicas de coletas de dados mais utilizadas foram as observações e a aplicação de questionários.

Em relação às temáticas, surgiram cinco categorias principais, sendo elas: Possibilidades Pedagógicas, Formação Profissional, Inclusão Escolar, Documentos Norteadores e Manifestações Corporais. As temáticas abordadas refletiram, de modo geral, acerca da importância de se ter um profissional de Educação Física inserido na Educação Infantil, para potencializar o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais, a partir de um contexto teórico e prático da disciplina.

Sabe-se que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Infantil, o qual tem seus indicativos apresentados em muitos documentos legais do país,

entre eles: RCNEI, DCNEI e BNCC. No entanto, nota-se que a atuação do professor especializado da área não é obrigatória e a intervenção junto aos conhecimentos da área pode ser apresentada de diferentes formas e significados, o que pode gerar potencialidades e/ou barreiras durante o processo de ensino. Assim, ressalta-se a necessidade de conhecer as pesquisas sobre tal temática e seus indicativos e reflexões.

A partir da produção encontrada, surgem algumas inquietações que podem servir de base para estudos futuros, tais como: Em quais dimensões da aprendizagem o professor de Educação Física se torna essencial em sua atuação na Educação Infantil? De que forma o trabalho coletivo entre o professor de Educação Física e o professor Pedagogo pode ser significativo para o processo educacional? Qual a relação estabelecida entre os campos de experiência retratados na BNCC e os conhecimentos da Educação Física? Como os cursos de formação inicial em Educação Física e Pedagogia estão abordando a necessidade de articulação entre as áreas do ensino na Educação Infantil? Com isso, sugerem-se novas pesquisas para ampliar as discussões sobre/com a temática em tela.

## Referências

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 15, n 2, p. 285-301, 2012.

ANDRADE FILHO, N. F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2013.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo/SP, p. 01-08, out. 2001.

ANVERSA, A. L. B. *et al.* Panorama dos grupos de pesquisa em Educação Física Escolar no Brasil. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 8º, 2017. **Anais...** Londrina, 2017.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.

BONA, B. C.; MORAES, D. L. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, SC. **Motrivivência**, v. 30, n. 5, p. 124-139, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO LÚCIO, G. A. *et al.* Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da educação infantil. **Motrivivência**, v. 30, n. 56, p. 100-119, 2018.

CHICON, J. F., *et al.* Educação física e inclusão: A mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 279-292, 2016.

CHICON, J. F.; SÁ, M. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 41-58, 2011.

CHICON, J. F.; SÁ, M. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 103-122, 2013.

COELHO, C. R. B. Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física Infantil. **Revista Motriz**, v. 14, n. 3, p. 337-345, 2008.

FARIAS, U. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, v. 25, p. 25058, 2019.

FOLLE, A. *et al.* Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil. **Revista Motriz**, v. 14, n. 2, p. 124-134, 2008.

FOLLE, A. *et al.* Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física nos Centros de Educação Infantil no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 4, p. 1-21, 2009.

FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, 2015.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

GONÇALVES, D. M. O.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; ANDRADE, F. C. B. No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento**, v. 23, n. 2,

p. 617-362, 2017.

GONÇALVES, D.; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J. História (s) da docência na educação física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 4, p. 362-370, 2017.

HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. Possibilidades para o ensino orientado na problematização: para a realização da concepção de "aulas abertas às experiências". **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 99-116, 2009.

KISHIMOTO, S. T. *et al.* Educação física escolar e a técnica de origami na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 359-376, 2014.

LACERDA, A. L.; SILVA, T. Possibilidades pedagógicas na perspectiva de uma educação online. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 32, n. 1, p. 157-179, 2015.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser "menino". Aprendendo a ser "menina". **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016.

MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v 1, p. 99-106, 2017.

MACHADO, R.; FAGUNDES, B.; SILVA, F. W. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, n. 37, p. 51-68, 2011.

MANZINI, B. R. K. **A intervenção do professor de educação física no processo de exteriorização da sexualidade das crianças a partir das manifestações corporais, à luz dos pensamentos de Bourdieu**. 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2017.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Educação Física e Educação Infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**. v. 1, n. 1, p. 135-155, jan./jul. 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.

MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da educação infantil

e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, v. 16, n. 1, p. 118-133, 2013.

PALMA, Â. P. T. V. OLIVEIRA, A. A. B. PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular**: Educação Infantil- Ensino Fundamental- Ensino Médio. 2ª Ed. Londrina: Eduel, 2010.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 953-963, 2016.

PILLON, R.; SILVA, C. L. A Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: investigando a relação saúde e lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 6, n. 1, 2019.

PINHO, V. A.; GRUNENVALDT, J. T.; GELAMO, K. G. O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222-240, 2016.

QUINQUIOLO, N. O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU**, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 116 - 125, 2017.

REVERDITO, R. S. *et al.* O cotidiano da criança na Instituição de Ensino: Espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 355-371, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 65-81, 2011.

SANTOS SILVA, A. L.; ÁVILA, R. S. A inserção de homens professores de Educação Física na Educação Infantil: entre o medo das sexualidades desviantes e a (re) produção de um currículo hétero-normativo. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 433-443, 2018.

SILVA, J. R.; VIOTTO FILHO, I. A. T. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de educação física na escola de educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, p. 786-795, 2018.

SILVA, Q.; ROSA, M. V. Análise de estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na educação física infantil. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 66-78, 2008.

SILVEIRA, V. S.; BOM, F. C. A conceituação sobre a importância da Educação Física e as propostas pedagógicas pelos professores da Educação Infantil. In: *Semana de Ciência e*

Tecnologia, VIII, 2017. **Anais...** Criciúma, p. 4, 2017.

SOARES, B. D.; PRODÓCIMO, E; MARCO, A. D. O dialogo na educação infantil: O Movimento, a Interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, 2016.

SOUZA, M.; SILVA, M.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA, R. S. E.; ROJAS, J. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 207-222, 2008.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

SPESSATO, B. C. *et al.* Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2009.

TONIETTO, M. R.; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 517-528, 2017.

Submissão em: 04-05-2021

Aceito em: 02-09-2021

## A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA COMUNIDADE DO POVO NOVO PELA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO

Hardalla Santos do Valle<sup>1</sup>  
Adriana Coronel<sup>2</sup>

**Resumo:** o presente trabalho tem como objetivo discutir a relação entre família e escola na comunidade do 3º Distrito do Povo Novo (Rio Grande/RS), uma zona rural que possui em torno de 8 mil habitantes e constitui a sua base econômica a partir de atividades relacionadas à pecuária, à agricultura e aos pequenos comércios. Para compreender a relação entre família e escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadores e familiares de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a 3 escolas públicas da localidade. O aporte teórico utilizado foi a bioecologia do desenvolvimento humano, elaborada por Bronfenbrenner (2011), a qual postula que, durante o processo de desenvolvimento humano, diferentes circunstâncias sociais podem afetar as características subjetivas de um indivíduo. Conclui-se, neste artigo, que a teoria bioecológica pode contribuir para a compreensão da relação entre família e escola, agregando também ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Teoria Bioecológica. Desenvolvimento Humano.

## LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN LA COMUNIDAD DEL PUEBLO NUEVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO BIOECOLÓGICO

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo discutir la relación entre familia y escuela en la comunidad del 3º Distrito del Pueblo Nuevo (Río Grande/RS), una zona rural que posee alrededor de ocho mil habitantes y constituye su base económica a partir de actividades relacionadas a la ganadería, agricultura y los pequeños comercios. Para comprender la relación entre familia y escuela, se realizaron entrevistas semiestruturadas con educadores y familiares de niños del 3º año de la Enseñanza Fundamental, pertenecientes a 3 escuelas públicas de la localidad. El aporte teórico utilizado fue la bioecología del desarrollo humano, elaborada por Bronfenbrenner (2011), la cual postula que, durante el proceso de desarrollo humano, diferentes circunstancias sociales pueden afectar las características subjetivas de un individuo. Por lo tanto se concluye, en este artículo, que la teoría bioecológica puede contribuir para la comprensión de la relación entre familia y escuela, agregando también al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

**Palabras clave:** Familia. Escuela. Teoría Bioecológica. Desarrollo Humano.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE PEOPLE NOVO COMMUNITY FROM THE PERSPECTIVE OF BIOECOLOGICAL DEVELOPMENT

**Abstract:** This work aims to discuss the relationship between family and school in the community of 3rd district of Porto Novo (Rio Grande/RS), a rural area that has around eight thousands

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (PPGE-UFPEL). Mestre em Educação (PPGE-UFPEL). Graduada em Pedagogia e História (FURG). Professora do Município de Rio Grande (PMRG).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia-FURG.

inhabitants and constitutes its basis economic activities from related activities to livestock farming to agriculture and small businesses. To understand the relationship between family and school were hold interviews with educators and family of children on the third year of elementary School, belonging to 3 public school in the locality. Theoretical contribution used was the bioecology Of human development by Bronfenbrenner (2011) who postulate that during the process of human development different social circumstances may affect the subjective characteristics of an individual. It is concluded in this article that bioecological theory can contribute to understanding the relationship between families and school by adding to the process of teaching and learning children

**Keywords:** Family. School. Theory Bioecological. Human Development.

## Introdução

A relação entre família e escola é um tema que vem sendo discutido no meio educacional. Carvalho (2000) afirma que essas duas esferas estabelecem uma relação que além de se basear em supostos ideais comuns, têm a responsabilidade da divisão do trabalho de educar crianças e jovens, envolvendo-se em expectativas recíprocas. Nessa lógica, para Dessem e Polonia (2005), a escola e a família são duas instituições essenciais na construção dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, sendo elas responsáveis pela construção do conhecimento culturalmente organizado.

Entretanto, mesmo com os debates, pesquisas e documentos oficiais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990), que defendem a sua importância, a relação entre família e escola ainda representa um desafio para o sistema educativo, panorama que justifica a necessidade de continuar tal discussão, tecendo novos olhares para ambos os microssistemas.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi compreender a relação entre família e escola na comunidade do 3º distrito do Povo Novo (Rio Grande/RS), uma zona rural, com uma média de oito mil habitantes e com a sua base econômica pautada na pecuária, agricultura e pequenos comércios. A lente escolhida para este estudo foi a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011), que aborda o desenvolvimento humano como um fruto da interação entre o organismo humano e seu meio ambiente.

Para compreender essa relação, foram entrevistados educadores e familiares de crianças do 3º ano do ensino fundamental de 3 escolas da localidade. A fim de proteger as

suas identidades e preservar os aspectos éticos da pesquisa, as escolas serão denominadas como Amarela, Branca e Cinza, assim como os nomes dos participantes, que serão fictícios.

As questões centrais desta pesquisa são: Como funciona a relação entre família e escola na comunidade do Povo Novo? De que forma a teoria bioecológica pode contribuir para essa relação?

A seguir, este artigo está organizado em três seções. A primeira refere-se aos elementos teórico-metodológicos da pesquisa. A segunda aborda a relação entre família e escola e a última seção apresenta a análise dos dados.

### **Os bastidores da pesquisa**

O primeiro passo deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Conforme esclarece Pizzani (2012), essa tipologia de pesquisa busca compreender algo por meio de referenciais teóricos publicados na literatura científica. Logo após, foram organizadas e realizadas as entrevistas semiestruturadas, para a posterior análise dos dados. Cabe destacar que, como técnica de análise de dados, optou-se por entrevistas reflexivas, que são explicadas por Szymanski (2000) como uma interação social que se constitui partindo da influência mútua do entrevistador e do entrevistado em um espaço relacional de conversa interpelado por um linguajar que ajusta ações e emoções.

A forma como deve ser desenvolvida uma pesquisa, segundo a proposta de entrevista reflexiva, é organizada nas seguintes etapas: (a) o contato inicial; (b) a condução da entrevista, que é subdividida em aquecimento, a questão desencadeadora, a expressão da compreensão, a produção de sínteses e a elaboração de questões focalizadoras, de esclarecimento e de aprofundamento e (c) devolução. Outro fator a ser considerado é o de que o entrevistador e o conteúdo de sua investigação estão completamente ligados, impossibilitando uma suposta neutralidade. A compreensão de que o autor faz parte do processo é muito importante, porém não se pode deixar que isso influencie na subjetividade da pesquisa. Dessa forma, o entrevistador não pode se levar pelas distrações que ocorrem com entrevistas realizadas em contextos sociais ou perder elementos importantes que permeiam esse ambiente, assim como não pode ignorar a prática do registro contínuo, não somente das falas, mas também de outros elementos, como suas impressões e percepções.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram efetivadas nas escolas Amarela, Branca e Cinza, entre os meses de abril e de outubro de 2019, em horários diversos e condizentes com as rotinas dos entrevistados. Cumpre informar que essas escolas de educação básica se diferenciam entre as unidades federativas, sendo uma estadual de ensino fundamental e médio e duas municipais, as quais atendem educação infantil e anos iniciais. A escolha de turmas do 3º ano do ensino fundamental relaciona-se ao encerramento do ciclo de alfabetização, marco de uma etapa de ensino.

Foram entrevistados 9 familiares ou responsáveis, 3 coordenadoras pedagógicas (uma de cada escola) e 3 professoras (uma de cada turma e escola). Nas escolas Amarela, Branca e Cinza, as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e professoras pautaram-se em aspectos que buscaram entender de que forma acontece a participação dos responsáveis pelas crianças (familiares) durante a construção da sua aprendizagem e a reformulação dos documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, buscou-se perceber como essas organizações pedagógicas enxergam as configurações familiares nos tempos atuais e como percebem o interesse das famílias diante das aprendizagens no cotidiano das instituições, investigando, também, as possíveis sugestões que as coordenadoras teriam para que a relação da escola com a família pudesse ser construtiva.

Em relação aos familiares dos alunos, buscou-se compreender o vínculo afetivo dos entrevistados com suas respectivas crianças, o que as mães/pais e responsáveis, participantes da pesquisa, pensam a respeito de suas participações nas atividades propostas pela escola, bem como se dedicam algum tempo para apoiar suas crianças diante das atividades propostas. Além disso, buscou-se observar se os familiares consideram relevante ou não as influências que os indivíduos que compõem a comunidade escolar podem exercer sobre as crianças, assim como observar, entre esses, se existem sugestões para que a relação família-escola seja positiva para todos os envolvidos nesse processo.

No que tange à Teoria Bioecológica, alicerce desta pesquisa, pode-se afirmar que ela proporciona uma visão mais sistêmica, mostrando que vários contextos se integram ao humano, de forma não fragmentada, estabelecendo uma inter-relação. Seu autor, Urie Bronfenbrenner, foi um psicólogo de origem russa, radicado nos Estados Unidos, que viveu

oitenta e oito anos. Conforme Martins e Szymanski (2004), ele foi primeiramente conhecido por sua teoria de sistemas ecológicos, aos quais dando continuidade a essa abordagem, mais tarde, passou a configurá-la em um modelo bioecológico, através da inclusão de novas formas de olhar para a pessoa em desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1996) conceituou o desenvolvimento humano como um produto da interação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente. Dessa forma, embora essa afirmação pareça algo simples, carrega a complexidade que envolve o humano no seu constante desenvolvimento.

Dando continuidade a esse raciocínio, Bronfenbrenner (2011) afirmou que, durante o processo de desenvolvimento humano, qualquer movimento dentro da sociedade pode afetar as características subjetivas de um indivíduo, definidas pelo teórico como aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: "*pessoa, processo, contexto e tempo*". Esses quatro aspectos estão definidos por Bronfenbrenner (2011) como multidirecionais inter-relacionados, os quais, partindo das premissas do autor, são definidos a seguir.

*Pessoa*: refere-se à importância de considerar as características identitárias do indivíduo em desenvolvimento. Exemplos: gênero, cor da pele, idade, convicções, temperamento, metas, motivações.

*Processos*: são as interações e ações (atividades molares) nos contextos.

*Contextos*: referem-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais, levando em consideração os parâmetros das esferas micro, meso, exo e macrossistemas, que podem influenciar a pessoa em desenvolvimento a partir da forma como esses parâmetros irão agir sobre ela, exercendo influências e moldando o curso de seu desenvolvimento.

*Tempo*: é visto conforme a etimologia da palavra, através da divisão de segundos, minutos, hora, dia, mês, ano, etc., formando eventos históricos que poderão constituir e/ou alterar os indivíduos, influenciando-os e dando seguimento geracional à humanidade, estando atrelada a ritos de passagem da sociedade e a mudanças de comportamento social diante do caminhar social. Também está relacionado à percepção individual sobre as rotinas e a organização do cotidiano.

Os elementos particulares da interação do humano nas suas relações são entendidos

por Bronfenbrenner (2011) como “*processos proximais*”. Conforme o autor, pode ser entendido por um processo de interação recíproco e complexo que se dá de forma progressiva “entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existente no ambiente externo imediato” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46). Dessa forma, as relações entre pais e criança, atividades entre crianças ou em grupo rotineiros e de crianças com professores em sala de aula, principalmente nos anos iniciais da educação básica, em que a professora permanece um tempo mais constante e próxima à criança caracterizam-se como processos proximais.

Esse autor criou parâmetros que reforçam as características biopsicoambientais do humano através de suas estruturas formadas a partir de uma hierarquia em níveis, chamados pelo autor de *micro-, meso-, exo-, macro- e cronossistemas*.

Algo relevante, que merece destaque para essa pesquisa, são as considerações do teórico frente ao que ele aponta estar se passando no contexto familiar:

O cerne da questão é este: os pais não são eficazes porque a situação ecológica não permite que sejam. Os contextos ecológicos nos quais os pais e outras pessoas envolvidas com as crianças vivem em sociedade são de tal modo complexos que não há tempo, lugar, referência ou reforço para interações com as crianças. Vive-se em uma sociedade segregada pela idade na qual crianças e adultos levam vidas separadas. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 76).

Em vista da globalização, os problemas trazidos pelo teórico no excerto acima, embora pertencente a outro continente, enquadram-se no contexto do Brasil. Nesse sentido, os desafios familiares que podem levar à pouca interação dos pais com as crianças podem ter origem no cansaço do trabalho frente à busca pelo sustento familiar, às múltiplas tarefas, bem como ao uso das tecnologias enquanto entretenimento. Isso mostra o quanto os indivíduos podem ser afetados pelos níveis dos parâmetros sistêmicos estudados na ciência do desenvolvimento humano, o que reforça a ideia de que o cotidiano humano, embora pareça simples, carrega consigo uma grande complexidade. A preocupação trazida no excerto por Bronfenbrenner (2011) pode ser associada à necessidade de os professores estarem atentos aos movimentos familiares, entendendo que podem influenciar no processo de aprendizagem das crianças no contexto escolar.

A trajetória de uma criança, desde o nascer, é constituída a partir de uma imersão nas engrenagens sociais. Nelas, a família e a escola possuem um papel fundamental, já que é dentro dessas instituições que os sujeitos constituirão seus relacionamentos, a linguagem e se encaminharão economicamente e culturalmente. Entretanto, é sabido que essas instituições não se constituem em padrões familiares ou escolares perfeitos, mas que estão emaranhadas em um mundo real, dimensionado em conflitos naturais do desenvolvimento humano. Dessa forma, para Bronfenbrenner (2011), a família configura-se dentro de uma compreensão microssistêmica que abarca as interações, os conflitos e os cuidados de forma imediata entre seus membros.

Cabe salientar que sempre existiu a diversidade na composição das famílias. Assim, vivemos em um mundo em que existem famílias compostas por pais héteros, gays, casados, divorciados, por avós cuidando dos seus netos, por irmãos e/ou tios cuidando da criança, entre uma infinidade de arranjos na sua composição e nas relações entre seus membros.

Contudo, o ato de educar continua presente entre essas famílias, mantendo-se significativamente influente à criança diante do seu futuro e se estendendo à fase adulta. Essa ação é esclarecida pela teoria bioecológica da seguinte forma: “as crianças se tornam isomórficas com seu ambiente social, em virtude da interação que ocorre entre os participantes nesse núcleo ecológico” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 68). Nessa lógica da teoria bioecológica, as crianças vão vivenciando esses modelos sociais de maneira a naturalizá-los e subjetivá-los, de tal forma que a dinâmica familiar, dentro do quadro social, ainda mantém-se provedora não só dos cuidados com a saúde física e psíquica, valores e princípios éticos, crenças e cultura, mas também do vínculo afetivo, que pode ser relevante à construção da identidade do indivíduo, servindo de alicerce junto às conquistas de espaço na sociedade, podendo influenciar os sentimentos, as razões e as atitudes das crianças frente à vida.

Entretanto, por mais que o vínculo afetivo estreite os laços da relação familiar, não pode servir como único artifício para sustentar um desenvolvimento escolar pleno para a criança. Carvalho (2000) lembra que as condições sociais e econômicas podem influenciar nas aprendizagens escolares. Nessa lógica, pais com baixo nível de escolaridade e pouco

poder aquisitivo podem enfrentar algumas dificuldades frente à tarefa de apoiar suas crianças nos assuntos pertinentes à escola. Entender os desafios presentes nas realidades das famílias mostra-se, assim, fundamental à escola. Do mesmo modo, quanto mais os pais conhecerem as dificuldades da escola e estiverem dispostos a contribuir para o bom andamento do ensino, melhor será para a criança.

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), em seu Art. 53, as crianças e os adolescentes têm o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparando-os para serem cidadãos, citando, como direito dos pais ou responsáveis, o conhecimento dos processos pedagógicos e a participação da construção das propostas educacionais da escola.

No que se refere ao amparo à criança e ao adolescente, as legislações que defendem esse direito são claras, exigindo que ambas instituições assegurem a frequência desses menores em instituições educativas formais, sob o risco de sofrerem sanções. Dessa forma, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu Art. 227, declara que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças, aos jovens e aos adolescentes, o direito à educação e à cultura. Ademais, encontra-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art.2º: A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Portanto, a legislação deixa claro que a formação das crianças não é função somente da escola ou da família, mas das duas instituições com o apoio da sociedade. Uma consciência acerca da integração positiva da família com a escola pode alavancar uma mudança nos níveis cognitivos, sociais, afetivos e de aspectos da personalidade dos estudantes de forma evolutiva, garantindo o pleno desenvolvimento de crianças e jovens. Dessa forma, dentre as diversas funções do papel social familiar, o educar e o cuidar vêm sendo compartilhados com escola, o que tem tornado a relação de ambas reflexiva para aqueles que se preocupam com a educação, com o desenvolvimento humano e para onde caminha a sociedade.

Ao se pensar em possibilidades de desenvolvimento dentro desse ecossistema, em caminhos que contribuam para uma relação construtiva entre a escola e a família, percebe-se a necessidade desses dois setores se autoanalisarem.

Conforme Poliana e Dessem (2007), para que se possa compreender aspectos gerais da integração família-escola, assim como as peculiaridades de cada um desses ambientes, a relação precisa ser identificada, aprendida e analisada com intuito de propiciar uma melhor compreensão de ambas e o entendimento de aspectos mais característicos de cada um desses ambientes.

Nesse sentido, passa-se a trazer, neste trabalho, aspectos relevantes acerca das entrevistas que ocorreram no Povo Novo. Peculiarmente, nessa comunidade, ainda se preserva uma relação, entre seus moradores, de muita proximidade, onde as famílias ainda se identificam a partir dos sobrenomes, configurando laços afetivos estreitos entre seus residentes. O nível de escolarização, da maioria da população, é o ensino fundamental, devido ao ensino médio ter sido ofertado à comunidade somente no ano de 2004.

Outro aspecto relevante para a pesquisa, durante o seu processo de desenvolvimento, foi a presença massiva da mulher enquanto educadora. Nos papéis de mãe, tia e professora subentendeu-se tal função.

No que se refere a aspectos da dinâmica da escola com as famílias, foi possível observar que as três escolas realizam reuniões periódicas trimestrais para o ato de entrega das avaliações, nas quais também são tratados assuntos atinentes aos eventos do calendário escolar, bem como todo tipo de demanda que possa surgir no que tange à criança, dentro do contexto escolar ou fora dele.

Por meio das entrevistas, as coordenadoras pedagógicas das escolas Amarela e Cinza demonstraram que seu trabalho se dá, geralmente, de forma indireta, operando com as famílias através das professoras. Nesse sentido, essas duas escolas demonstraram que, na construção do PPP, há participação das famílias, por meio de questionários ou entrevistas, sobre os aspectos principais que compõem o documento.

Em relação à percepção das coordenadoras frente aos variados modelos familiares existentes nas escolas Amarela e Cinza, as duas trouxeram o alerta de que as famílias vêm

sendo representadas, geralmente, por um membro familiar. Dessa forma, na escola Amarela, a professora Maria usa o termo “quem cuida de mim”, entendendo que se há um responsável pelos cuidados com determinado aluno, esse é, então, a sua família e será a ela que a escola irá se dirigir quando necessário. Já a professora Iara, da escola Cinza, reforça que:

[..] Às vezes, é só uma avó, às vezes é só uma mãe, né. Às vezes, é um pai que cuida, que participa, que vem na escola, que há uma integração no ambiente familiar, que cuida da tarefa, que cuida do material, que se preocupa em vir na escola, sabe, ou fala com o professor, né, que vem em uma reunião. Essa criança tem um acompanhamento e uma vida escolar mais tranquila, né. Vou colocar assim. E quando não existe, a gente percebe, assim, quando tem algo de errado na escola, né. A gente percebe que o ambiente familiar não é propício. O que, às vezes, há brigas, separações, hoje em dia frequentes, mas depende do modo como as pessoas encaram essas separações. E também, assim, oh, não interessa a forma como essa família é constituída ou quem cuida, mas interessa se essa criança é cuidada, se é acompanhada, se ela é olhada, entendesse? Então, isso faz toda a diferença, com certeza.

Para as coordenadoras, a existência de uma pessoa que estabeleça o vínculo afetivo com o aluno é o suficiente para que o desempenho satisfatório das crianças aconteça.

Já para a professora da escola Amarela, o interesse familiar nas atividades escolares está cada vez mais distante dos alunos desde a educação infantil. Na escola Cinza, as famílias estão mais próximas e interessadas em participar do cotidiano da escola, bem como mais dispostas a contribuir para o bom desempenho escolar das crianças. Bronfenbrenner (2011) acredita no vínculo afetivo como mola propulsora para o desenvolvimento de uma criança. Para ele, isso basta.

Objetivando se desenvolver normalmente, uma criança precisa de envolvimento irracional de apoio de um ou mais adultos para o seu cuidado e para o conjunto de atividades articuladas a serem realizadas com essa criança. Em resumo, alguém tem que ser louco por essa criança. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279)

Nesse sentido, a criança que é amada tem, no vínculo afetivo, o atributo necessário ao seu desenvolvimento. Sendo assim, acredita-se nessa conexão como a base para que uma criança possa crescer no seu processo natural humano

Com relação à presença das famílias junto às aprendizagens dos alunos, a escola Amarela considera que a família precisa estar mais presente na escola, comparecer às

reuniões, buscar saber da proposta pedagógica. Já na escola C, devido às dificuldades de aprendizagem das crianças na turma de 3º ano, foi criado o que a coordenadora Jade chamou de “pequeno projeto”, no qual quinzenalmente os pais são chamados para discutir formas de ajudar seus filhos nas atividades escolares. Ela ressalta que essa mobilização da escola tem sido positiva.

Esse tipo de ação interventiva frente às dificuldades dos alunos é relevante para o desenvolvimento dos discentes. Nesse sentido, a escola Cinza configurou-se como um agente social responsável com o ato de educar. Bronfenbrenner (2011) destaca a existência de uma resistência social em buscar compreender os pais:

Como uma sociedade que valoriza a independência e a autossuficiência, somos relutantes em assumir a responsabilidade de apoiar os pais, mas o preço dessa relutância pode ser observado na criminalidade, no fracasso escolar, nas crianças vítimas de negligência, nos casamentos e relacionamentos problemáticos e em outras tendências que enfraquecem os valores que nos são caros. Os estudiosos podem tentar corrigir ou ao menos amenizar esses problemas, partilhando os seus conhecimentos com as decisões políticas, como cidadãos e realizando pesquisas que orientem e avaliem novas políticas e práticas. (BRONFENBRENNER, 2019, p. 221).

Conforme o autor aborda no excerto acima, fazendo uma relação com o professor enquanto educador/pesquisador, observa-se que tal condição precisa ser analisada pelos contextos escolares. A formação superior que leva o sujeito a ser professor lhe dá base para investigar seu próprio ambiente escolar. Geralmente, o professor vê o seu papel docente desarticulado da pesquisa de seu próprio contexto de trabalho. Pensar em modos de articular a docência, em conjunto à pesquisa, pode ser, para escola, uma forma de sanar problemas que afligem as instituições. Através da coleta de dados, da criação de estratégias para o uso desses dados e da implementação de mecanismos, estes irão refletir no desempenho da escola e, conseqüentemente, nas crianças e nos jovens que se encontram dentro dela.

Por fim, as coordenadoras das escolas Amarela e Cinza demonstraram acreditar que a escola deve caminhar com a família e atrair os pais para um trabalho em conjunto. Ambas escolas demonstraram não estarem satisfeitas com o momento atual da relação em questão.

Na análise dos dados referente às entrevistas com as professoras das escolas Amarela, Branca e Cinza, a busca foi por compreender como as professoras articulam, no cotidiano

escolar, a presença das famílias e o que elas percebem nos alunos quando não há a participação dos pais nas atividades propostas por elas, como tema de casa, reuniões, entre outros eventos em que a presença da família se faz relevante.

As professoras das três escolas são unânimes em afirmar que a ausência familiar interfere muito na aprendizagem e no comportamento do aluno. A professora Joana, da escola Branca, relata que “o abandono da família é indiferente à classe social”, pois encontrou “crianças extremamente pobres com o material cuidado, enquanto outras crianças, que têm o poder aquisitivo alto, o descuido com o físico também é evidente”. A professora Iara, da escola Cinza, diz: “Quando a família é muito ausente, o reflexo é muito nítido no aluno e isso interfere muito na aprendizagem e no comportamento do aluno”. Para a professora Maria, da escola Amarela, “Em muitos casos, o emocional do aluno fica abalado e, conseqüentemente, há um bloqueio muito significativo na aprendizagem do aluno”. A partir desses relatos, a pesquisa buscou observar como as professoras procedem na promoção de momentos em que aconteça a aproximação familiar nas atividades escolares dos alunos. Desse modo, a professora da escola Amarela relatou o seguinte:

[..] Sim, promovo atividades em que os pais participam da vida escolar dos seus filhos. Geralmente são tarefas que devem ser feitas em casa (tema) ou eventos maiores, como a feira de ciências que ocorreu neste ano em nossa escola, na qual eu solicitei, aos pais, que ajudassem seus filhos a pesquisar uma experiência, fazer experimentações em casa, para que os alunos apresentassem em nossa Feira. Realmente foi muito positivo, pois todos os pais se envolveram juntamente com seus filhos e realizaram com empenho o que foi proposto.

Já a professora Joana, da escola Branca, relatou ter desistido de fazer atividades extraclasse por entender que os pais não atendem a criança conforme ela gostaria:

[..] Já tive vários tempos, vários momentos da minha carreira, tenho trinta e quatro anos de magistério, que eu tentei muitas vezes fazer esse tipo de interação. Com o passar do tempo, vi que isso aí era perda de tempo muitas vezes. Por quê? Porque os pais, com a falta de tempo da vida deles, do cotidiano, da rotina, né. O que eles preferem? Fazer a atividade, resolver a atividade, fazer aquela atividade sozinho, entregar para o aluno e dizer que interagiu com ele. E a criança chega na escola totalmente perdida, né, porque foi orientado pelos familiares a dizer que fez com o pai, com a mãe, ou com o irmão, ou sei lá com quem, com a família reunida, né, quando,

na verdade, era mentira, por falta de tempo ou por não querer interagir com a criança. – Ah, não me enche que agora eu não tenho tempo! Ou... As próprias crianças exteriorizam isso. Com o tempo, eu fui desistindo das atividades de interação com a família.

Para a professora Iara, de acordo com o que já foi posto por Jade, coordenadora pedagógica dessa escola, a ideia é envolver as famílias na tarefa de educar as crianças. Assim, ela diz:

[..] Sim, a escola tem propiciado atividades quinzenalmente para os pais – responsáveis, a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos. As reuniões acontecem de 15 em 15 dias ao final de uma tarde, na qual vários assuntos são tratados: participação das famílias nos estudos, temas, inclusão.

Diante dos relatos das professoras, observa-se que cada uma tem uma fala sobre a ação das famílias nas aprendizagens escolares. Desse modo, observa-se a importância de os professores acreditarem em uma aproximação com as famílias. Bronfenbrenner (2011) aponta a família como coração social, dizendo:

De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, a igreja, ou a creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279)

Considerando as palavras do autor, entende-se o papel da família para o desenvolvimento de uma criança, no entanto, conforme as palavras trazidas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas participantes das entrevistas, nem sempre os pais se dão por conta de sua importância frente ao desenvolvimento de suas crianças no que se refere às aprendizagens escolares ou sequer compreendem os reflexos dessa ausência no desenvolvimento desses indivíduos. Dessa forma, diante do diagnóstico trazido pelas professoras das escolas entrevistadas, existe a necessidade de se pensar na implementação de projetos dentro das instituições que busquem compreender como as famílias têm se visto

frente ao seu papel, a fim de que se trabalhe na sua conscientização enquanto promotoras do sucesso de suas crianças na vida.

No que se refere às entrevistas realizadas com as famílias, a pesquisa buscou, em um primeiro momento, entender o vínculo dos entrevistados com as crianças e, nesse sentido, todas as famílias manifestaram forte vínculo afetivo. Em um segundo momento, buscou-se compreender o que elas pensam sobre a sua participação nas atividades propostas pela escola, se dedicam seu tempo para trabalhar com seus filhos diante do que foi proposto pela escola e se consideram que os indivíduos que compõem a comunidade escolar exercem influências sobre suas crianças. Finalizando a entrevista, perguntou-se qual sugestão teriam para que fosse possível uma relação família-escola que colaborasse com as aprendizagens das crianças. Assim, entre os relatos, destacou-se o quanto consideram a escola como um espaço relevante para o desenvolvimento e a aprendizagem de suas crianças, embora tenham demonstrado nem sempre ter domínio de conhecimento acerca dos conteúdos trabalhados pela escola, entre outros aspectos, acerca do desenvolvimento infantil, em que o conhecimento familiar pode ser relevante ao desenvolvimento de uma criança.

Conforme se sabe, não há um curso específico formativo institucionalizado para que um sujeito se torne mãe/pai ou responsável. Esses papéis familiares se dão de forma transdirecional na vida. Desse modo, para muitas famílias, o apoio escolar é fundamental em certos casos de desconhecimento acerca da complexidade do desenvolvimento infantil, principalmente no período escolar, como o caso de uma criança com dislexia, trazido nesta pesquisa. Assim, embora a família deseje contribuir com o desenvolvimento da criança que se encontra sob seus cuidados, seus conhecimentos nem sempre são suficientes para dar conta das demandas que poderão vivenciar. Nesse sentido, Regina, mãe de W., relatou:

[..] O W é dislético. No começo foi uma ignorância minha, por não saber da existência disso, né. E acabei, até acredito que no começo fui prejudicando ele, por não entender, né. Ele começava a chorar, pela minha discussão, de: – Vamos lá, vamos fazer, como é que tu não sabes? O que acabava prejudicando ele. Hoje, o que a gente tem de entendimento a gente faz, do possível e do impossível para ajudar ele, as dificuldades dele. E, realmente, quando a gente realmente teve entendimento do que ele tinha e do que ele não tinha foi que ele começou a deslanchar, que ele teve a compreensão do pai e da mãe, e a gente supriu as necessidades que ele precisava para ser ajudado.

No caso do trecho da entrevista acima, Regina relatou somente ter descoberto as dificuldades de aprendizagem de seu filho no 3º ano, quando ele passou a realizar provas como processo avaliativo. A dislexia fugiu à compreensão familiar, que necessitou do apoio da escola para atender às necessidades dessa criança que passou a receber atendimento com psicopedagoga particular. No entanto, no que se refere às crianças da rede pública de ensino, nem sempre isso é possível, devido a questões financeiras, havendo a necessidade de apoio do Estado a partir das políticas públicas. Bronfenbrenner (2011) refere-se ao macrosistema como aquele que permeia todas as esferas trazidas em sua teoria, até que atinja a criança. Dessa forma, os aspectos socioeconômico-culturais dos indivíduos, já adultos, interferem no desenvolvimento infantil daquele que se encontra sob sua tutela. No caso daquelas famílias que não possuem recursos financeiros, a dependência de políticas públicas torna-se evidentemente necessária, diante dos conhecimentos que irão demandar a fim de que possam ajudar seus filhos no seu desenvolvimento.

Não somente em questões mais severas relativas à aprendizagem as famílias necessitam de apoio da escola para ajudar seus filhos, mas também em situações corriqueiras o desconhecimento familiar interfere no desenvolvimento das crianças e pode ser nocivo a elas, mesmo sendo uma tarefa de casa. Assim, durante a entrevista, a mãe Yasmim falou sobre momentos que tenta ajudar o filho no tema escolar: “Tenho, tenho um pouco de dificuldade, eu acho que tenho”. Já, em outro contexto, a mãe Janete coloca:

[..] Não. Eu e meu esposo acompanhamos os cadernos dele quando ele não consegue entender alguma coisa, porque ele escreve tudo sozinho, os temas ele faz tudo sozinho. Mas quando ele não consegue entender e a gente também não, a gente pede para ele perguntar para a professora, né, porque tem coisa que a gente não entende, e ele também não. A gente diz para ele: – Pergunta para a professora, que a professora vai te dizer. Uma atividade foi um desenho que a gente viu e não conseguimos entender o que que era. Aí, ele foi, perguntou para a professora. No outro dia, ele disse pra nós o que era.

Tanto no caso que se referiu à criança com dislexia quanto no caso das tarefas escolares que os pais não possuem conhecimento suficiente para atuarem como orientadores, observou-se que a escolarização dos pais interfere no desenvolvimento das crianças. No caso desses três relatos, as mães não possuem ensino fundamental completo, o que demonstrou que, embora estejam dispostas a auxiliar seus filhos, dependem de apoio de outras pessoas,

o que traz o entendimento de que a escola é um ambiente fundamental à vida familiar. Desse modo, Bronfenbrenner diz:

As crianças precisam de cuidado consistente e confiante de seus pais e outros adultos; mas, para prestar cuidados os pais precisam de apoio das entidades empregadoras, escolas e sociedade. Da mesma forma que estamos nos tornando mais conscientes de que temos a capacidade de destruir o ambiente natural, devemos tomar medidas energéticas para o preservar, temos que usar nosso crescente conhecimento sobre a ecologia do desenvolvimento humano para protegê-lo e fortalecê-lo das ameaças que involuntariamente criamos. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 277).

Na perspectiva do autor, para que se torne efetiva a prática do cuidado com as crianças, os pais precisam de suporte, e uma forma de fomentar esse suporte seria a busca, da escola, para conhecer as famílias das crianças, compreendendo sua origem, seu sustento econômico, seus meios culturais, entre outros aspectos relevantes e específicos para cada contexto, olhando e respeitando as especificidades de cada sujeito que ocupa seus bancos.

Com relação às sugestões que as famílias trouxeram para o aprimoramento da relação família-escola, ouviu-se o seguinte da mãe Núbia, que cursou o ensino superior:

[...] Que os pais se permitissem. Não vissem a escola como uma barreira, e sim como uma aliada. Que fizessem com que seus filhos sentissem segurança e prazer de ir na escola. E não: – Vais na escola porque tu tens que ir; – Vais para escola porque tu tens que estudar, porque se tu não fores, eu vou preso, ou porque o conselho tutelar vai te levar de mim. Não é isso, tu tens que estimular teu filho. – Vai pra escola, porque lá é bom, porque tu vais aprender, porque tu vais ser alguém na vida. Porque lá tu vais ter amparo tanto quanto de casa. Se um dia acontece alguma coisa em casa, e tu não podes contar em casa, tu podes contar na escola. E a escola vice-versa com os pais: – Olha, vocês podem chegar aqui, vocês podem conversar, vocês têm a liberdade de chegar na escola. Assim como a liberdade da escola chega até a tua casa através do teu filho. É assim que eu penso.

Núbia demonstrou, em suas palavras, que os pais devem transmitir confiança aos filhos para que estes entendam a escola como um ambiente positivo e, assim, todos possam tirar proveito da instituição. Já a familiar Jurema considerou outras questões relevantes para serem pensadas diante do contexto escolar. Assim, ela diz:

Eu acho que a relação família e escola pode resolver em partes, sim, mas em outras partes, não. (...) eu acho que pode contribuir em relação aos alunos e à participação dos pais na escola, mas em termos de ensino, não

sei se teria influência, pois, como eu te disse, é uma estrutura, e aí o professor, ele viu que aquele aluno tem uma dificuldade ou tem progresso, ele não tem como trabalhar caso a caso. Não tem. A estrutura não permite, então, é o que a gente está vendo, retrocedendo os quatro para acompanhar os onze atrasados. Mas eu acho que seria importante essa relação. Não sei se para a estrutura de ensino faria alguma diferença, mas acho que chamaria mais a responsabilidade dos pais para participarem mais e verem os problemas. Oh! – Por que que meu filho está tendo algumas atitudes, ou não está querendo participar? E, aí, desenvolver na criança, eu acho. Mas na estrutura de ensino, a família não tem influência. Mas para trabalhar o aluno, o filho, seria bem interessante, para tu conheceres as dificuldades. Qual a dificuldade que teu filho tem? O que ele está apresentando? Como se comporta no colégio? A que ele não está se adaptando no colégio? O que ele não gosta? Se ele tem algum problema com algum coleguinha, por que tem? (JUREMA, FAMILIAR DE ALUNO, 2019).

Embora Núbia (2019) acredite que a escola corrobora, sob vários aspectos, com o desenvolvimento das crianças e que os pais devem confiar no trabalho da instituição, Jurema (2019) ressalta que nem todas as questões escolares estão sob o controle da escola de maneira que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos, pois acredita que certas questões fogem do poder institucional escolar, devido a estarem atreladas a questões da estrutura do sistema educativo, instituído e determinado pelo Estado.

Ainda, buscando compreender aspectos que as famílias enxergam como possibilidade para o aprimoramento da relação família-escola, observou-se, durante as entrevistas, uma certa dificuldade de estruturação de uma resposta para a problemática em questão. Assim, ouviu-se de Yasmim: “Sinceramente, no momento assim, não me vem nada na cabeça, acredito que deve ter, sim, sempre tem meios de ajuda, mas, no momento, não vem nada na cabeça”. Janete, disse não ter nenhuma sugestão, assim como Regina (2019), que também não opinou a respeito do assunto. Já para Jurema, os pais poderiam contribuir com serviços braçais.

Diante do exposto, que buscou compreender entre os familiares como pode se dar o aperfeiçoamento da relação família-escola, percebeu-se que esse trabalho de pesquisa pode ter sido o primeiro movimento de questionamentos acerca dessa relação, já vivenciados, aspecto que se entende como uma ação necessária, a fim de que as famílias cheguem a uma tomada de consciência sobre os espaços e a função que ocupam na sociedade, através da possibilidade de reflexão acerca do tema e da sensibilização à relevância dessas vivências para o desenvolvimento das suas crianças.

## Considerações finais

Por tudo o que foi apresentado, pode-se compreender que a relação entre família e escola na comunidade do Povo Novo vem funcionando de uma maneira em que os sujeitos envolvidos acreditam estar empenhados para cumprir o seu papel na educação das crianças. Todavia, há algumas fragilidades nesse relacionamento, que dificultam uma atuação sistêmica em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que a teoria bioecológica pode contribuir para o entendimento da relação entre esses microssistemas e para a busca por soluções coletivas, uma vez que aborda a complexidade que envolve as relações entre os indivíduos.

Nessa direção, pode-se, por exemplo, conceber que quem educa precisa estar amparado por conhecimentos conscientes, forjados em princípios morais e éticos, embora se observe que, na sociedade contemporânea, há uma vasta gama de empecilhos econômicos, culturais e sociais que complicam a busca por esses conhecimentos.

Entende-se também o papel da ciência, em especial a que lida com o social e o humano, bem como com as políticas públicas em um contexto macro. A ciência costuma ser produzida pelas universidades, cuja função é auxiliar seus estudantes para que, dali, enquanto profissionais graduados, mestres e doutores, construam opinião crítica e formulada acerca da realidade social e trabalhem em favor de propiciar o avanço científico, tecnológico, político e cultural de maneira comprometida com e para a sociedade.

Além disso, na lógica de que a família é o coração do sistema social e que os educadores das instituições escolares possuem formação científica, defende-se a ideia de que, embora entendendo quão árdua é a tarefa de educar, precisa-se buscar formas para que esses microssistemas se relacionem de forma profícua, a fim de que ambos se reconheçam dentro dos seus papéis sociais de maneira construtiva, permeados pelo afeto e em favor do desenvolvimento humano.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira (LDB) de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. DF: Ministério

da Educação. Secretária de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 16 nov. 2020.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família para práticas escolares de 2010**. DF: Unesco-Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192). Acesso em 21 de nov. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Urie Bronfenbrenner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cad. Pesquisa**. online, n. 110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06> Acesso em: 20 de nov. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com Famílias. **Estudos e pesquisa em psicologia**. UERJ, Ano 4 N.1, 1º Semestre 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812004000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006). Acesso em: 10 de nov. 2020.

PIZZANI, Luciana. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**. UNICAMP, vol.10, nº 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, n. 10/11, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

Submetido em: 25-04-2021

Aceito em: 09-09-2021

## **EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores**

Jacqueline Cavalcanti Chaves<sup>1</sup>  
Nina Queiroz Kertzman<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação em gênero e sexualidade na escola é questão controversa que se desenrola em um campo de disputa que tem se acirrado nos últimos anos. A problemática apresenta uma série de dilemas, tal como o modelo de formação de profissionais. O objetivo deste trabalho é examinar a formação inicial e continuada de professoras e professores a partir da revisão da literatura; da apresentação de um projeto de extensão caracterizado como formação continuada em gênero e sexualidade; e, através do método de interpretação de sentidos, da análise dos relatórios elaborados durante o projeto. A análise desenvolvida aponta para a necessidade de propiciar uma formação que não seja apenas instrumental, centrada em conceitos e informações; rompa com tradicionais cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção; crie espaços de fala e escuta qualificada; promova reflexão crítica a respeito dos saberes, práticas e capacidade de agência das/dos participantes; inclua outras/outros profissionais da escola, além de docentes; discuta temas distintos aos tradicionalmente elencados; e utilize outras metodologias, materiais e linguagens que favoreçam a afetação, o engajamento e o rompimento do já instituído, de padrões automatizados, caracterizados por preconceitos, estereótipos e discriminações.

**Palavras-chave:** Educação Afetivo-Sexual. Gênero. Sexualidade. Formação de Professores.

### **GENDER AND SEXUALITY EDUCATION: words, listening and affects in teacher training**

**Abstract:** Gender and sexuality education in schools is a controversial matter developing in a field of increasingly intensifying conflicts over the last few years. The problematic presents a series of dilemmas, such as the model of teacher training. The purpose of this article is to analyze initial and continued teacher training through a scholarship review; through the presentation of a university outreach program of continued teacher education in gender and sexuality; and analysis of the reports prepared during the program, by the interpretation of meanings method. The undertaken analysis indicates the need to foster a training which is not only instrumental, centered on concepts and information; that disrupts the usual divides between objectivity and subjectivity, reason and emotion; that creates spaces of qualified speech and listening; that promotes the participants' critical reflection on knowledge, practices and agency; that includes not only the teaching staff, but also other school workers; that discusses topics not traditionally debated; and that mobilizes other methodologies, materials and languages that favor affectation, engagement, and disruption with the already institutionalized and automated patterns, marked by prejudice, stereotypes and discrimination.

**Keywords:** Affective-Sexual Education. Gender. Sexuality. Teacher Training.

<sup>1</sup> Graduada (1987) e Mestre (1992) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIPIAC/IP/UFRJ).

<sup>2</sup> Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NESEG/IFCS/UFRJ).

## **EDUCACIÓN EN GÉNERO Y SEXUALIDAD: la palabra, la escucha y el afecto en la formación de profesoras y profesores**

**Resúmen:** La educación en género y sexualidad en la escuela es cuestión controvertida que se despliega en un campo de disputa que se ha exacerbado en los últimos años. El problema presenta dilemas, como el modelo de formación de profesionales. El objetivo de este trabajo es analizar la formación inicial y continuada de docentes, a partir de la revisión de literatura; la presentación de un proyecto de extensión caracterizado como formación continuada en género y sexualidad; y el análisis de los informes elaborados durante el proyecto, a partir del método de interpretación de sentidos. El análisis apunta para la necesidad de proponer una formación que no sea solamente instrumental, centrada en conceptos y informaciones; sino que rompa con escisiones tradicionales entre objetividad y subjetividad, razón y emoción; cree espacios de habla y escucha calificadas; promueva reflexión crítica a respeto de los saberes, prácticas y capacidad de agencia de las/los participantes; incluya otras/otros profesionales de la escuela; discuta temas distintos a los tradicionalmente listados; y utilice otras metodologías, materiales y lenguajes que favorezcan afectación, compromiso, y ruptura del ya instituido, padrones automatizados, caracterizados por prejuicios, estereotipos y discriminaciones.

**Palabras clave:** Educación Afectivo-Sexual. Género. Sexualidad. Formación de Profesores.

### **Introdução**

A educação afetivo-sexual na escola tem se caracterizado como um campo de disputa no qual são produzidos conhecimentos, teorias, tensões, conflitos e práticas, por um lado, de cerceamento das liberdades individuais e, por outro lado, de resistência à perda de autonomia no exercício da sexualidade. As divergências que abarcam a questão envolvem motivações teóricas, metodológicas, políticas, ideológicas, éticas e morais. Desta forma, dilemas relacionados ao papel da educação em sexualidade na sociedade e, particularmente, à formação de professoras e professores permeiam as discussões sobre o tema. Alguns dos dilemas são: Deve-se educar crianças e jovens sobre sexualidade? A quem pertence o dever de educar crianças e jovens sobre sexualidade? Essa função cabe às escolas ou exclusivamente às famílias? Qual e como deve ser a formação inicial e/ou continuada dos educadores responsáveis pela educação afetivo-sexual de crianças e jovens?

Existem múltiplas perspectivas e abordagens para se trabalhar a educação afetivo-sexual em sala de aula, as quais envolvem diferentes áreas do conhecimento, como Filosofia, Biologia, História, Literatura, Sociologia, Geografia e Língua Portuguesa. O próprio termo “afetivo-sexual” já implica perspectivas contra-hegemônicas em relação ao tema, visto que a questão dos afetos tem ocupado um lugar periférico frente à educação sexual nas escolas.

É no entrecruzamento dos temas do afeto, do gênero e sexualidade e da educação que o presente trabalho se desenvolve, o qual tem como objetivo analisar a formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Básica em gênero e sexualidade. Para levar a cabo este trabalho foi realizada uma revisão da literatura, a apresentação e discussão de um projeto de extensão sobre a temática em tela e a análise dos relatórios produzidos no âmbito do projeto utilizando o método de interpretação de sentidos (GOMES, 2012). O projeto de extensão se caracterizou como uma formação continuada em gênero e sexualidade e foi desenvolvido junto a profissionais de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, ao longo de um ano, utilizando como metodologia o grupo de discussão (CASTRO, 2008).

A formação inicial e continuada de docentes nos temas dos afetos, gêneros e sexualidades tem sido assinalada por diversas pesquisas e análises (CÉSAR, 2009; LOURO, 2010; QUIRINO, ROCHA, 2012; GAVA, VILLELA, 2016; VIEIRA, MATSUKURA, 2017; SOARES, MONTEIRO, 2019) como um problema necessário de ser investigado e debatido. Aponta-se a importância de repensar e transformar as concepções, metodologias e práticas educativas que têm se pautado, principalmente, em um modelo naturalizante, essencialista e biologizante da educação em sexualidade e gênero. Nessa perspectiva, a educação afetivo-sexual, quando ocorre, tem se caracterizado como uma ação normalizadora e estigmatizadora que acaba por invisibilizar, marginalizar e excluir as pessoas que não seguem os padrões cisheteronormativos, os quais continuam a ser hegemônicos na sociedade atual, e, particularmente, no Brasil contemporâneo.

A escolha pelo termo “educação afetivo-sexual” para tratar o tema da educação em gênero e sexualidade na escola e analisar a formação de professoras e professores se deve ao entendimento de que, quando ocorre na escola, esta temática é trabalhada prioritariamente pelo viés biológico, centrado no desenvolvimento do corpo humano e na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Aids e gravidez na adolescência. Alguns trabalhos no âmbito escolar abordam outras questões, tais como a diversidade sexual e de gênero, a homofobia, a transfobia e a iniciação sexual. Entretanto, os relacionamentos amorosos, as subjetividades e, principalmente, a dimensão afetiva no campo do gênero e da sexualidade não têm sido valorizados. No presente trabalho, empregamos o termo “educação afetivo-sexual” em referência às práticas educativas escolares que abarcam questões sobre

os afetos e a sexualidade. Assim, por vezes, utilizamos o termo “educação sexual” para tratar de práticas educativas escolares que não consideram ou não valorizam o tema dos afetos.

De acordo com a Psicanálise, o termo afeto “exprime qualquer estado afetivo, penoso ou agradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral” (LAPLANCHE, PONTALIS, 1983, p. 34). Na psicologia da vida afetiva, os afetos dizem respeito a muitos estados que vão do prazer ao desprazer, e o amor e o ódio são – de forma mais ou menos integrada – entendidos como constitutivos da vida afetiva; afetos básicos que se manifestam como emoções (intensas, transitórias e mutáveis) e se expressam como sentimentos (estado mais atenuado e durável) (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

A partir do trabalho do filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677), Sawaia (2009, p. 367) define os afetos não como “estados psicológicos ou construtos linguísticos, mas condição e fundamento do ser e existir, portanto, da ética”. Tecendo um diálogo entre a filosofia de Espinosa, especificamente sua teoria dos afetos, e o trabalho do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Sawaia (2018) ressalta a importância dada pelos autores para a necessária superação das tradicionais e falsas dicotomias entre razão e emoção, mente e corpo, e a compreensão destes conceitos sem separação e sem hierarquização. Para a autora, “o afeto é uma condição corporal e, ao mesmo tempo, a ideia dessa condição” (SAWAIA, 2018, p. 30). Embasada na obra vigotskiana, Sawaia (2018, p. 32) afirma que o afeto muda da zona psíquica para a da experiência, a qual “é sempre uma experiência emocional”. Ainda, analisando o trabalho de Espinosa, Sawaia (2018) explica que:

[...] o afeto tem duas dimensões: a da experiência da afetação (*affection*) e das modificações que meu corpo e minha mente sofrem na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), sendo que dessa flutuação depende a minha força vital de resistência ou a qualidade ética de minha existência. Em outras palavras, afeto é a forma pela qual experimentamos em nosso corpo e mente o efeito das relações que partilhamos com outros corpos, o que para Espinosa significa a transição de um estado de maior ou menor potência de vida para outro, encontros que aumentam ou diminuem nosso *conatus*. (SAWAIA, 2018, p. 30).

A concepção de afeto discutida por Sawaia (2009; 2018) leva a pensar nos afetos (amor, ódio, alegria, tristeza, ira, inveja, ternura, medo, paixão, entre outros), não somente como um estado psicológico, um sentimento ou uma emoção, propriedades da natureza

humana, mas, mais do que isso, ela nos apresenta a possibilidade de os afetos, mais especificamente, dos encontros com outros poderem aumentar ou diminuir nossa potência de vida, nossa condição de pensar, agir e imaginar. Neste sentido, trabalhar os e com os afetos é poder sentir, expressar, nomear, dar sentido àquilo que se sente, e é também refletir e agir sobre o poder dos sujeitos, nos encontros, de afetar e ser afetado, e, com isso, de produzir novos sentidos para a experiência humana, de transformar padrões estabelecidos, práticas instituídas, formas de existência e relações intersubjetivas.

### **A educação afetivo-sexual no Brasil e a formação de professoras e professores**

A educação sexual surge no Brasil como uma questão relevante a partir das décadas de 1920 e 1930. As perspectivas intrínsecas a esse primeiro momento de destaque demonstraram interesse na higiene sexual de crianças e jovens. Consequentemente, profissionais da saúde, intelectuais, professoras e professores buscaram pôr em prática uma educação sexual baseada em pressupostos higienistas e eugênicos (CÉSAR, 2009). Ao longo do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, o panorama da educação afetivo-sexual no Brasil se transformou a partir de muitos processos sociais e políticos. Segundo César (2009, p. 40), “os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre a escola”. O início da década de 1960 se destacou como produto de uma onda de “renovação pedagógica” através das escolas experimentais (CÉSAR, 2009). Também, nesse período, os avanços do movimento feminista e dos estudos de gênero no Brasil impactaram as discussões sobre a educação afetivo-sexual, introduzindo uma reflexão sobre os papéis sociais atribuídos aos gêneros feminino e masculino na sociedade, e questionando as relações determinadas entre os conceitos de sexo e gênero.

O processo de consolidação de programas de educação afetivo-sexual no Brasil foi interrompido no período da ditadura militar (1964-1985), o qual foi marcado pela ascensão do autoritarismo. A partir do Golpe de 1964, este período estabeleceu uma política condenatória e persecutória contra os chamados “subversivos”, caracterizados pelos militares como indivíduos e organizações sociais e políticas que não se enquadravam no

espectro moral e ideológico do governo. Dentre estes, estavam os movimentos comunistas, feministas e LGBTQIA+. As práticas de repressão e violação dos direitos humanos atingiram esses grupos por meio da perseguição, censura, tortura e assassinatos. Em prol de uma moral que se dizia cristã e de costumes conservadores, trabalhar questões relacionadas à sexualidade, corpo, sexo, gênero ou contracepção foi sendo cada vez menos incentivado e até proibido pelos órgãos e instituições responsáveis pela educação no país.

Demandas crescentes da sociedade civil por direitos negados à população durante a ditadura militar impulsionaram o processo de redemocratização no Brasil. Através de práticas de resistência contra o regime militar autoritário, que representavam muito além da luta armada, as demandas por direitos sociais se estabeleceram. Nesse contexto, debates sobre questões de gênero, sexualidade, raça e classe predominaram entre os movimentos sociais em busca pelo restabelecimento da democracia no país. Somente neste processo de redemocratização, novas configurações pedagógicas direcionadas à educação em gênero e sexualidade voltaram a permear as escolas. Em paralelo, a epidemia de HIV/Aids no mundo demandou uma nova política educacional em relação à sexualidade. O sexo tornou-se um “problema pedagógico” e, como medidas contra a contaminação do vírus HIV, instaurou-se políticas de sexo seguro através da informação (CÉSAR, 2009).

Pautada no paradigma da informação, a educação sexual adquiriu caráter preventivo, associado à prevenção de IST/Aids e de gravidez na adolescência, e o debate em torno da questão foi se limitando ao discurso da saúde. Isto é, os discursos sobre sexualidade se constituíram, nesse cenário, como uma questão – quase que exclusivamente – biológica, e de avaliação e controle de risco. Como consequência, foram sendo reforçadas estratégias de uma educação sexual que impõe dualismos entre o “saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo” (LOURO, 2010, p. 133). Neste contexto, o padrão cis e heteronormativo da sociedade foi se impondo como o modelo a ser ensinado nas escolas. A heteronormatividade implícita às políticas e práticas educativas relacionadas à sexualidade teve como efeitos a pedagogização dos gêneros e sexualidades, a produção de estereótipos de gênero e a discriminação baseada na suposta normalidade da heterossexualidade (GESSER, OLTRAMARI, PANISSON, 2015).

No âmbito das reformas educacionais, para suprir demandas relacionadas às questões sociais relevantes, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que

incorporaram temas transversais. Dentre outros, o documento “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000) foi incluído como tema pertinente às escolas a partir de um contexto de epidemia do vírus HIV, em que as próprias famílias reconheceram e pontuaram a importância de uma educação sexual nas escolas. Assim, a educação sexual foi justificada e associada à problemática da saúde pública. Embora a epidemia do vírus HIV tenha sido o principal fator a mobilizar a população e os órgãos responsáveis pela educação no Brasil, em apoio à educação sexual nas escolas, a parte “Orientação Sexual” dos PCNs dialoga com uma proposta de educação afetivo-sexual que considera a sexualidade como elemento inerente aos sujeitos ao longo de toda a sua existência, que reconhece as manifestações da sexualidade nas escolas e que busca trabalhar diferentes dimensões dos sujeitos.

Segundo Vieira e Matsukura (2017), a criação dos PCNs colaborou para que a educação sexual fosse assentada em uma perspectiva de cidadania, voltada para a promoção da autonomia e o reconhecimento dos direitos sexuais das/dos adolescentes e jovens. Apesar desta compreensão mais abrangente da educação em sexualidade, de os PCNs preconizarem a transversalidade e a interdisciplinaridade nas práticas educativas, de acordo com Vieira e Matsukura (2017), ainda há uma distância entre o que é proposto pelas políticas de educação em sexualidade e a maneira como as ações são desenvolvidas na realidade. Para as autoras, as práticas de educação sexual na escola continuam ocorrendo, sobretudo, nas disciplinas de ciências e/ou biologia, com conteúdos vinculados majoritariamente às questões biológicas e preventivas.

De acordo com Altmann (2006), as dificuldades existentes para a implementação do que é proposto pelos PCNs decorrem de diversos fatores, tais como a ausência de formação específica das professoras e dos professores e, muitas vezes, o desinteresse e o medo das/dos docentes de falar sobre o assunto. Em uma pesquisa com professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública, Quirino e Rocha (2012) ressaltam que a sexualidade é pensada a partir dos seus aspectos biológicos, em um caráter essencialista. Para os autores, “esse conceito pode estar relacionado às vivências pessoais e à formação acadêmica e continuada dos/as professores/as, que, por sua vez, pauta-se, substancialmente, no modelo científico legitimado pela sociedade atual” (QUIRINO, ROCHA, 2012, p. 221), a qual compreende serem as ciências biológicas a área responsável por abordar sexualidade

e sexo, o que acaba por fortalecer a “naturalização desse constructo social” (*Ibidem*).

Gava e Villela (2016) assinalam que nos documentos nacionais e internacionais mais recentes a temática da sexualidade na escola pode garantir informações e “acesso a serviços necessários para o exercício e o usufruto de direitos humanos, em especial dos direitos sexuais e reprodutivos” (*Ibidem*, p. 161). Entretanto, assim como também é destacado por Vieira e Matsukura (2017), as autoras fazem notar a distância que há entre o que é proposto nos documentos normativos e o trabalho realizado. Esta distância se faz visível, por exemplo, na contradição muitas vezes existente entre os ideais democráticos e de direitos presentes nos documentos e a execução de práticas de educação sexual embasadas em preceitos e valores morais de cada uma das educadoras e educadores (GAVA, VILLELA, 2016). Esta contradição aponta para o paradoxo que há entre as demandas direcionadas às professoras e aos professores pelas políticas de educação sexual e as possibilidades de formação e de supervisão do trabalho dadas a elas/eles, além dos materiais e recursos didáticos produzidos e disponibilizados no âmbito da Educação Básica.

Durante os anos 2000, o contato com iniciativas de combate à violência contra a mulher na arena internacional e a compreensão de que a livre orientação sexual e a identidade de gênero são temáticas associadas aos Direitos Humanos (REIS, EGGERT, 2017) influenciaram a elaboração de novas políticas relacionadas à educação afetivo-sexual no Brasil. Em 2004, foi elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos o “Brasil Sem Homofobia – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual”. O programa estabeleceu diretrizes para o Sistema de Ensino a fim de consolidar a não discriminação por orientação sexual às cidadãs e aos cidadãos do país (BRASIL, 2004). Na esfera da Educação, temas como sexualidade, gênero e diversidade tornaram-se, de forma mais recorrente, tópicos de discussão em conferências e marcos para a elaboração de políticas e planos educacionais. Esse foi o caso da Conferência Nacional da Educação de 2010, em que se deliberou novas iniciativas, tal como a de “inserir e implementar na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2010, p. 143 *apud* REIS, EGGERT, 2017, p. 13).

Em paralelo ao desenvolvimento de políticas educacionais atentas às questões que

envolvem a sexualidade, a equanimidade e as relações de gênero nas escolas, às discussões sobre as formações inicial e continuada de professoras e professores e, ainda, em paralelo aos debates sobre a elaboração dos novos planos de educação – Plano Nacional de Educação, planos estaduais e municipais – se desdobraram manifestações contra a educação em gênero e sexualidade nas escolas. O movimento Escola sem Partido (ESP) se tornou um dos atores neste cenário de críticas à educação afetivo-sexual nas escolas. Este movimento que surgiu em 2004 questiona e critica a inclusão do tema da educação em gênero e sexualidade na escola afirmando se tratar de uma “educação moral” que deve ser de responsabilidade exclusiva da família e não da escola. Assim, defendendo a ideia de que a família deve ser a responsável pela formação moral e ética das crianças, e se colocando contra a chamada “ideologia de gênero” nos currículos, o ESP vem interferindo na política educacional brasileira em diferentes frentes. Por exemplo, mais recentemente, segundo Macedo (2017), o movimento entrou no debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoiando a exclusão de “demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade” (*Ibidem*, p. 517), o que atinge as demandas de grupos minoritários que, ainda timidamente, conquistaram algum espaço e direitos no país.

De acordo com Soares e Monteiro (2019), a luta pela igualdade no Brasil tem se dado em um quadro de avanços e recuos nas questões que envolvem sexualidade e gênero. No campo das conquistas, as autoras citam, por exemplo, a obtenção de títulos acadêmicos e postos de trabalho por pessoas transexuais e travestis; “a inserção dessa discussão em livros didáticos, obras literárias e avaliações para ingresso nas universidades” (*Ibidem*, p. 288); e “o protagonismo de mulheres jovens durante o movimento de ocupações nas escolas de todo Brasil, problematizando a participação política e as desigualdades de gênero” (*Ibidem*, p. 288). Por outro lado, tensionando e se opondo a estes avanços, Soares e Monteiro (2019) relacionam retrocessos, tais como:

[...] restrições à abordagem da diversidade sexual e de gênero com os formulários extrajudiciais contra a chamada “ideologia de gênero” nas escolas, a Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Plano Nacional de Educação (PNE), este último que retirou toda e qualquer menção à palavra gênero (SOARES, MONTEIRO, 2019, p. 289).

Para as autoras, a retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC tira a legitimidade do tema sem, contudo, anular a possibilidade de professoras e professores virem a tratar da temática nas salas de aula, posto que as/os estudantes assim podem demandar. Concordamos com as autoras, no entanto, deve-se ter em vista que, neste contexto, o campo de estudos, formação e atuação profissional se tornam mais complexos, caracterizados por tensões e atravessados por disputas políticas, teóricas e culturais. Conforme as próprias autoras assinalam, “inserir o tema [gênero e sexualidade] em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição do/a docente para enfrentar as adversidades” (SOARES, MONTEIRO, 2019, p. 297), o que acaba por levar professoras e professores a se sentirem isolados neste trabalho. Acrescenta-se a isto a fragilidade dos currículos nos cursos de formação de professoras e professores nos temas em tela, bem como a ausência ou insuficiência na abordagem dos temas, na formação continuada.

Segundo Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), o lugar que o tema “sexualidade” ocupa na formação inicial de professoras e professores é insuficiente; as/os docentes responsáveis por tal formação têm pouco conhecimento sobre o assunto; há uma inabilidade das professoras e dos professores para abordar a temática que, quando ocorre, se dá muitas vezes em função da manifestação de interesse das alunas e dos alunos, em uma perspectiva espontaneísta e próxima do senso comum, utilizando como recurso, principalmente, palestras, as quais se configuram como uma metodologia pontual e não continuada. Gesser, Oltramari e Panisson (2015), em uma pesquisa sobre as concepções de sexualidade de docentes que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil, assinalam o desconhecimento das professoras e dos professores sobre os PCNs e/ou outros documentos oficiais sobre gênero e sexualidade que norteiam a atuação profissional em relação a estes temas na escola. As autoras também enfatizam como poucas professoras e poucos professores tiveram acesso aos temas de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada. Para as autoras, é necessário que os cursos de licenciaturas insiram tais conhecimentos em suas matrizes curriculares e, também, os municípios ofereçam cursos nesta temática, na modalidade de formação continuada.

Soares e Monteiro (2019) chegaram à conclusão semelhante sinalizando que os cursos superiores, sobretudo as licenciaturas, devem incluir em seus currículos a perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero. Ademais, as autoras enfatizam que as/os

profissionais da educação, incluindo gestoras/gestores e pessoal de apoio que lidam com crianças e adolescentes, devem receber formação continuada nos temas em tela. Segundo as autoras (*Ibidem*), todo este trabalho associado às práticas de consolidação das ações dentro das instituições escolares é necessário para a transformação de mentalidades e práticas. Neste sentido, pode-se dizer que tal transformação, ao longo do tempo e de um trabalho continuado, poderia ter como resultado uma sociedade mais amorosa e solidária, menos violenta (em todas as suas dimensões) e caracterizada pela dignidade da pessoa humana, pela igualdade de direitos e oportunidades para todas as cidadãs e todos os cidadãos independentemente de gênero, orientação sexual, raça/etnia, idade, classe socioeconômica, território e credo religioso.

### **O projeto de extensão e a metodologia**

Tendo em vista a relevância da educação afetivo-sexual nas escolas, os estudos e as discussões correntes sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores nos temas afetos, gêneros e sexualidades, elaborou-se um projeto de extensão que foi realizado em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo geral do projeto de extensão foi desenvolver uma ação focada na formação continuada de professoras e professores da educação básica sobre os temas afeto, gênero e sexualidade, nas perspectivas da Psicologia Sócio-Histórica e dos Direitos Humanos, utilizando como metodologia o grupo de discussão (CASTRO, 2008). Esta metodologia permite que as/os componentes do grupo (participantes e coordenadoras) se envolvam no debate, na construção de saberes e na produção de sentidos para as experiências, os sentimentos, os conhecimentos e as ideias colocadas em discussão. Nesta metodologia, há a preocupação com o acolhimento do imprevisível, a escuta do outro, o ato de “se debruçar” sobre os problemas e as questões das/dos participantes de modo a possibilitar compreender o que pode afligir e o que pode melhorar nas situações vividas por elas e eles (CASTRO, 2008). Assim, em última instância, a partir da palavra e da ação coletiva se busca participar da constituição dos sujeitos e do próprio grupo.

A escolha desta metodologia se deu pelo entendimento de que é necessário propiciar às/aos profissionais da educação uma formação que não seja apenas informacional, que não

somente instrumentalize cognitivamente as/os participantes do projeto/trabalho. É preciso desenvolver um trabalho de formação de professoras, professores e demais profissionais da escola que rompa com as tradicionais cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção. Conforme assinalam Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), o processo de formação de professoras e professores nas questões relacionadas a gênero e sexualidade deve subverter “a racionalidade instrumental que reduz o sujeito professor à dimensão da cognição e opera com a expectativa de que os conhecimentos disponibilizados sejam assimilados por eles e transformados em ações ‘corretas’ às expressões relacionadas à sexualidade na sala de aula” (*Ibidem*, p. 233). Ainda, assinalam as autoras, “outro aspecto importante a ser considerado no trabalho de formação de professores refere-se à construção de espaços de escuta de suas práticas, sua concepção de trabalho e sua inserção na instituição” (GESSER, OLTRAMARI, CORD, NUERNBERG, 2012, p. 234). No projeto de extensão realizado, buscamos pôr em ação uma formação que não é somente instrumental, centrada em conceitos e informações, mas que procurou incluir a dimensão afetiva, trabalhar os e com os afetos. Desta maneira, visou-se, como propõe Sawaia (2009; 2018), fazer com que os encontros com outros pudessem aumentar nossa potência de vida, nossa condição de pensar, agir e imaginar.

Partindo da premissa da necessária problematização da lógica binária expressa, por exemplo, nas dicotomias razão/emoção, normal/patológico (ou anormal ou desviante), homem/mulher e homossexual/heterossexual e da pedagogização dos gêneros e sexualidades (LOURO, 2016), baseadas em uma norma sexista e heteronormativa, o projeto de extensão consistiu na realização de dois grupos de discussão sobre afetos, gêneros e sexualidades, sobretudo, de crianças e jovens, com nove docentes de diferentes disciplinas e uma bibliotecária. No total de quatorze encontros realizados uma vez na semana, seis deles ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2018 e oito, ao longo do segundo semestre do mesmo ano. Cada encontro teve a duração de uma hora e quinze minutos. Todos eles ocorreram na escola parceira do projeto.

No desenvolvimento do trabalho, cada encontro teve uma questão central e uma atividade apresentada pelas coordenadoras da ação, com a finalidade de sensibilizar as/os participantes e de deslanchar o debate. A ação de extensão criou um espaço de fala no qual o grupo era convidado a participar ativamente das discussões e a se implicar no trabalho

proposto, propiciando, então, um encontro que mobilizasse as emoções das/dos participantes e, no processo, levasse ao aumento da potência de vida e de ação, conforme disse uma professora participante na avaliação final do projeto: “Em geral eu não falo muito, por isso estava com receios de entrar no grupo, mas o resultado foi muito bom”. Quando perguntada sobre as influências do projeto para o seu trabalho como docente, respondeu: “Acho que primeiro está sendo um trabalho interno, que depois pode externalizar”.

A fala desta professora expressa a importância dada, nesta proposta de formação continuada, à experiência vivida pelas/pelos participantes, à reflexão pessoal sobre seus valores, crenças, sentimentos, expectativas, preconceitos, discriminações, (des)conhecimentos, práticas sociais e educativas. Na formação de professoras e professores sobre sexualidade, a ênfase dada no projeto àquilo que diz respeito aos saberes e às subjetividades das/dos participantes vai ao encontro do que assinalam Vieira e Matsukura (2017, p. 456) quando afirmam que “a literatura aponta que as compreensões e concepções dos profissionais sobre esse fenômeno afetam diretamente o modo como serão desenvolvidas as práticas de educação sexual”. Na mesma direção defendem Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012, p. 233) ao pontuarem que “a discussão [sobre gênero e sexualidade] se torna fundamental em processos de formação do professor, uma vez que seu papel profissional é constituído em um contexto social e político no qual sua formação influenciará a formação que possibilitará aos outros”. Isto significa que os trabalhos sobre educação afetivo-sexual devem necessariamente ter em vista a análise da formação inicial e continuada das/dos profissionais responsáveis por sua elaboração, realização e avaliação.

Ao longo de todo o projeto de extensão, após cada encontro, foi elaborado um relatório descrevendo tema e atividade proposta, dinâmica e debates suscitados, depoimentos e afetos expressos pelas e pelos participantes através de palavras, gestos e (re)ações. Além da revisão da literatura, na construção do presente artigo, foram utilizados os referidos relatórios, os quais foram analisados através do método de interpretação de sentidos (GOMES, 2012). Seguindo os caminhos para a interpretação propostos por Gomes (2012), foi realizada a leitura compreensiva do material, sua exploração e, como ponto de chegada, a elaboração da síntese interpretativa. Nesta síntese articulou-se o objetivo do estudo, a base teórica adotada e o material dos relatórios.

## **A palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores**

Em muitos projetos desenvolvidos no âmbito escolar, quando os temas se referem à sexualidade e/ou gênero, a demanda das escolas se volta para propostas que tratam da prevenção da gravidez na adolescência e das IST/Aids, de casos de homo e transexualidade e de transgêneros. Conforme aponta a pesquisa de Soares e Monteiro (2019), diversas escolas aspiram a um trabalho de orientação sexual voltado para a prevenção das “sexualidades excêntricas” (*Ibidem*, p. 296), o que nos remete à tentativa de muitas escolas de domesticar corpos e mentes nos moldes dos colégios do século XVIII (FOUCAULT, 1988). Em movimento distinto ao deste padrão que ainda tem predominado nas escolas, junto a outro, o do silenciamento, o qual tem se exacerbado com as políticas ultraconservadoras do Brasil na atualidade, desde a primeira conversa de apresentação do projeto de extensão, a Direção da escola parceira se mostrou progressista em suas intenções e ações. Neste sentido, por exemplo, narrou o caso de um aluno que desejava usar na escola o uniforme feminino e assim foi consentido, e o debate, então em curso, sobre a não separação dos banheiros da escola entre feminino e masculino.

A abertura e a parceria da escola onde o trabalho foi desenvolvido devem ser ressaltadas, sobretudo, por terem ocorrido em um período político nacional de censura e limitação de debates, ensino e projetos sobre gênero e sexualidade. O ano de realização do projeto de extensão (2018) foi significativo para o recrudescimento do conservadorismo no Brasil. As eleições foram palco de candidaturas que se elegeram por meio de discursos racistas, machistas e homofóbicos que potencializaram ainda mais as políticas e o pensamento ultraconservador no país. Segundo assinalam César e Duarte (2017), nos últimos anos, grupos religiosos fundamentalistas, junto a outros grupos organizados politicamente em partidos políticos, membros de assembleias legislativas brasileiras, têm promovido “um conjunto de ações que, de forma crescente, vem cerceando as escolas, a produção científica de pesquisadores/as e grupos de pesquisa, assim como os movimentos sociais e ações artísticas e políticas” (*Ibidem*, p. 143). Deste modo, organizar, promover e desenvolver um projeto de formação de professoras e professores em gênero e sexualidade na escola se caracterizou como um desafio e uma ação de resistência a estas forças políticas e sociais, o que foi assumido pela Direção da escola e também pelas/pelos participantes.

Conforme supracitado, as/os participantes do projeto foram, além de uma bibliotecária, nove docentes de diferentes disciplinas, tais como: Matemática, Biologia, Química, História e Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos em Educação Infantil. A composição do grupo confronta o que a literatura tem apontado, ou seja, que a educação afetivo-sexual é responsabilidade, predominantemente, da área de ciências, promovida nas aulas de Ciências e Biologia (VIEIRA, MATSUKURA, 2017). A presença de professoras e professores de outras áreas do conhecimento produziu uma autorreflexão e uma troca coletiva que engendrou outras possibilidades de trabalho para as/os participantes. Isso aconteceu, por exemplo, quando uma das professoras de Matemática disse que a Matemática é um campo difícil de trabalhar os temas afetos, gêneros e sexualidades, que “às vezes eu sinto um pouco de inveja dos professores das Humanas. Porque é mais fácil para eles trabalharem esse tipo de coisa. Eu, com a Matemática, não consigo”. Na sequência, a professora de Biologia lhe disse que ela poderia trabalhar com os alunos questões relacionadas às mulheres e a ciência, por exemplo, debater como “as mulheres são menos incentivadas a seguir o caminho das ciências exatas”.

Além da diversidade de olhares, saberes e vivências propiciadas pela participação de docentes de diferentes disciplinas, o que contribui para quebrar a hegemonia da área das ciências/biologia na educação afetivo-sexual, foi a presença de outra profissional da escola – a bibliotecária – que trouxe ao grupo posicionamento distinto daquele comum às professoras e aos professores. Isso ocorreu tanto no que se refere às questões relacionadas à importância da Biblioteca para a escola, quanto à experiência singular que a bibliotecária tem com as/os estudantes. Segundo ela, “meu contato com os estudantes é diferente, por ser na Biblioteca e não em sala de aula. Meu contato acontece porque os alunos buscam, se interessam, querem conversar”. A singularidade do seu lugar em comparação com o das/dos docentes também se fez presente quando ela, em um debate sobre temas que não são trabalhados na escola, mas deveriam ser, enfatizou a limitação existente nas escolas para se trabalhar através das artes. Segundo ela, “o foco é sempre muito científico e quando as atividades entram no campo artístico sempre é limitado a filmes, excluindo outras possibilidades”.

De acordo com Soares e Monteiro (2019), a inclusão de outras/outros

servidoras/servidores da instituição escolar em cursos ou ações de formação sobre gênero e sexualidade possibilita a integração e a permanência da discussão na escola. Entendemos que assim o trabalho de educação em gênero e sexualidade deixa de ser restrito ao escopo das/dos docentes e ganha capilaridade entre todas/todos os que trabalham e circulam pelo espaço escolar, além de oportunizar a criação de outras metodologias, recursos e práticas educativas. Essa perspectiva de atuação é condizente com a compreensão de que o exercício da sexualidade, ou seja, os modos como os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais, assim como a construção das identidades de gênero e sexual não é algo que se aprende didaticamente na sala de aula. Conforme escreve Louro (2010):

Essa presença da sexualidade [nas escolas] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81).

Partir desta compreensão nos leva a questionar, dentre outros aspectos, o que e como trabalhar com as/os profissionais da escola em uma proposta de formação continuada acerca dos afetos, gêneros e sexualidades. Diante desta problematização, na elaboração do projeto de extensão houve grande preocupação com a escolha dos temas específicos a serem trabalhados, os materiais possíveis de serem utilizados para iniciar a discussão e as experiências (de afetação, como ato criativo) que se pretendia promover, entendendo, como assinala Sawaia (2018, p. 32) ao se referir ao trabalho do psicólogo russo Lev Vigotski, que o sujeito pode agir como um “agente da transformação social, não por causa da razão, mas da sua capacidade de afetar e ser afetado e de imaginar e criar”. Tendo como objetivo desenvolver uma formação continuada em gênero e sexualidade que não fosse apenas informacional e que avançasse nas questões estudadas e debatidas, a escolha dos temas para os encontros foi pautada pelo interesse em ir além daqueles relacionados ao desenvolvimento do corpo humano, à relação sexual em si, aos métodos contraceptivos, ao aborto, à prevenção de infecções e doenças sexualmente transmissíveis e à homo e bissexualidade.

Reconhecemos a importância destes temas e a necessidade de trabalhá-los na escola, porém o objetivo era dar destaque a outras discussões e problemas do campo temático, os quais,

em grande parte das vezes, são menos trabalhados na formação inicial e continuada das/dos profissionais e nas práticas educativas escolares. A escolha dos temas específicos pretendeu lançar luz sobre, por exemplo, questões cotidianas vividas pelas/pelos participantes enquanto mulheres, homens, sujeitos (re)produtores de cultura. Em vários momentos, de diferentes encontros, um desconforto, mal-estar, não-saber se impôs não somente como percepção e sentimento negativo que produz paralisação, mas, indo além, como possibilidade de problematizar e refletir coletivamente sobre outros modos de compreender os saberes, os acontecimentos, as histórias de vida, as práticas sociais, os encontros e seus afetos.

Esse exercício pôde ser feito, por exemplo, em uma atividade na qual as/os participantes deveriam escrever (acerca da temática mídia, sexualidade, mulher) primeiro, quais notícias elas/eles têm visto nas mídias e, depois, quais acontecimentos (notícias) elas/eles gostariam de ver nas mídias. Na primeira situação, uma das respostas foi: “A cena política é o momento do país. Vejo as feministas sofrendo ataques violentos por partes dos grupos de apoio a um candidato”. Sobre os acontecimentos que gostariam de ver, uma das respostas foi: “Diminuição do feminicídio e do tráfico/exploração sexual de mulheres. Mulheres cis e trans, hetero ou lésbicas, lutando unidas por direitos sociais. Licença-paternidade aumentada e valorizada”. Outra resposta dizia: “Que não tivéssemos tendo que escolher entre o fascismo e a democracia. Que houvesse o respeito entre as pessoas e a violência não fosse uma realidade. Que a mulher e todas as pessoas fossem respeitadas pelas suas escolhas”. Assim, entendemos que uma resposta possível para a pergunta que pôde ser feita sobre o que fazer com o desconforto e o não-saber que surgiram em alguns encontros é: “imaginar”. Imaginar e criar outras formas de nos relacionarmos conosco e com o outro que é diferente de mim, outros modos de existência nos quais não haja espaço – ou, ao menos, que haja, cada vez mais, menor espaço – para as injustiças sociais, as desigualdades de gênero, raça, orientação sexual, etnia, idade, religião, nacionalidade ou qualquer outro marcador da diferença.

Na escolha sobre o tema específico para cada encontro, cientes de que não era possível tratar de todos os pontos concernentes à temática, deu-se prioridade a questões relacionadas às mulheres, às diversas formas de violência sofridas por elas, às políticas de gênero e sexualidade brasileiras atuais, às experiências individuais, coletivas e educativas

das/dos participantes e seus afetos (na forma de sentimentos e emoções sofridas pelo próprio corpo e mente). Deste modo, na sequência, os pontos centrais do projeto debatidos e trabalhados nos encontros foram: temas que precisam ser falados/trabalhados na escola; noções de amor, sexo e sexualidade; narração de experiências e/ou dificuldades no campo das relações afetivas, sexuais e/ou de gênero de estudantes, docentes e demais profissionais da escola vivenciadas ou conhecidas pelas/pelos participantes; movimento Escola Sem Partido; pedofilia; escolha de tema e elaboração de atividade a ser desenvolvida no/pelo grupo; definição de temas e metodologias para trabalhar na escola acerca das áreas temáticas desenvolvidas na presente ação extensionista, e elaboração de proposta de atividade para ser realizada com os estudantes da escola; equidade de gênero como direito humano e a violência obstétrica (casos de episiotomia não necessária e/ou não consentida); violências de gênero e sexual (estupro e feminicídio); tema aberto (à escolha das/dos participantes); mídia, sexualidade, mulher; assédio sexual na escola; *bullying*, sofrimento psíquico e evasão escolar; e elaboração de atividade educativa sobre a temática possível de ser implementada pelas/pelos participantes junto às/aos estudantes da escola.

Em alguns encontros, o tema previamente definido no projeto foi alterado tendo em vista as discussões em curso no grupo e o contexto político e social da ocasião. Cabe assinalar aqui que o trabalho se desenvolveu no ano da eleição presidencial de 2018, a qual expôs uma série de oposições, contradições, tensões políticas, sociais e culturais brasileiras e deu destaque a chamada “pauta de costumes” com a falácia da “ideologia de gênero”. Nesse contexto, em muitos momentos, ao longo do ano, os encontros se configuraram como um espaço de expressão de temor, angústia, raiva, indignação, tristeza e, também, de solidariedade, esperança e resistência às forças políticas e sociais ultraconservadoras que se manifestavam de modo virulento no cenário brasileiro.

A especificidade dos temas escolhidos para o trabalho foi assinalada pelas/pelos participantes, como expressa a fala deste professor: “O projeto certamente me ajudou a pensar sobre questões da escola, e a pensar assuntos que antes eu não havia pensado. Todos os assuntos foram difíceis, pauleira. Não houve assunto fácil de ser debatido”. O entendimento de dificuldade e o sentimento de mal-estar ou desconforto com relação a algumas questões abordadas podem ser verificados em outras falas de participantes, como por exemplo: [um professor fala para uma professora que chega atrasada ao encontro] “Hoje

o tema [pedofilia] está pesado, mais do que todos os outros dias”; [ao ver uma das coordenadoras do projeto com um saquinho com papéis dobrados dentro] sorrindo, uma professora diz: “Ai meu deus, que medo desses papeizinhos!” [os “papeizinhos” têm frases ou pequenos parágrafos sobre o tema proposto para o encontro, os quais são retirados e lidos pelas/pelos participantes no início da dinâmica].

De acordo com Fernandes (2018), se, por um lado, os afetos podem potencializar as ações individuais e coletivas, por outro, podem bloqueá-las. No desenvolvimento do projeto, o acolhimento e o espaço de fala e escuta qualificadas abertos às/aos participantes possibilitaram que a potência de vida predominasse nos encontros. Assim, disse uma professora na avaliação final do trabalho: “Muitas vezes os assuntos discutidos eram muito difíceis. De toda forma, os encontros, e trabalhar temas difíceis foi muito importante para mim. Eu refletia bastante ao longo da semana sobre os encontros”. A professora segue falando: “O horário [dos encontros] era bem complicado. Meu marido até brincava em tom desconfiado perguntando o que eu fazia às sextas à noite [o horário de início dos encontros era sexta-feira às 18h]. Às vezes era difícil vir para o grupo, sexta-feira, depois de toda semana de trabalho, mas foi bom!”.

A potência de vida, a capacidade de imaginar e criar a partir da experiência da afetação (SAWAIA, 2018) foi produzida, por exemplo, por duas professoras no encontro cujo ponto era a definição de tema e metodologia para trabalhar na escola sobre afetos, gêneros e sexualidades. As professoras escolheram como temática a pedofilia [tema de um dos encontros anterior a este] e o assédio moral e sexual. Na explicação sobre os motivos para tal escolha, as professoras apontaram a necessidade de identificar o assédio, de refletir sobre a relação estabelecida entre a criança/aluna (ou aluno) e o(a) adulto/professor (ou professora). Ainda destacaram a corrente “preservação da omissão institucional”, ou seja, do silenciamento que gira em torno do problema. A justificativa dada pelas professoras para a escolha da temática corrobora o que Castro, Abramovay e Silva (2004) identificaram em sua pesquisa quando analisaram as violências sexuais sofridas por crianças e jovens. Segundo as autoras, “mas não necessariamente os adultos de referência, como os professores, colaboram na denúncia dos agressores e, muitas vezes, a escola se omite, considerando que o tema é privado e não do seu âmbito” (*Ibidem*, p. 276). Compreendendo que é necessário tirar da sombra e do silêncio estas

questões, para a proposta elaborada, as professoras sugeriram utilizar filmes, músicas, literatura, teatro e a exposição *Queermuseu* [em cartaz à época]. A partir desta atividade, estas professoras puderam olhar para e se apropriar de um dos temas considerados mais “difíceis” pelas/pelos participantes, e criar alternativas para uma prática educativa que lança luz sobre tema pouco abordado nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores, e não priorizado nos trabalhos realizados na/pela escola.

Da mesma maneira que a escolha dos temas específicos para cada encontro foi objeto de grande preocupação na elaboração do projeto, também o foi a seleção de materiais e dinâmicas possíveis de serem utilizadas e de deslancharem a reflexão e discussão entre as/os participantes. Assim foram selecionados elementos intermediários, relacionados ao campo temático, tais como: música; notícias atuais publicadas e veiculadas em jornais e em outras mídias; conteúdos de mídias sociais, organizações da sociedade civil e revistas disponíveis na internet; falas/depoimentos e dados estatísticos extraídos de pesquisas acadêmicas, institutos nacionais de pesquisa e órgãos governamentais; e relatos de experiências das/dos próprias/próprios participantes. A utilização destes materiais e linguagens – atuais, cotidianos, e relacionados à realidade das/dos participantes – favoreceu a afetação e o engajamento do grupo. As dinâmicas empreendidas se aproximaram das novas abordagens assinaladas por Britzman (2016), como o uso de testemunhos, do teatro e de discussões do tipo mesa-redonda.

Por exemplo, o recurso do teatro foi aplicado no encontro que abordou a pedofilia. A dinâmica começava com a leitura individual e silenciosa de um texto editado para diminuir a extensão, cujo título era “Você tem 16 anos. É um Pedófilo e Não Quer Machucar Ninguém. E Agora, o Que Você Faz?” (MALONE, 2014). Após a leitura, por sorteio, as/os participantes foram divididas/divididos em três grupos: um grupo representaria o jovem pedófilo (Adam); outro, representaria pessoas acusadoras e críticas ao jovem; e um terceiro grupo seria representado por ouvintes, os quais escutariam as narrativas e os argumentos do jovem pedófilo e das pessoas acusadoras do jovem, assim como o debate entre elas/eles. Na sequência, foi dado um tempo para, separadamente, os grupos discutirem suas ideias e argumentos assim como para expressarem seus sentimentos provocados pelo texto. Depois disso se abriu uma grande roda na qual o grupo que representava o jovem e o que representava as/os acusadores encenavam seu/sua “personagem”. Enquanto isso, o grupo de ouvintes assistia a cena para, por fim, sugerir o que

deveria ser feito em uma situação como a descrita.

Apesar de o tema ter sido considerado bastante difícil pelas/pelos participantes e de todas/todos terem se mostrado incomodadas/incomodados com o relato do jovem no texto, o tema e a dinâmica propiciaram um amplo debate que levou as/os participantes a diferentes reflexões. Por exemplo, na avaliação final do projeto, uma professora disse [sobre temas difíceis de pensar e trabalhar no projeto, tal qual o da pedofilia]: “Eu não queria mais pensar naquilo. Quando você mandou o texto [na íntegra] no WhatsApp, eu nem quis ler e apaguei logo do celular para me distanciar daquilo”. No dia do encontro, uma das professoras que representava o grupo de “ouvintes” falou que inicialmente estava preocupada com a problemática das crianças vítimas e as possíveis vítimas de um pedófilo, no entanto, segue ela, “à medida que eu ouvia o debate entre Adam e os críticos, fui me percebendo empática a Adam, pensando em seu sofrimento...”. Na sequência, outra professora afirma: “Imagina a solidão que ele deve sentir...”.

O desconforto sentido pelas/pelos participantes diante da história fez com que elas/eles, através do teatro, procurassem se colocar no lugar do outro, por mais que – para as/os que representaram Adam – isso tenha exigido delas/deles grande esforço mental e afetivo. Entretanto este exercício criou um espaço no qual mais um tema que, grande parte das vezes, é deixado de lado nos cursos de formação de professoras e professores, fosse discutido, de modo a possibilitar o surgimento do contraditório, das controvérsias e do conflito com suas próprias convicções. Isto não significa que alguém no grupo tenha saído do encontro “a favor” da pedofilia ou defendendo-a, porém, outro olhar para a história do jovem Adam foi possível de ser produzida no coletivo, ainda que em meio ao conflito, às críticas e ao mal-estar. Conforme discutido no/pelo grupo, o problema posto é, na posição de professora/professor de um aluno pedófilo, o que fazer? Como compreender e proceder nesta situação? Ainda que isto não seja corriqueiro na escola, é necessário refletir sobre a questão e, para que isso aconteça, é preciso que o espaço para o debate ocorra.

Falar sobre afetos, gêneros e sexualidades na escola, formar professoras e professores nesta área, nos faz pensar sobre o que afirma Louro (2016, p. 32) acerca da “nossa apropriação e nosso uso de uma linguagem da sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem

deve ser silenciado”. Deixemos que a palavra e os afetos circulem para que possamos refletir criticamente sobre eles e imaginar/criar novas práticas que rompam com o já instituído, com os padrões automatizados e caracterizados por preconceitos, estereótipos e discriminações.

## **Considerações finais**

Nestas palavras finais, entendemos ser necessário assinalar o importante papel que a escola ocupa na educação afetivo-sexual de crianças e jovens e enfatizar a formação de professoras e professores em gênero e sexualidade como parte fundamental deste processo. A multiplicidade de fatores que influem na relação entre a educação e os temas do afeto, gênero e sexualidade proporcionam diferentes possibilidades de lidar com a questão na escola. As disputas políticas acerca do tema e o crescimento de movimentos fundamentalistas e conservadores, por exemplo, potencializam as tentativas de intervir e censurar os debates sobre gênero e sexualidade na escola. Por outro lado, apesar do surgimento de documentos nacionais e internacionais que afirmam a necessidade de uma educação em sexualidade que esteja de acordo com os princípios dos direitos humanos (GAVA, VILLELA, 2016), a abordagem que ainda predomina nas escolas possui caráter informativo e preventivo, voltada às questões biológicas e de desenvolvimento do corpo humano, desconsiderando, sobretudo, o universo dos afetos.

Nesse sentido, a carência de formação de professoras e professores na temática evidencia as disparidades existentes entre as formas de se trabalhar a educação afetivo-sexual nas escolas. Embora documentos nacionais e internacionais e políticas educacionais, tais como os PCNs, apontem para uma nova perspectiva de educação afetivo-sexual, que atravessa múltiplos campos do saber e se propõem a discutir temáticas para além da tríade informação, prevenção e desenvolvimento, muitas e muitos profissionais da educação se constituíram como sujeitos e vivenciaram as suas formações imersos em um contexto atravessado pela cis e heteronormatividade e por valores morais e religiosos que desconsideram a diversidade sexual e as questões de gênero (GESSER, OLTRAMARI, CORD, NUERNBERG, 2012). Assim, a formação inicial e continuada de professoras e professores em gênero e sexualidade é necessária para uma educação afetivo-sexual que proporcione espaços de diálogo, reflexão e imaginação entre estudantes e profissionais da educação no âmbito escolar, que contemple as diversidades e

particularidades dos sujeitos, que garanta o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos dos indivíduos, que considere os princípios dos direitos humanos e que trabalhe as emoções e os sentimentos de crianças e jovens.

Frente ao debate sobre a responsabilidade das escolas para com a educação em gênero e sexualidade e a formação de professoras e professores, é comum a dúvida de como inserir e/ou “aplicar” uma educação afetivo-sexual para crianças e jovens. Essa dúvida, porém, antecipa uma noção de formação de professoras e professores em gênero e sexualidade normativa e informativa, centrada na existência de conhecimentos concretos e “corretos” sobre o tema. Em oposição a este modelo, o projeto de extensão aqui discutido proporcionou uma formação continuada de professoras e professores em afeto, gênero e sexualidade que, a todo tempo, provocou as/os participantes a se questionarem sobre este amplo saber que abrange a educação afetivo-sexual. Buscou criar um espaço-tempo de fala e escuta no qual os sujeitos pudessem afetar e ser afetados, e, nestes encontros, aumentar a potência de vida e produzir outros sentidos para as experiências humanas. Deste modo, nos afastamos de perspectivas dicotômicas que categorizam os saberes e práticas entre o certo/errado, normal/anormal, moral/imoral, razão/emoção e compreendemos a formação de professoras e professores como espaços de expressão, reflexão, fala, escuta e imaginação através da participação ativa das professoras e dos professores.

## Referências

ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias** – Uma introdução ao Estudo de Psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; pluralidade cultural orientação sexual. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. v. 10.

BRITZMAN, Déborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-111.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: NAU / FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. 2. ed. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

FERNANDES, Kelly Cristina. A produção de novas práticas políticas na escola: teatro social dos afetos. *In*: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & Comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 297-315.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 24, p. 157-171, dec. 2016.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul./dez. 2012.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MALONE, Luke. Você tem 16 anos. É um Pedófilo e Não Quer Machucar Ninguém. E Agora, o Que Você Faz? **Medium Brasil**. 2014. Disponível em: <https://medium.com/brasil/voce-tem-16-anos-voce-e-um-pedofilo-voce-nao-quer-machucar-ninguem-e-agora-o-que-voce-faz-6d07d98042fb>. Acesso em: 22 jun. 2018.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

SAWAIA, Bader B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, Bader B. Prólogo. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & Comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 29-36.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474, abr./jun. 2017.

Submissão em: 17-06-2021

Aceito em: 20-09-2021

## **PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EM INICIAÇÃO CIENTÍFICA: uma análise documental do Colégio de Aplicação da UFRGS**

Victor Hugo Nedel Oliveira<sup>1</sup>  
Daniel Giordani Vasques<sup>2</sup>

**Resumo:** Os processos pedagógicos da Iniciação Científica na escola básica favorecem o crescimento do senso crítico e do entendimento sobre o universo científico. O objetivo desse texto foi analisar os documentos do Colégio de Aplicação da UFRGS em relação às propostas pedagógicas para com o componente curricular de Iniciação Científica. Metodologicamente, tratou-se de pesquisa qualitativa que realizou levantamento e análise documental. O regimento da instituição apresenta expressões relacionadas à ciência referentes às instâncias administrativas da escola e o Projeto Político Pedagógico não foi disponibilizado pela direção da instituição. Por sua vez, os projetos de equipe e os programas de estudos apontam a pesquisa científica na escola enquanto processo, bem como apresentam particularidades em cada etapa escolar. É possível considerar que, apesar de certas lacunas, destaca-se a importância dada ao componente na grade curricular e aos esforços na construção dos materiais pedagógicos.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica. Ciência. Escola.

## **PEDAGOGICAL PERSPECTIVES IN SCIENTIFIC INITIATION: a documentary analysis of the Colégio de Aplicação da UFRGS**

**Abstract:** The pedagogical processes of Scientific Initiation in the basic school favor the growth of critical sense and understanding about the scientific universe. The purpose of this text was to analyze the documents of the Colégio de Aplicação da UFRGS in relation to the pedagogical proposals for the Scientific Initiation curricular component. Methodologically, it was a qualitative research that carried out a survey and documentary analysis. The institution's Regime contains expressions related to science referring to the school's administrative bodies and the Pedagogical Political Project was not made available by the institution's management. In turn, team projects and study programs point to scientific research at school as a process, as well as presenting particularities at each school stage. It is possible to consider that, despite certain gaps, the importance given to the component in the curriculum and the efforts in the construction of pedagogical materials are highlighted.

**Keywords:** Scientific Initiation. Science. School.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui Licenciatura e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professor e Pesquisador do Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>2</sup> Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Licenciatura e Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é Professor e Pesquisador do Departamento de Expressão e Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## **PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS EN LA INICIACIÓN CIENTÍFICA: un análisis documental del Colégio de Aplicação da UFRGS**

**Resumen:** Los procesos pedagógicos de Iniciación Científica en la escuela básica favorecen el desarrollo del sentido crítico y la comprensión del universo científico. El objetivo de este texto fue analizar los documentos del Colégio de Aplicação da UFRGS en relación a las propuestas pedagógicas para el componente curricular de Iniciación Científica. Metodológicamente, fue una investigación cualitativa que realizó levantamiento y análisis de documentos. Los estatutos de la institución presentan expresiones relacionadas con la ciencia, relacionadas con las instancias administrativas de la escuela y el Proyecto Político Pedagógico no fue puesto a disposición por la dirección de la institución. A su vez, los proyectos en equipo y los programas de estudio apuntan a la investigación científica en la escuela como un proceso, así como las particularidades presentes en cada etapa escolar. Es posible considerar que, a pesar de ciertas brechas, se destaca la importancia que se le da al componente en el currículo y los esfuerzos en la construcción de materiales didácticos.

**Palabras clave:** Iniciación Científica. Ciencia. Escuela.

### **Introdução**

As propostas pedagógicas que visam inserir práticas de Iniciação Científica (IC) nas escolas de ensino básico têm ganhado força nos últimos anos. A aproximação dos estudantes com os saberes e fazeres científicos atende aos interesses da sociedade tecnocientífica (BOCASANTA, KNIJNIK, 2016) ao tempo em que possibilita aprendizados de uma educação crítica e emancipadora (SILVEIRA, CASSIANI, 2016), ainda mais importantes em tempos de negacionismos científicos. Nesse contexto, essas práticas podem ser construídas pelas instituições educacionais em diferentes formatos, seja como componente curricular ou localizada no contraturno escolar, espaços que proporcionam diferentes intenções, significados e alcances (VASQUES, OLIVEIRA, 2020a).

Além do local a ser ocupado no currículo, outros debates vêm ocorrendo na literatura científica sobre a IC na educação básica. Um deles refere-se ao seu objetivo, na tensão entre uma educação de cidadãos críticos e uma formação de pesquisadores como mão-de-obra para o mercado de trabalho (SILVEIRA, 2015). Outra discussão refere-se à dificuldade de formação e qualificação docente para atuar com orientação de pesquisas científicas nas escolas (COSTA, ZOMPERO, 2017). Além disso, a pluralidade metodológica e epistemológica da ciência também parece ser objeto de disputa no campo acadêmico (BOCASANTA, KNIJNIK, 2016). A coexistência desses argumentos em oposição sugere a formação de um subcampo de estudos e de pesquisadores interessados em analisar as práticas

Tal prática pedagógica, porém, ainda parece se manter mais restrita às instituições federais (Institutos Federais e Colégios de Aplicação, por exemplo) e privadas, ocorrendo em menor grau em outras escolas públicas (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Nesse contexto, as propostas de aumento da carga horária curricular acabam por facilitar a inclusão de outros componentes para além dos obrigatórios, o que é o caso da IC.

Esse estudo teve como caso de análise o Colégio de Aplicação (CAp), escola de ensino básico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) situada em Porto Alegre, RS, e que se caracteriza pela existência de práticas pedagógicas de IC em todas as etapas de ensino. A IC no Colégio de Aplicação da UFRGS ocorre em forma de componente curricular obrigatório em todo o Ensino Fundamental (Equipe Unialfas – séries iniciais, Equipe Amora – 6º e 7º anos, Equipe Pixel – 8º e 9º anos), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em formato de bolsas de pesquisa nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A literatura científica apresenta alguns trabalhos sobre as práticas de IC nessa escola. Lacerda e Dutra (2012) relataram a metodologia de projetos de aprendizagem desenvolvida no Projeto Amora. O estudo de Bocasanta (2013) compreendeu a IC nas séries iniciais do CAp a partir da noção de “dispositivos de tecnocientificidade”. O texto de Albertoni *et al.* (2019) apresenta a constituição e estruturação do componente IC da equipe Pixel. Os artigos de Oliveira (2019; 2021), por sua vez, relatam duas experiências pedagógicas de orientação de pesquisa científica no Ensino Fundamental. Vasques e Oliveira (2020b) relataram a prática pedagógica de construção de pesquisas na disciplina de IC na equipe Pixel e, em outro estudo (2020c), analisaram as práticas dessa disciplina durante o período de estudos dirigidos remotos, no ano de 2020, em decorrência da necessidade de distanciamento corporal, provocada pela pandemia da Covid-19.

Essa produção científica sobre IC no CAp, no entanto, se deu sobretudo a partir de relatos de experiência e reflexões sobre práticas pedagógicas e, desse modo, pouco se deteve em analisar os documentos pedagógicos da escola, nos quais constam as propostas pedagógicas para com esse componente curricular. Assim, pergunta-se: O que dizem os documentos dessa instituição sobre IC? Quais concepções de educação e ciência estão presentes nessa documentação? Com base nessa problematização, o objetivo desse estudo é

analisar as perspectivas pedagógicas de IC do Colégio de Aplicação da UFRGS a partir de seus documentos públicos.

## Metodologia

Em uma leitura metodológica do tipo de estudo empregado (GIL, 2007), em relação à natureza tratou-se de pesquisa qualitativa, a partir da perspectiva analítica para além dos números, através da compreensão de um fenômeno específico. Em relação à sua constituição, tratou-se de investigação aplicada, uma vez que os conhecimentos gerados pelo trabalho podem ser empregados em outras realidades educativas. Quanto aos objetivos, tratou-se de pesquisa exploratória, entendida como a investigação que busca proporcionar maior familiaridade com um problema que, no caso em tela, foram os entendimentos de IC a partir dos documentos oficiais do CAp da UFRGS. Por fim, em relação aos procedimentos, constituiu-se de pesquisa documental, elaborada, nesse caso, a partir de materiais de acesso público e que ainda não sofreram tratamento analítico.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa caracterizou-se de análise documental (CORSETTI, 2006), na qual são empregados os esforços investigativos de examinar, considerar, comparar e extrair informações de documentos, para, posteriormente, analisar e criar categorias, técnicas, discussões ou debates acerca das informações coletadas. Nesse tipo de estudo, tanto as ocorrências quanto os silenciamentos são levados em conta, uma vez que a presença ou a ausência de determinadas informações ou situações dizem respeito ao escopo da análise em sua integralidade. O *corpus* analítico (MORAES, GALIAZZI, 2011) foi, portanto, o conjunto de documentos encontrados que versam ou deveriam versar sobre IC no site da instituição analisada, conforme descrito no quadro 1.

**Quadro 1: Corpus analítico.**

Documento	Descrição	Ano	Local de acesso
Regimento	Trata-se do documento que normatiza tanto o funcionamento pedagógico quanto administrativo da escola, apresentando as orientações para o trabalho a ser desenvolvido.	2005	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/pagina-inicial/regimento/">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/pagina-inicial/regimento/</a>
Projeto Político Pedagógico	Trata-se do documento que apresenta e reflete a proposta pedagógica da instituição, de confecção obrigatória, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	Não encontrado	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/plano-politico-pedagogico/">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/plano-politico-pedagogico/</a>
Projetos de Ensino das Equipes Pedagógicas	Tratam-se dos documentos que organizam as concepções teóricas, pedagógicas e curriculares das 5 equipes de trabalho pedagógico da instituição.	2018 (Unialfas)	<a href="http://capunialfas.blogspot.com/p/iniciacao-cientifica.html">http://capunialfas.blogspot.com/p/iniciacao-cientifica.html</a>
		2018 (Amora)	<a href="https://www.ufrgs.br/projetoamora/projetos-de-aprendizagem/#page-content">https://www.ufrgs.br/projetoamora/projetos-de-aprendizagem/#page-content</a>
		2016 (Pixel)	<a href="http://www.ufrgs.br/projetopixel">http://www.ufrgs.br/projetopixel</a>
		2012 (Ensino Médio)	<a href="https://plone.ufrgs.br/ensinomedio/referenciais/REFERENCIAIS.pdf">https://plone.ufrgs.br/ensinomedio/referenciais/REFERENCIAIS.pdf</a>
		2019 (EJA)	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/11/Projeto-EJA-2019-para-Comen-convertido.pdf">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/11/Projeto-EJA-2019-para-Comen-convertido.pdf</a>
Programas de Ensino dos Componentes Curriculares de Iniciação Científica	Tratam-se dos documentos que organizaram os componentes curriculares relativos à prática de Iniciação Científica na instituição.	2019	<a href="https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/ensino/projetos-de-ensino/">https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/ensino/projetos-de-ensino/</a>

Fonte: os autores (2021).

A estratégia para análise dos dados compreendeu-se de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), que foi iniciada a partir do momento do levantamento e seleção dos materiais, no qual principia a aproximação dos investigadores com o objeto estudado. A partir da seleção, realizou-se a leitura dos materiais, sendo categorizadas as informações relativas aos seguintes elementos: título dos documentos, tipo de documento, objetivo do documento, bases teóricas (se houver), principais aspectos relacionados à IC, concepção de IC, ações propostas para IC e avaliação de IC. Os dados foram apresentados em discussões a partir de elementos como quadros analíticos, esquemas e figuras.

Em atendimento aos mais rigorosos padrões e cuidados éticos na investigação em Ciências Humanas, a presente pesquisa foi dispensada de análise do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), por tratar-se de estudo debruçado em análise de documentos de acesso público, sem envolvimento com seres humanos, conforme dispõe a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

## **Resultados**

### ***Quanto ao Regimento***

O Regimento escolar, documento de cunho obrigatório nas instituições de educação básica do país, de acordo com os Artigos 23 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), diz respeito às “normas gerais que regularão as práticas escolares disciplinares e pedagógicas” (MEC, 2007, p. 72), em outros termos, trata-se do conjunto de regras que colocarão em prática, na instituição, toda a legislação relacionada à educação, em todos os níveis e instâncias nos quais a escola pertencer.

O Regimento da escola em questão estava disponível no site da instituição e data de 2005. Esse documento, portanto, já tem, atualmente, 16 anos de sua última versão, um período relativamente grande sem que tenha havido revisão e atualização do seu conteúdo. O documento possui nove páginas e trata “da estrutura e das finalidades” do Colégio, “da administração”, “da organização, competências e funcionamento”, “dos órgãos da administração” e dos “de apoio”, dos corpos “docente”, “técnico-administrativo” e “discente”, e das “disposições finais”.

O documento não menciona a Iniciação Científica, assim como não o faz com outros componentes curriculares. Porém, cabe ressaltar que o termo “pesquisa” aparece 23 vezes no documento, e o termo “científico” uma vez. O emprego desses termos no Regimento serve para explicar a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão que organiza o trabalho da UFRGS (CF, Art. 207; BRASIL, 1988) e, também, da sua unidade de educação básica, o Colégio de Aplicação; ou, em algumas menções, serve para descrever a instância administrativa de pesquisa do CAP, a sua Comissão de Pesquisa. O documento insere o desenvolvimento, coordenação e execução da Pesquisa como uma das finalidades do CAP, assim como prevê a existência de uma Comissão de Pesquisa para organizar tais atividades. No entanto, cabe ressaltar que esse estudo não diz respeito às práticas pedagógicas da escola com pesquisa, mas sim àquelas de Iniciação Científica.

A inferência de terminologias associadas à pesquisa no documento referente ao Regimento da instituição analisa aponta para a presença do “fazer pesquisa” no âmbito e no entendimento administrativo do Colégio de Aplicação da UFRGS. Em recente publicação<sup>3</sup> alusiva ao aniversário da instituição, o diretor da mesma apontou, dentre outros itens, os “46 projetos de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento” que são desenvolvidos no espaço analisado. Ainda que esse documento não seja aquele específico para a descrição e encaminhamentos pedagógicos sobre a pesquisa como prática de ensino, tais ocorrências demonstram, de certo modo, que os processos investigativos ganham destaque na instituição, ainda que ocorram, ao menos, em cumprimento às determinações legais impostas pela Constituição Federal.

### ***Quanto ao PPP***

O Projeto Político Pedagógico é o documento que estabelece “as estratégias de atuação conjunta dos diversos segmentos da comunidade escolar” (MEC, 2007, p. 43), e, assim como o Regimento, possui caráter de existência obrigatória, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a existência do PPP de uma instituição educativa demonstra a preocupação com a reflexão sobre a proposta pedagógica da mesma, a partir de

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/2021/04/14/cap-ufrgs-completa-67-anos-de-uma-historia-que-se-renova-a-cada-dia/> Acesso em: 17 abr. 2021.

valores em comum, de autores, de propósitos e das potencialidades da ação pedagógica a ser desenvolvida.

O Projeto Político Pedagógico é composto, conforme o site da instituição, de “três grandes partes que se articulam entre si”:<sup>1</sup> 1) o Marco Referencial, que “é a tomada de posição da instituição”; 2) o Diagnóstico, que “é o levantamento de dados da realidade da escola”; e 3) a Programação, que “é a proposta de ação que se articula com o Marco Referencial e o Diagnóstico”.

O documento, no entanto, não constava no site da instituição na página dedicada ao PPP. Após a presente investigação obter o aceite da instituição e a aprovação na Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da Unidade e no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/UFRGS), os pesquisadores realizaram contato por e-mail com a direção da escola para solicitar o envio desse documento, porém ele não foi disponibilizado com a justificativa de que o documento solicitado não havia sido encontrado.

É de se causar surpresa que a instituição analisada não tenha disponibilizado em suas mídias eletrônicas, nem encontrado o referido documento, uma vez que o mesmo possui obrigatoriedade tanto na divulgação quanto no acesso a qualquer cidadão brasileiro que o deseje consultar. Tomou-se conhecimento, ainda, que existe uma comissão interna<sup>4</sup> relacionada ao PPP da instituição, ao que indica que o documento se encontra em fase de revisão/reelaboração. O assombro dos pesquisadores permaneceu, quando se tem o entendimento de que, ainda que o PPP estivesse em fase de revisão, como foi indicado, a última versão aprovada e em vigor do mesmo deveria ter sido disponibilizada para pesquisa e não o foi.

A instituição deixa de atender não apenas à legislação vigente (BRASIL, 1996), mas, também, perde uma rica oportunidade de discussão teórica, metodológica e analítica em relação as construções sobre as possíveis práticas de ensino sobre pesquisa e IC que poderiam constituir o documento cujas análises foram inviabilizadas. O Projeto Político Pedagógico é o espaço máximo no qual são apontadas as diretrizes e estratégias para a construção de uma educação cidadã e emancipadora (VEIGA *et al*, 1995; PADILHA, 2002) e, nesse sentido, há que se reconhecer que os processos pedagógicos relacionados à Iniciação

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/plano-politico-pedagogico/> Acesso em: 17 abr. 2021.

Científica na escola somam esforços na luta por uma educação de qualidade, que colabora na formação de cidadãos críticos de suas realidades (VASQUES, OLIVEIRA, 2020). A não possibilidade dessa discussão seguramente empobrece o campo de pesquisa sobre ciência e pesquisa nos espaços escolares, o que se torna ainda mais relevante ao suceder dentro de um Colégio que teria por alicerce a tríade ensino-pesquisa-extensão.

### ***Quanto aos programas das equipes***

O site da escola, no link “Projetos de Ensino”, possibilita acessar documentos e sites das equipes da escola (Unialfas, Amora, Pixel, Ensino Médio e EJA). Ao clicar em *Projeto Unialfas*, ocorre o direcionamento para um *blog* no qual constam diversas informações (avisos, horários, calendários, links, contatos, turmas, oficinas, eventos, etc.) sobre as práticas que ali ocorrem. No entanto, essas informações retratavam práticas de anos anteriores – datavam de 2015 a 2018.

Um desses *links* trata da Iniciação Científica e, ao ingressar, aparece um texto composto por nove frases que busca explicar as práticas de IC naquela equipe de trabalho, voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto indica que a IC ocorre ao longo de todo o ciclo escolar; que na equipe a IC tem duração de três períodos semanais; e que as atividades de IC são “fortemente baseadas nas TICs”; além disso, indica que os trabalhos de IC são inscritos no Salão UFRGS Jovem, evento científico realizado pela UFRGS durante a sua semana acadêmica. No que se refere ao referencial pedagógico, o texto indica que a IC é:

uma iniciativa pedagógica baseada na ótica piagetiana da escola ativa, em que o trabalho em equipe a partir de assuntos de interesse das crianças facultam um desenvolvimento intelectual e moral. O primeiro, em função da atividade sistemática movimentada pela necessidade de produzir explicações para dúvidas e curiosidades infantis, que podem ser um mote inicial para, a partir das experimentações, estabelecer relações necessárias e suficientes, conhecer e compreender mais o mundo em que vivem. O segundo, em função da convivência num grupo de trabalho, que força positivamente a descentração e conduz à perspectivação dos pontos de vista, o respeito mútuo, a conservação das regras acordadas. (DOCUMENTO PROJETO UNIALFAS, 2021).

Dessa forma, é visível a referência às leituras piagetianas na prática pedagógica, pelo que se pode perceber pela preocupação com o desenvolvimento intelectual e moral. Por outro lado, o texto não aponta as estratégias metodológicas nem os conteúdos desenvolvidos nesse componente curricular.

O *Projeto Amora* denomina a IC de Projetos de Aprendizagem (PA). No programa de equipe, há um link dedicado aos PAs, no qual constam um pequeno texto com quatro frases, uma figura e *links* que redirecionam a edições antigas de eventos (a mais recente é de 2018) de apresentações de projetos desenvolvidos por estudantes. O objetivo do PA é “compreender o significado de uma investigação”, na qual os estudantes “tornam-se ‘pesquisadores’”.

Em termos metodológicos, os estudantes são divididos em pequenos grupos e são agrupados em assuntos comuns, a partir dos quais serão orientados por um professor orientador, que não necessariamente é pesquisador do tema ou tenha familiaridade conceitual com o mesmo. “Orientandos e orientador encontram-se duas vezes na semana”, com a duração aproximada de 2h15min, e outro com 1h30min, sendo que tais encontros fazem parte da grade curricular.

Para a definição do tema de pesquisa, o estudante passa por um “circuito de investigação para aprender a ser investigador”. São seis estações que o estudante deve atravessar, o que leva aproximadamente seis semanas:

1. Ferramentas digitais: aprender a criar e utilizar e-mail, pasta virtual no “Drive (criar e editar documentos, apresentações e salvar arquivos), o Google Sala de Aula, a ferramenta Cmap Tools, além do portal do aluno da UFRGS”;
2. Formas de Registrar: compreender as diversas possibilidades de registro de um percurso de pesquisa;
3. Como usar a Biblioteca: compreender os formatos, objetivos e características do livro para procurar (no SABi e no Google) bibliografia adequada à pesquisa;
4. Experimentação: ensinar a formular hipóteses ou explicações sobre os fatos e experimentos observados durante as aulas;
5. Metodologia: diferenciar método e metodologia e “relacionar a pergunta de pesquisa ao método adequado. Interagir no grande e pequeno grupo, contribuindo com suas ideias. Colocar em prática o método escolhido para a busca de respostas à questão de pesquisa, registrando as descobertas”;
6. Importância da observação: desenvolver a curiosidade, a atenção aos detalhes e às possíveis perspectivas de observação dos objetos, acontecimentos e fatos. Estabelecer relações entre o que foi observado e as aprendizagens e experiências anteriores. (DOCUMENTO PROJETO AMORA).

Os documentos e textos do *Projeto Pixel* constantes na página da escola referente aos Projetos de ensino não mencionam a Iniciação Científica. Não foi encontrado no formato de acesso público nenhum outro documento da referida equipe. Apesar disso, é possível observar no quadro de horários que existe a disciplina de Iniciação Científica nesses anos do Ensino Fundamental com quatro horas-aula semanais.

O *Ensino Médio em Rede*, nome adotado no item Projetos de Ensino na página da escola, apresenta em seu site dois documentos. O primeiro é uma apresentação de *slides*<sup>5</sup> datada de 2012 e que, no *slide* 10, referente à “estrutura”, propõe uma “reformulação da Iniciação Científica, visando uma maior qualificação dos trabalhos e do tempo com o aluno”. No *slide* 16, propõe que na IC a “escolha do tema de Pesquisa [deve ocorrer] segundo interesse do aluno”. Por fim, no penúltimo *slide* (19) há uma pergunta: “O que é a Iniciação Científica no Ensino Médio? Por quê? Como?????”. Ademais, há um *link* de um vídeo<sup>6</sup> de promoção do “Prêmio Jovem Cientista 2011” do CNPq. No outro documento, denominado “Referenciais”, não há menção à IC.

No Projeto de equipe da *EJA*, é possível identificar a prática de iniciação científica, aqui denominada de Projetos de Investigação (PI). No documento de 33 páginas, duas delas (p. 8-10) são dedicadas a explicar o funcionamento desse componente curricular. Cada aluno desenvolve uma pesquisa semestral a partir de um tema de seu interesse, iniciando pela construção da “pergunta”, da “justificativa” e da “hipótese”; após, formulam “perguntas secundárias”. Os professores desenvolvem “atividades disparadoras”, como “saídas a campo e salas temáticas”.

O trabalho se dá em “pequenos grupos” sob orientação de “um ou mais professores”, cuja função é “auxiliar os estudantes [...] indicando fontes confiáveis de consulta, ou solucionando problemas [...] e o acompanhamento de todo processo de pesquisa, para a sua posterior avaliação”. O projeto indica que essa prática é “interdisciplinar” e “se destaca a integração das novas tecnologias de informação e comunicação”. Segundo o texto, “é justamente aí que reside uma importante função do professor como tutor”.

Segundo o projeto, a prática de PI torna-se relevante por introduzir os “educandos ao

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ensinomedio/materiais/apresentacao-do-ensino-medio-2013> Acesso em: 24 mar. 2021.

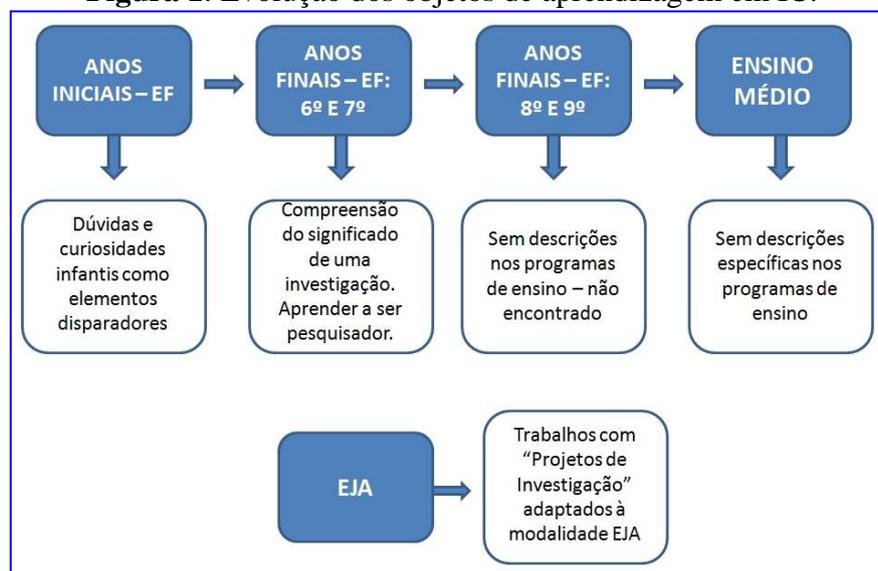
<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZnPVxGVsaM> Acesso em: 23 mar. 2021.

método científico” e, principalmente, por estimular o desenvolvimento da “autonomia intelectual”, “estruturando-se como sujeitos responsáveis pelo seu próprio aprendizado”.

Cabe destacar o ano da última publicação dos programas de estudos das equipes UniAlfas (2018), Projeto Amora (2018), Projeto Pixel (2016), Ensino Médio em Rede (2012) e Educação de Jovens e Adultos (2019), que apontam para a irregularidade de atualização dos referidos documentos, em especial com as significativas mudanças e adaptações curriculares que a pandemia da Covid-19 trouxeram nos múltiplos espaços e realidades escolares, o que inclui a instituição analisada (VASQUES, OLIVEIRA, 2020c; 2021). Ao passo em que as práticas pedagógicas sobre os mais variados campos do saber avançam em suas técnicas com o passar do tempo, é esperado que o planejamento e o registro dessa importante etapa do processo pedagógico também acompanhem tais modificações.

Ao analisar o desenvolvimento escolar de um estudante que ingresse na instituição no primeiro ano do ensino fundamental e conclua seus estudos no último ano do ensino médio, deveria de ser observada uma evolução gradativa nos conhecimentos que são construídos com o passar dos anos escolares. Tal premissa já fora defendida por Pedra (1993), quando apontou das necessidades de seleção e distribuição dos conhecimentos ao longo dos currículos escolares. Ainda, e mais recentemente, Coimbra (2006) e Lima, Lemos e Anaya (2006) também reforçaram tal entendimento, ampliando a discussão da distribuição dos conhecimentos escolares com suas relações com os novos desafios contemporâneos e a questão cultural, respectivamente. Nesse sentido, verifica-se que existe determinada concepção de evolução e distribuição dos objetos de aprendizagem, como é possível observar no esquema que é apresentado na sequência.

**Figura 1:** Evolução dos objetos de aprendizagem em IC.



Fonte: os autores (2021).

É possível constatar, a partir da análise da figura 1, que há um movimento inicial de distribuição e evolução dos conteúdos relacionados à IC, a partir da verificação que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que embasa a ação pedagógica relacionada ao tema são as dúvidas e curiosidades das infâncias, que são encaminhadas como elementos disparadores para as atividades do componente curricular de Iniciação Científica. Na sequência, nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, parte-se para a noção da construção do que é uma pesquisa e da constituição do ser pesquisador. Esse prosseguimento seriado adotado possibilita um trabalho de educação científica gradual, a partir de etapas exequíveis e com uma sequência lógica na formação dos estudantes em sua infância e transição para a pré-adolescência.

Não foram encontrados elementos palpáveis que pudessem embasar a análise para os dois últimos anos dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, pelo que já se apresenta a necessidade de um pensamento institucional que proporcione a reflexão e atuação pedagógica no sentido de atribuir um crescente didático em relação à IC, com o avanço da vida escolar dos estudantes. Os espaços em branco constatados nesses documentos podem ser preenchidos, em parte, com as análises do próximo conjunto de textos que serão apresentados.

Foram encontrados nove programas de estudo de Iniciação Científica no site da escola referentes ao ano de 2019<sup>7</sup> e correspondentes a diferentes anos escolares: um programa para cada ano do Ensino Fundamental (sendo igual para o 6º e 7º anos) e um programa para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio da EJA. Esse documento caracteriza-se como um planejamento de estudos anual de determinado componente curricular e, no caso aqui analisado, prevê o funcionamento da disciplina de Iniciação Científica (1º ao 5º ano e 8º e 9º anos), Projetos de Aprendizagem (6º e 7º anos) ou Projetos de Investigação (EJA). Os Programas apresentam os seguintes dados: informações gerais, nível de ensino, súmula da disciplina, conteúdo programático, métodos/instrumentos de avaliação, bibliografia, procedimentos didáticos, materiais, recursos e notas. Em seguida, apresenta-se por equipe os dados constantes nos Programas de Estudo.

Ao analisar esses documentos, pode-se perceber que os programas correspondentes à mesma equipe pedagógica são muito parecidos entre si. Ou seja, os programas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos (Equipe Unialfas) são praticamente idênticos; o que ocorre da mesma forma com os programas dos 8º e 9º anos (Equipe Pixel). Na IC do 6º e 7º anos (Equipe Amora), e na EJA o programa é o mesmo para os diferentes anos escolares. A figura 2 apresenta os dados referentes à disciplina de IC nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que os mesmos documentos referentes aos anos de 2020 e 2021 foram adaptados para o formato de estudos remotos, já que as organizações curriculares em tempos de pandemia foram rearranjadas e que a IC ganhou outro sentido nesse processo, não sendo o esboço da análise desse texto.

**Figura 2:** Quadro – Programa de Estudos de Iniciação Científica da equipe Unifal (1º ao 5º ano).

<b>Súmula</b>	"Aprender a aprender, atitude investigativa, protagonismo dos alunos. Escolhe-se, juntamente com a turma, um tema ou uma pergunta de pesquisa a partir da curiosidade e interesse dos alunos; atividades disparadoras para elaboração de perguntas; Os alunos em conjunto com professores criam estratégias metodológicas para buscar as respostas ou soluções possíveis dentro da complexidade de cada etapa de ensino/ano. cada turma elabora uma forma de apresentação dos resultados/conclusões, a ser exposta em mostra pública."
<b>Conteúdo</b>	"- Elaboração de perguntas, hipóteses, procedimentos metodológicos de pesquisa (pesquisa bibliográfica, observação, comparação, entre outros); - Sistematização dos resultados das pesquisas (de acordo com a faixa etária); - Saberes das diferentes áreas de conhecimento relacionados aos temas de pesquisa elencados pela turma."
<b>Métodos / Instrumentos de avaliação</b>	"Avaliação processual e sistemática (ocorre durante todo o desenvolvimento das atividades de IC); - Instrumentos de avaliação: participação, registros-produções dos alunos, organização e apresentação na Mostra."
<b>Procedimentos didáticos</b>	"- Observação; - Saídas a campo; - Rodas de conversa, diálogo; - Entrevistas, questionários; - Palestras, vídeos, filmes, documentários, leituras; - Experimentos; - Oficinas; - Jogos, construção de materiais diversos; - Exploração de diferentes áreas de conhecimento, materiais, espaços; - Planejamento, organização e apresentação da Mostra."

Fonte: os autores (2021).

Verifica-se que nessa etapa da escolarização – anos iniciais do Ensino Fundamental – já há o desenvolvimento de uma pesquisa pelos estudantes, entretanto, o documento destaca que em cada ano da referida etapa escolar, podem ser encontradas soluções/estratégias possíveis, de acordo com o nível de desenvolvimento dos estudantes. A IC nos primeiros anos da escolarização trata-se de importante estratégia didática para o incremento de conhecimentos tanto em relação à alfabetização científica, quanto para a aprendizagem da língua materna (VIECHENESKI, CARLETTO, 2013). Nessa leitura, a multiplicidade de estratégias metodológicas adotadas pela equipe de ensino, no que diz respeito à IC, atende a demanda não apenas do trato científico dos assuntos de interesse dos estudantes, como também pode propiciar a ampliação do vocabulário, a partir dos novos elementos que são introduzidos com as aulas de IC.

A figura 3 apresenta os dados referentes à disciplina de Projetos de Aprendizagem nos dois primeiros anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Figura 3:** Quadro – Programa de Estudos de Iniciação Científica da equipe Amora (6º e 7º anos).

<b>Informações gerais</b>	“Metodologia de projetos de aprendizagem conhecer as curiosidades dos alunos; cada aluno elabora uma questão de pesquisa; grupo temático; recebe a orientação de um professor; dois projetos ao longo do ano.”
<b>Súmula</b>	“Encontros interativos; materializar interesse ou curiosidade por meio de uma pergunta; encontrar respostas para suas indagações; orientação do professor; decida qual o melhor método para investigar, escolhendo fontes de consulta e fazendo o planejamento da sua pesquisa; duração aproximada de três meses.”
<b>Conteúdo</b>	"A ciência dentro e fora da escola; a importância da pergunta de pesquisa; Experimentação de diferentes métodos de pesquisa; Uso da tecnologia digital para busca, seleção e registro das informações coletadas; Utilização de diferentes fontes de pesquisa; Formulação de hipóteses; Formulação da pergunta de pesquisa; Elaboração de mapas conceituais; Registros virtuais em wikis ou blogs, ou físicos em cadernos ou pastas."
<b>Métodos Instrumentos de avaliação</b>	"Avaliação cumulativa e processual (potencialidades, as dificuldades e os avanços de cada aluno); conceitos, procedimentos e atitudes; instrumentos: intervenções orais e diálogos com o estudante; registros físicos e virtuais das descobertas; participação durante as rodadas de apresentação; exposição no Fórum de Projetos; frequência e participação em aula."
<b>Procedimentos didáticos</b>	"Aulas interativas e dialogadas; rodadas de apresentação; atividades individuais e em grupo; saídas a campo; elaboração de registros físicos e virtuais."
<b>Materiais Recursos Notas</b>	“- Pasta com plásticos ou caderno; pen drive; dicionário e estojo; - Celular (como recurso de pesquisa), quando necessário e na medida da possibilidade de cada estudante; - Pode ser complementado em casa, sempre que possível. Como a pesquisa é do interesse do estudante, todas as situações em que pode investigar lhe auxiliam a conhecer melhor a temática em estudo. Sempre que o aluno faltar, é importante que consulte os colegas do grupo, bem como o professor orientador para saber o que deve fazer ou estudar."

Fonte: os autores (2021).

Ao analisar as “informações gerais” apresentadas nesse programa de ensino, percebe-se algo que pode ser entendido como espécie de tendência metodológica em outros espaços da IC na instituição analisada: a possível confusão entre pedagogia de projetos e iniciação científica. Enquanto a primeira possui intencionalidade da elaboração de projetos pedagógicos disciplinares, inter-disciplinares, multidisciplinares ou, ainda, trans-disciplinares, a partir de elementos e organização didática própria (PRADO, 2003); a IC

possui outras bases, a partir da intencionalidade explícita do desenvolvimento científico dos estudantes, a partir de uma alfabetização científica que busque, dadas as devidas adaptações, construir pesquisas a partir do uso do método científico (VASQUES, OLIVEIRA, 2020a). Ainda que a maioria do restante do documento apresente elementos que levam a crer no trato da IC a partir dos conceitos já citados, permanece o espaço aberto para que as práticas pedagógicas específicas da equipe sejam investigadas em detalhamento, para que seja possível obter maior nível de detalhamento de tais encaminhamentos.

A figura 4 apresenta os dados referentes à disciplina de Iniciação Científica nos dois últimos anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Figura 4:** Quadro – Programa de Estudos de Iniciação Científica da equipe Pixel (8º e 9º anos).

<b>Informações gerais</b>	“4 períodos semanais; organizados nas turmas de Língua Estrangeira e orientados por grupos de professores.”
<b>Súmula</b>	“Reflexão sobre o conceito de identidade (espaço-tempo); conhecimentos de todas as disciplinas; escolha dos estudantes de temas individuais de pesquisa; métodos de coleta e organização de dados; atividades variadas (saídas de campo, rodadas de relatos, palestras e debates, entre outras); problemas de pesquisa, troquem informações e construam conhecimentos com colegas e professores; construção de reportagem científica individual e trabalho coletivo de perfil lúdico na Mostra de Iniciação Científica PIXEL, semestral. (construção de portfólios individuais e trabalho coletivo na Mostra de Iniciação Científica PIXEL, no primeiro semestre, e criação de vídeos no segundo semestre).”
<b>Conteúdo</b>	“Conceito de identidade (espaço-tempo); tipos de conhecimento; metodologia de recolha, organização e análise de dados; construção de argumentos e de estratégias de resolução de problemas; desenvolvimento da cooperação em produções coletivas; desenvolvimento da autonomia e da autonomia. (construção de materiais para a Mostra PIXEL, no primeiro semestre, e de vídeo no segundo semestre).”
<b>Métodos / Instrumentos de avaliação</b>	“Produções escritas, incluindo resumos e texto/artigo/reportagem científica; contribuições em rodadas de compartilhamento sobre as pesquisas; utilização de suporte adequado para o armazenamento dos dados coletados; participação na criação e montagem dos ambientes da Mostra (produção de vídeo).”
<b>Procedimentos didáticos</b>	“Aulas expositivas dialogadas; palestrantes externos e especialistas da escola; saídas de campo; debates e rodadas em grupos; atividades desenhadas; construção de materiais; produção de textos individuais e colaborativos; orientação individual e coletiva para processos de pesquisa científica.”
<b>Materiais / Recursos / Notas</b>	“- Caderno próprio para anotações; - Pen drive para transporte de material de pesquisa; - Cada grupo de pesquisa se organiza de maneira adequada aos temas escolhidos por seus estudantes. Durante o processo de pesquisa, há oportunidade para utilização da biblioteca e dos laboratórios de informática da escola, a partir de cronogramas construídos pelos professores.”

Fonte: os autores (2021).

De forma semelhante aos anos escolares anteriores, a proposta de IC da Equipe Pixel prevê a realização de uma pesquisa pelos estudantes, sob orientação de professores. Tanto a “súmula” quanto os “conteúdos” evidenciam etapas básicas de desenvolvimento do método científico, como: a definição dos temas de pesquisa e as técnicas de coleta e organização de dados. Chama a atenção em especial, nesse material, os elementos relacionados à divulgação científica das pesquisas produzidas pelos estudantes, na medida em que são apresentadas duas estratégias básicas sendo, a primeira, a construção de uma reportagem científica e a segunda o desenvolvimento do que se denomina “Mostra Pixel”, um evento específico de divulgação das investigações produzidas no período. Vasques e Oliveira (2020b) já discutiram especificamente sobre essas possibilidades de divulgação científica, apontando para os benefícios que tais propostas proporcionam nos atores envolvidos nesse processo de fazer ciência desde o chão da escola.

Em relação ao Ensino Médio, cabe destacar que não foi localizado um programa de ensino específico, uma vez que essa etapa da escolarização não possui um componente curricular destinado ao trato da IC na escola. A figura 5 apresenta, portanto, os dados referentes à disciplina de Projetos de Investigação nas totalidades da Educação de Jovens e Adultos.

**Figura 5:** Quadro – Programa de Estudos de Iniciação Científica da equipe EJA.

<b>Informações gerais</b>	“Interdisciplinar; Educar pela Pesquisa; semestre; tema de seu interesse; orientado por professores; grupos multisseriados (por Ensino Fundamental e Ensino Médio) de estudantes divididos por afinidade temática.”
<b>Súmula</b>	“Introduzindo os estudantes ao método científico; desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia; estratégias de pesquisa e crítica de dados; fontes de informação confiáveis e experiências práticas.”
<b>Conteúdo</b>	“Método científico: formulação de um problema ou pergunta principal; a construção de hipóteses ou respostas provisórias; a busca e a seleção de bibliografia, a crítica das fontes (veracidade e confiabilidade), a elaboração de métodos adequados para a investigação (comparação de fontes primárias e secundárias, observação de campo, experiências de laboratório, enquetes e sondagens de opinião etc.) e o tratamento dos dados obtidos; a construção de um relato (escrito e/ou oral) e a exposição das conclusões.”
<b>Métodos / Instrumentos de avaliação</b>	“Observação do processo de desenvolvimento da pesquisa (considerando o ponto de partida de cada estudante e o resultado final da pesquisa); análise dos registros; avaliação das produções finais (relatório final/produto final); avaliação da apresentação oral. A equipe adota como critérios de avaliação a autonomia, a autonomia, a criatividade, a colaboração, o registro contínuo e o domínio do conteúdo estudado.”
<b>Procedimentos didáticos</b>	“Encontros semanais de orientação e de desenvolvimento da pesquisa.”
<b>Materiais / Recursos</b>	“- Portfólios e instrumentos de registro variados físicos e digitais, à escolha do grupo (pastas segmentadas; “caderno de campo”, agenda etc.); - Laboratórios e biblioteca; possibilidade de saídas a campo de acordo com as pesquisas desenvolvidas.”

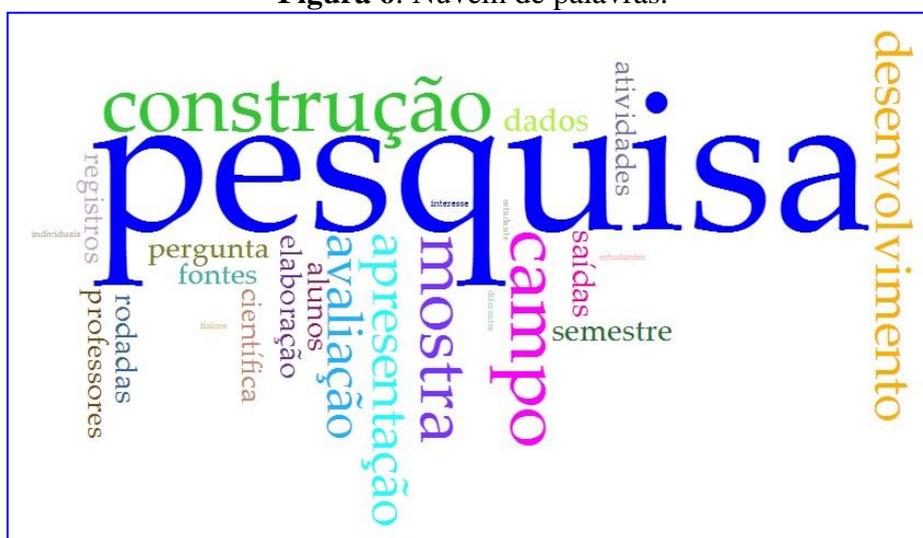
Fonte: os autores (2021)

Já se verifica, de início, a informação de que as atividades relacionadas à IC, através dos Projetos de Investigação, trata-se de atividade interdisciplinar; que os temas de pesquisa partem do interesse dos estudantes; e que, em especial, nessa modalidade de ensino os grupos de estudantes que desenvolverão as investigações são multisseriados, ou seja, envolvem estudantes de diferentes séries e de diferentes etapas escolares. Essa organização somente é possível uma vez que se trata da Educação de Jovens e Adultos, modalidade escolar organizada – quando presencialmente – no turno da noite, sendo a única a ocupar os espaços da instituição no período em que atua. Outro destaque que se encontra no documento é o desenvolvimento da autonomia intelectual, característica já discutida por Bins Neto e Chesini (2009), especialmente em relação a essa construção com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com suas especificidades e características em particular.

De modo a buscar entender essa organização como um todo, os materiais disponíveis

de todas as equipes de trabalho da instituição foram submetidos ao *software Voyant Tools*<sup>8</sup>, de modo a possibilitar a construção de uma nuvem de palavras com os 25 termos mais citados no conjunto dos documentos e, igualmente, de um esquema a partir da lógica de “nós” entre as expressões mais utilizadas nos materiais. A imagem 6 apresenta, inicialmente, a nuvem de palavras construída.

**Figura 6:** Nuvem de palavras.



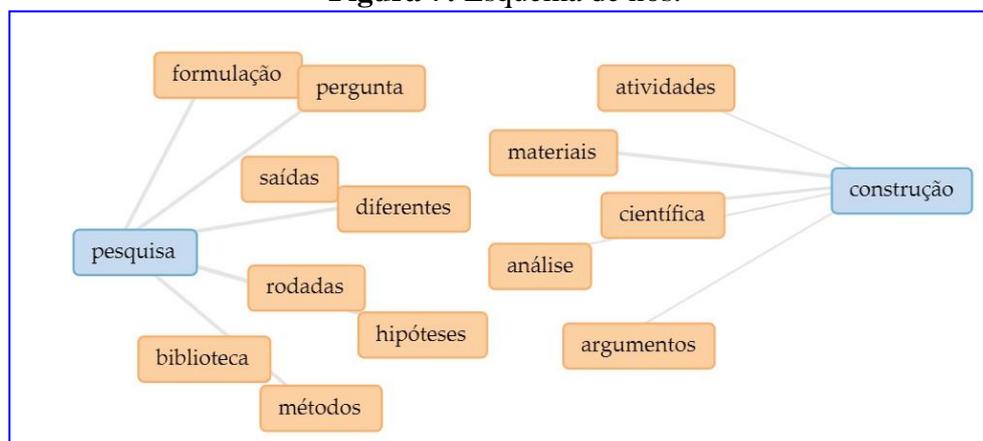
Fonte: os autores (2021).

Verifica-se a centralidade da expressão “pesquisa”, sendo que outras expressões ganham, igualmente, visibilidade, tais como “construção” e “desenvolvimento”, que apresentam as noções processuais no trato escolar da IC, uma vez que há consenso que o trabalho pedagógico com Iniciação Científica não ocorre de modo linear nem pontual, mas, sim, de modo processual, a partir de construções cotidianas em sala de aula, bem como do trabalho dos orientadores de cada investigação.

A figura 7 apresenta a imagem com o esquema elaborado via *software Voyant Tools* a partir das relações textuais entre os elementos com maior ocorrência nos documentos.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://voyant-tools.org/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

**Figura 7:** Esquema de nós.



Fonte: os autores (2021).

Ainda que haja determinada hibridez entre os dois “nós” que foram constatados na análise: “pesquisa” e “construção” – haja vista que a IC na escola diz respeito, ao menos no caso estudado, da construção de pesquisas científicas pelos estudantes da educação básica – a distribuição apresentada no esquema possibilita discorrer sobre o entendimento do que se trata cada uma das partes dessa dupla dialógica de construção de uma pesquisa.

Em relação ao nó “pesquisa”, reside destaque nas expressões “formulação” e “pergunta”, dando ênfase no processo de construção da pergunta e do problema de pesquisa; ainda ocorre a expressão “biblioteca”, apontando para a importância que esse espaço escolar ganha, em especial na construção de referenciais teóricos das investigações; a expressão “saídas”, que sinaliza a relevância das saídas de campo como estratégias fundamentais no desenvolvimento das pesquisas; e, por último, a expressão “métodos”, enfatizando as múltiplas possibilidades metodológicas que podem ser envolvidas nos fazeres de IC na escola.

Já sobre o nó “construção”, três expressões ganham destaque: “atividades”, “análise” e “argumentos”, ambas pondo em evidência o caráter processual do desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos estudantes, na medida em que a noção de construção investigativa diz respeito ao fato de que o trabalho não vem pronto, pois é necessário construí-lo e, nesse processo, são empregadas distintas atividades, a análise dos dados coletados e a construção de argumentos para sustentar determinadas ideias. É a amálgama da “construção” de uma “pesquisa” que, efetivamente é disso que todas as práticas de ensino de IC analisadas vêm tratando.

A observação dos dados apresentados nos quadros permite observar, por fim, alguns elementos substanciais no conjunto de dados analisados. O primeiro, diz respeito à organização intra-equipe de trabalho, já que as práticas das disciplinas de IC ocorrem de forma muito parecida (disciplina escolar, orientação, diversos professores) nos anos escolares que compõem uma mesma equipe pedagógica (entre o 1º e 5º anos, entre o 6º e 7º, entre o 8º e 9º; entre os anos da EJA); em relação aos materiais solicitados, ganham destaque as equipes Amora e Pixel, que indicam o uso de *pen drive*, enquanto a equipe Amora solicita o uso de celular, na medida do possível; em relação aos produtos desenvolvidos, a produção de textos escritos como resultante da pesquisa é indicada nas equipes Pixel e EJA e a apresentação das pesquisas em eventos científicos é proposição das equipes Pixel e EJA; em relação aos conteúdos desenvolvidos, o “método científico” aparece como conteúdo somente na EJA. Nas demais equipes, são conteúdos as etapas de construção de pesquisa.

### **Considerações Finais**

Nesse trabalho, cujo tema central foi a presença da Iniciação Científica na escola básica, objetivou-se analisar as perspectivas pedagógicas de IC do Colégio de Aplicação da UFRGS a partir dos seguintes documentos públicos: regimento, projeto político pedagógico, projetos de equipes de ensino e programas de ensino de componentes curriculares análogos à IC. Para proceder com as apreciações, realizou-se análise documental dos materiais selecionados, cujas expressões foram apresentadas em formato de texto, quadros, esquemas e imagens.

Em relação ao regimento da instituição, ainda que não fosse o principal objetivo do mesmo a descrição de um entendimento pedagógico do espaço de análise, as expressões “pesquisa” e “científica” foram encontradas, entretanto, direcionando-se à constituição administrativa de uma Comissão de Pesquisa ou, ainda, apontando para a importância dos processos de pesquisa no âmbito da instituição. Não havia menção, portanto, em relação aos processos de IC.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, por sua vez, não estava disponível no *site* da mesma e, em contato com a direção, não foi disponibilizado aos pesquisadores. Para além de lamentar a ausência de tal documento no escopo analítico, cabe

destacar sua importância enquanto documento que apresenta, discute, promove e explicita os entendimentos pedagógicos e educacionais da instituição. Dada a realidade aqui discutida, torna-se visível a compreensão de que a IC possui destaque no bojo educacional do Colégio de Aplicação da UFRGS, pelo que se recomenda, muito fortemente, que tal documento seja não apenas disponibilizado à consulta pública – como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – mas que também apresente seção específica destinada à IC.

Os projetos das equipes de ensino possuem, dentro daquilo que foi possível analisar, determinada evolução dos objetos de aprendizagem relacionados à IC na escola básica, ou seja, deu-se a entender que durante o avanço nas séries escolares dos estudantes, há um desenvolvimento crescente no trabalho com as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. Essa constituição diz respeito não apenas ao entendimento dos níveis de desenvolvimento pedagógicos dos estudantes com o passar dos anos escolares, mas traz uma compreensão de que as estratégias de IC na escola podem ganhar corpo conceitual e ser desenvolvidas em todas as séries da escolarização básica.

Os programas de ensino de IC analisados apresentam, em maiores detalhes, os fazeres pedagógicos no trato da IC na instituição. Algumas discussões ganharam destaque nesse ponto das análises. São elas: o respeito à alfabetização científica nos anos iniciais; a possível confusão entre pedagogia de projetos e IC; a importância da divulgação científica das pesquisas realizadas nos espaços escolares e o caráter interdisciplinar empregado na modalidade da EJA.

Entre os mares e ventos pelos quais a análise documental pode navegar, dois elementos podem ser considerados: o primeiro, diz respeito ao reconhecimento da importância da IC pela instituição de ensino, na medida em que se configura como componente curricular com carga horária semanal específica para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda, nesse ponto, destacam-se os esforços empregados na construção dos materiais pedagógicos que tratam do planejamento e dos registros documentais desses fazeres. De outro lado, o segundo elemento a ser considerado aponta para as lacunas encontradas nas análises, dentre elas podem ser destacadas: a ausência de qualquer menção à IC no regimento da instituição; a ausência do PPP e sua disponibilização para análise; a não atualização na publicação de projetos de equipes de ensino atualizados; e, por fim, a ausência do emprego explícito do método científico

enquanto objeto de aprendizagem – à exceção da EJA.

Os desafios para a construção de sujeitos mais críticos de suas realidades passam, também, pela possibilidade de aprendizagem, já na escola, sobre ciência e sobre o método científico. Instituições que empregam tais estratégias didático-metodológicas merecem – por si só – o reconhecimento da comunidade científica e acadêmica. Resta, portanto, que tais atividades sejam incentivadas nos espaços que ainda não ocorrem e, ainda, aperfeiçoadas naqueles que já produzem ciência no chão da escola.

### **Agradecimento**

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS – pela concessão de Auxílio Financeiro ARD para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Iniciação Científica na escola básica: concepções formas e métodos”, que originou o presente texto. Edital 10/2020. Processo: 21/2551-0000648-0.

### **Referências**

ALBERTONI, V.; GARCIA, R.N.; AREND, F.L.; ROCHA, M.Z.; SERRES, F.; MATTOS, E.B.V. et al. Iniciação Científica na segunda metade dos anos finais do Ensino Fundamental: percursos da Equipe de Professores do Projeto PIXEL do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, v. 32, n. 1, p.61-71, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/93328>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINS NETO, R. C.; CHESINI, T. S. Os projetos de investigação e a educação de jovens e adultos: desenvolvendo a autonomia intelectual. **Cadernos do Aplicação**, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/10500/54171>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BOCASANTA, D.M. **Dispositivo da tecnocientificidade: a Iniciação Científica ao alcance de todos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A0E.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BOCASANTA, D.M.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e iniciação científica na educação básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p.139-158, 2016. Disponível

em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/bocasanta-knijnik.pdf>.  
Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 11 mar. 2021.

COIMBRA, I. D. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. **Candombá – Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67–71, 2006. Disponível em: <http://web.unijorge.edu.br/sites/candomba/pdf/artigos/2006/a4.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em: [http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a\\_anlise\\_documental\\_no\\_contexto\\_da\\_pesquis\\_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_analise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

COSTA, W.L.; ZOMPERO, A.F. A iniciação científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio. **REnCiMa**, v. 8, n. 1, p.14-25, 2017. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/988>. Acesso em: 11 mar. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, R.P.; DUTRA, I.M. Projetos de aprendizagem: percursos de iniciação científica no Projeto Amora. **Cadernos do Aplicação**, v. 25, n. 2, p.163-176, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/41976/29302>. Acesso em: 11 mar. 2021.

LIMA, M.; LEMOS, M. F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/896/769>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Legislação Escolar**, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/12\\_legislacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/12_legislacao.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, V.H.N. Pesquisa científica escolar no Ensino Fundamental: relatos de uma experiência. **Cadernos do Aplicação**, v. 25, n. 1, p.95-104, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/88852/56394>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLIVEIRA, V.H.N. Uma experiência de orientação de pesquisas científicas nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12093>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLIVEIRA, V.H.N.; VASQUES, D.G.; FAVERO NETO, D.; TAUFER, A.L. Divulgação científica na escola básica: um estudo sobre o Salão UFRGS Jovem. **No prelo**. 2021.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDRA, J. A. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, n.58, 1993, Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1888/1859>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto18.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf). Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVEIRA, Z.S. Formação científica no nível médio de ensino: primeiras aproximações. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 41, n. 1, p.36-57, 2015. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/55>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SILVEIRA, J.C.; CASSIANI, S. Iniciação científica no Ensino Fundamental: a escola e seu lugar problematizador das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Sensos-e**. v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=11715>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VASQUES, D.G.; OLIVEIRA, V.H.N. Iniciação Científica na educação básica: estado do conhecimento a partir de artigos científicos de 2010-2020. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 12, n. 1, p.36-62, 2020a. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3247>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VASQUES, D.G.; OLIVEIRA, V.H.N. O “fazer ciência” na escola: relatos de uma experiência com o ensino fundamental. **Retratos da escola**, v. 14, n. 30, p.929-948, 2020b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1079/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VASQUES, D.G.; OLIVEIRA, V.H.N. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao Ensino Fundamental. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p.164-178, 2020c. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9084/4136>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VASQUES, D.G.; OLIVEIRA, V.H.N. Educação e Iniciação Científica na pandemia: analisando os estudos remotos do ensino fundamental. **Pesquisa e Ensino**, v. 02, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/696>. Acesso em: 18 abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. *et al* (orgs.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 1995.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/112>. Acesso em: 18 abr. 2021.

Submetido em: 17-08-2021

Aceito em: 11-09-2021

## A DIFUSÃO DAS BOAS MANEIRAS UNIVERSAIS POR MEIO DOS MANUAIS DO PABAE-INEP

Márcia Santos<sup>1</sup>  
Susane Waschinevski<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo tem como proposta dialogar sobre a difusão das boas maneiras por meio de manuais de leitura e ensino, em especial nos manuais da “Coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária” do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE-INEP), entre os anos de 1956-1964. No sentido de refletir sobre tais leituras inseridas como mecanismos de circulação e difusão de modos desejados para constituição de uma sociedade moderna, buscou-se vislumbrar interfaces entre os manuais da referida Coleção e manuais de autoria norte-americana, comercializados no Brasil no mesmo período, com vistas a evidenciar como a escolarização se inscreve em determinados projetos de sociedades e seu processo civilizador. Tal estudo buscou dialogar com pesquisas no campo da História da Educação, em especial a escolarização entrevista pelas relações entre os materiais de formação produzidos dentro e fora do âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Escolarização. Manuais PABAE-INEP. Boas maneiras.

### THE POLITENESS DISSEMINATION THROUGH FROM THE PABAE-INEP MANUALS

**Abstract:** This article proposes to dialogue about the dissemination of politeness through reading and teaching manuals, especially in the manuals of the “Guidance Library Collection of the Primary Teacher” of the Brazilian-American Assistance Program for Elementary Education (PABAE-INEP), between the years 1956-1964. In order to reflect on such readings inserted as mechanisms for the circulation and dissemination of the desired good manners for the constitution of a modern society, we sought to glimpse interfaces between the manuals of the aforementioned Collection and the manuals of good manners of North American authorship, marketed in Brazil in the same period, with a view to showing how schooling is inscribed in certain projects of societies and their civilizing process. This study sought to dialogue with research in the field of History of Education, in particular,

---

<sup>1</sup> Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2019), com área de concentração em História do Tempo Presente, na linha de pesquisa Políticas de memória e narrativas históricas. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação (UDESC/2015) e possui Bacharelado e Licenciatura em História (UDESC/2003). É membro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Participante do Grupo de Pesquisa Ensino de História, memória e culturas (CNPq) e do Grupo de Estudos História, Cultura Escrita e Leitura (GEHCEL). Tem experiência docente no ensino básico, como celetista, e superior, como estagiária, nas áreas de Educação e História. As pesquisas desenvolvidas tiveram ênfase em História do Tempo Presente, História da Educação e História da Cultura Escrita.

<sup>2</sup> Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em Geografia (2013) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), mestrado em Educação na mesma instituição. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), em 2019 pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e doutorado em Educação (2020) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de História, Memória e Culturas. Participa do Grupo de Estudos História, Cultura Escrita e Leitura (GEHCEL) vinculados ao Laboratório de Patrimônio Cultural (LapPac - UDESC).

schooling interviewed by the relationships between training materials produced inside and outside the school environment.

**Keywords:** Teacher Training. Schooling. PABAE-INEP Manuals. Politeness.

## **LA DIFUSIÓN DE LOS BUENOS MODALES UNIVERSALES A TRAVÉS DE DE LOS MANUALES PABAE-INEP**

**Resumen:** Este estudio propone dialogar sobre la difusión de la buena educación a través de la lectura y los manuales didácticos, especialmente en los manuales de la “Colección Bibliotecaria de Orientación Docente de Primaria” del Programa Brasileño-Americano de Asistencia a la Educación Primaria (PABAE-INEP), entre los años 1956 -1964. Con el fin de reflexionar sobre tales lecturas insertas como mecanismos de circulación y difusión de las buenas costumbres deseadas para la constitución de una sociedad moderna, se buscó vislumbrar interfaces entre los manuales de la citada Colección y los manuales de buenas costumbres de autoría norteamericana comercializado en Brasil en el mismo período, con miras a mostrar cómo la escolarización se inscribe en ciertos proyectos de sociedades y su proceso civilizador. Este estudio buscó dialogar con la investigación en el campo de la Historia de la Educación, en particular, la escolarización entrevistada por las relaciones entre los materiales formativos producidos dentro y fuera del ámbito escolar.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Enseñanza. Manuales PABAE-INEP. Buenas Maneras.

### **Introdução. Boas maneiras universais nos manuais do PABAE-INEP**

Durante os anos de 1950 e 1960, vivia-se no Brasil uma série de campanhas governamentais destinadas a diferentes setores da sociedade, com o objetivo de promover a modernização do país por meio de políticas voltadas a suprir um quadro problemático de carência, ao mesmo tempo que se desejava promover o crescimento econômico. Tais campanhas tinham como contexto a efervescência dos “anos dourados”, período marcado por discursos pró-modernização e imbuídos das ideias desenvolvimentistas.

Com Juscelino Kubistchek (1956-1961) na presidência da República, acentuou-se a implantação da indústria pesada, iniciada nos governos de Getúlio Vargas. A economia do país também ganhou novas formas, ao promover a abertura ao capital internacional. JK tinha como projeto a modernização do país, em especial os incentivos ao setor industrial. Uma de suas medidas foi a apresentação do importante Plano de Metas, que previa o fortalecimento da indústria de base, consolidando o processo de industrialização brasileira. Esse Plano consistiu em 30 metas e a meta-síntese: a construção de Brasília, sendo considerada por muitos economistas a primeira experiência de planejamento posta em prática no país (WASCHINEWSKI, RABELO, 2019).

Em consonância com o projeto modernizador, foram criados diversos órgãos governamentais responsáveis pela produção de dados, pesquisas e elaboração de propostas para políticas públicas que visassem a superar um quadro nacional visto como atrasado e carente: em 1953, a Lei nº 1.920 apresenta em seus artigos 1º e 2º o desdobramento dos Ministérios da Saúde e Educação, sendo assim criados o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação; em 1955, ocorreu a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) por intermédio do Decreto nº 37.608, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, tendo como objetivos conhecer a realidade brasileira, divulgar as ciências sociais e promover o desenvolvimento social.

Uma dessas campanhas foi pensada para o setor educacional por meio de um convênio firmado entre Brasil e Estados Unidos, chamado “Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE-INEP)”, sendo assinado no dia 22 de junho de 1956, durante o governo de JK, pelo ministro da Educação, Clóvis Salgado da Gama (1956-1960), e pelo governador de Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes (1956-1961), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A sede do Programa estava localizada no estado de Minas Gerais, mais precisamente no Instituto de Educação de Belo Horizonte, cujo prédio foi reformado para receber professores(as) de diversos estados brasileiros (WASCHINEWSKI, 2020).

Com foco no aperfeiçoamento dos profissionais brasileiros, o Programa tinha como objetivo melhorar os índices educacionais da época, como o abandono escolar e a repetência. Tinha-se o entendimento que muitos dos problemas educacionais poderiam ser resolvidos com a melhor qualificação de professores(as) e que, com a escolha de determinadas parcerias internacionais, poderia ser elevado o desempenho da educação no país. A seguir, podem ser observados os objetivos detalhados do PABAE-INEP:

#### Dos objetivos

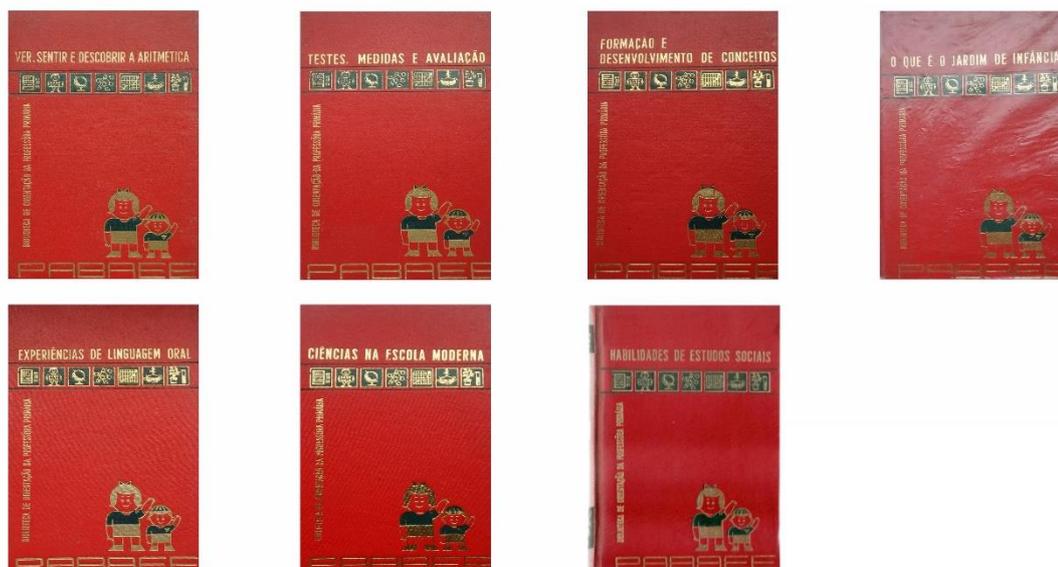
1. Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas das Escolas Normais mais importantes do Brasil.
2. Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos, tanto para as Escolas Normais como para Elementares.
3. Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de instrutores de professores de ensino normal e elementar, recrutando nas regiões representativas do Brasil, para integrarem os quadros de instrutores pelo período mínimo de dois anos (BRASIL, 1957 *apud* PAIVA, PAIXÃO, 2002, p. 171).

Em um dos documentos produzidos pelo convênio e intitulado “Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-americana ao Ensino Elementar (1956-1964)”, tem-se o registro de participação de 864 professores(as) bolsistas, representando 25 estados brasileiros. Segundo Paiva e Paixão (2002, p. 150),

[...] foram distribuídas 142 bolsas de estudos para realização de cursos nos EUA. Alguns brasileiros obtiveram duas bolsas em períodos diferentes, 130 dessas bolsas foram para cursos na Universidade de Indiana e 12 em outras universidades.

De acordo com o segundo objetivo do Programa, “elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as Escolas Normais como para Elementares”, um desses materiais, construídos especialmente para as professoras utilizarem na preparação de suas aulas, foi a Coleção “Biblioteca de Orientação da Professora Primária” (Figura 1), composta por sete volumes, cada um voltado para uma área formação, sendo eles: “Ver, sentir, descobrir a Aritmética”; “Experiências de Linguagem Oral”; “Formação e desenvolvimento de conceitos”; “O que é Jardim de Infância”; “Testes, medidas e avaliação”; “Ciências na Escola Moderna” e “Habilidades de Estudos Sociais”.

**Figura 1:** Capas da Coleção “Biblioteca de Orientação da Professora Primária”.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base na coleção Biblioteca de Orientação da Professora Primária. Acervo GRUPEHME.



As inscrições em sua contracapa indicam que essas edições foram publicadas em 1965, pela Editora Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, com as seguintes informações: “Edição autorizada pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar PABAE, Belo Horizonte (MG) e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro (GB)”. Tais vestígios indicam a consonância com as premissas do Programa. A Coleção é composta por sete volumes, todos com capa dura, de cor vermelha, com inscrições em cor dourado, destacando, abaixo dos títulos dos volumes, uma faixa contendo símbolos para representar cada área do conhecimento e seus respectivos manuais e, na base inferior direita, uma ilustração de uma mulher e uma criança, como referência a uma professora e seu aluno. As cores das ilustrações se harmonizam com o vermelho utilizado no fundo e as letras em dourado.

Tais manuais evidenciam em sua materialidade a imponência que o Programa buscava estabelecer, não apenas do ponto de vista educacional com suas propostas “modernas” de ensino, mas também a própria escolha das cores, a capa dura, os materiais selecionados para a impressão, indícios esses que demonstram uma intenção de perenizar. Considerada a capa de uma publicação como protocolo de leitura (CHARTIER, 1990), a Coleção se apresentava suntuosa, idealizada para se destacar nas estantes, chamar a atenção de um público intelectual de gostos refinados, assim como, por exemplo, as futuras professoras. Para além da estética, pensou-se, igualmente, na longevidade da obra, afinal, caso fossem impressos em papéis mais frágeis, dificilmente teriam sobrevivido por quase 60 anos após a sua publicação.

A construção dos manuais do PABAE-INEP está imbricada de muitas questões que envolvem os modos de produção/reprodução e o seu consumo, constituindo assim uma complexa fonte de pesquisa, ao mesmo tempo que permite observar traços referentes à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências, ao seu suporte e à sua produção. “O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebido aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p. 13). O conjunto formado por autoria, conteúdos escolhidos, projeto gráfico e qualidade dos materiais se inscreve nos significados que a obra desdobra ao longo do percurso de sua circulação, bem como na sua duração no tempo. Manuais de formação são concebidos para

serem internalizados e, para tanto, mobilizam estratégias de interlocução que dissimulam, mesmo em frente ao olhar do mais atento leitor.

Pensando sobre suas possibilidades de análise, propõe-se colocar em perspectiva os vestígios sobre noções de boas maneiras presentes nos manuais do PABAE como elementos fundantes de uma sociedade moderna. À luz de um processo civilizador inscrito na escolarização, partiu-se da ideia de uma vinculação da educação aos modos ditos universais como uma estratégia para padronizar modos, construindo ajustamento social.

Apresentadas essas palavras iniciais que contextualizam a escrita, pretende-se, neste estudo, problematizar a difusão das boas maneiras prescritas por meio de manuais de leitura e ensino no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. Para tal investimento, privilegiou-se como *corpus* documental o manual “O que é Jardim de Infância”, da Coleção do PABAE. A escolha desse manual, que integra a coleção, destinado ao uso dos professores primários brasileiros, se dá pela possibilidade analítica de evidenciar como a educação escolarizada, desde suas fases iniciais, estava inserida em um projeto civilizador.

A escrita deste artigo, após esta parte introdutória, é seguida do diálogo entre os manuais do PABAE-INEP e os preceitos de boas maneiras observados em manuais de autoria norte-americana, comercializados no Brasil no mesmo período. Por fim, propõe refletir sobre a circulação e a difusão dessas obras em território nacional, em especial dos manuais do PABAE-INEP que alcance nacional, devido à realização dos cursos de aperfeiçoamento e à comercialização dos materiais didáticos produzidos pelo referido Programa.

Ao traçar tais objetivos de investigação, tem-se em mente que “[...] o manual funciona assim, ao mesmo tempo, como um filtro e como um prisma: revela bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face” (CHOPPIN, 2002, p. 18). Corroborando as ideias de Choppin, é possível observar indícios de qual modelo de sociedade esperava-se constituir, tendo como um de seus pilares a educação, bem como entrever um modelo de professor(a), uma proposta de escola e corpos a civilizar.

Sob a perspectiva de como as relações sociais se constroem de forma coletiva, Elias (1993, p. 202) afirma que “desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas”. Dessa forma, a escolarização, compreendida aqui “[...] como

a produção de representações sociais que tem na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194), é convergente nesse processo, entretanto, a forma como ocorre essa intervenção desencadeia maneiras diversas de existir na sociedade ao alcançar a idade adulta. Todavia, as concepções admitidas para interagir em um processo educativo dialogam com o tempo e o espaço que as circunscrevem e, por conseguinte, são escolhas realizadas para efetivar determinados projetos de sociedade. Há inúmeras formas de disseminar tais projetos, mas, por ora, leituras de formação — escolarizadas ou não — serão os meios privilegiados para se aproximar de narrativas que se propõem a servir de base para novas organizações sociais.

### **Manuais do PABAE-INEP e preceitos de boas maneiras: ajustamentos sociais em construção**

*Êste relatório, preparado de acôrdo com as normas padronizadas pelo corpo docente e demais funcionários do PABAE, aprovado pelos representantes do Ministério de Educação e Cultura do Brasil, Govêrno do Estado de Minas Gerais e Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil, apresenta as realizações do Projeto de Educação Elementar e recomendações para ação futura.*

*A cooperação e as excelentes relações de trabalho estabelecidas entre o pessoal brasileiro e o americano ligados a êste projeto foram um exemplo de boa vontade e amizade internacional (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA..., 1964, p. V).*

Assim afirmava a declaração do Relatório ao término do projeto, expressamente assinada por autoridades educacionais brasileiras e norte-americanas. O prólogo, devidamente autenticado, destacou o êxito do Projeto e o vínculo amistoso entre os profissionais envolvidos no seu desenvolvimento. Atingido o objetivo de assistir à educação elementar brasileira, o documento traduzido com o auxílio de professores e técnicos estadunidenses, relatou as etapas organizacionais, a seleção de participantes, as práticas desenvolvidas, os materiais produzidos e os investimentos financeiros realizados. Harmonioso e transparente, o Relatório documentou a proposição de inserir metodologias e culturas escolares no sistema educacional brasileiro, que eram compreendidas como exitosas. Atendendo aos objetivos do PABAE, essas interlocuções se deram por meio do desenvolvimento de materiais de formação para normalistas, bem como publicações destinadas à escolarização chamada de “elementar”. As últimas destacavam a necessidade

de formação desde a mais tenra idade, lastreando a instituição dos Jardins de Infância como parte da educação escolarizada.

A instituição de um nível de escolarização anterior aos anos iniciais do Ensino Fundamental demandava um projeto educacional específico que contemplasse as possibilidades de atendimento para esse tipo de grupo. A escolarização anterior à alfabetização propriamente dita deveria ser dedicada à construção de valores e preceitos entendidos como importantes naquele contexto social; dessa forma, as professoras deveriam buscar leituras convergentes com tais premissas. Em estudo que tratou da formação de professoras entre as décadas de 1930 e 1960, a historiadora Maria Teresa Santos Cunha (2005, p. 123) inferiu que “[...] os manuais de civildade eram considerados vetores de sistemas de valores, ferramentas para consolidação das formas e dos códigos morais e sociais”. Dessa forma, esse tipo de literatura figurava entre os materiais de formação utilizados em Escolas Normais<sup>3</sup>. A preparação do indivíduo para o convívio em sociedade era matéria presente no cotidiano das escolas e considerado um elemento significativo para o êxito escolar. O fato de ter, majoritariamente, mulheres na formação elementar denota uma continuidade da educação doméstica, em um ambiente aprazível para crianças. Dessa forma, os manuais de civildade, como apresentavam maneiras para o âmbito privado e público, se faziam úteis no intuito de ilustrar a prática docente das normalistas, no sentido de que seus ensinamentos e valores se espriavam para além de uma cultura escolar constituída.

Os livros de etiqueta e boas maneiras eram literaturas de formação complementares, as quais tinham espaço fora do ambiente escolarizado. Considerando algumas publicações de autoria estadunidense que foram traduzidas e comercializadas no Brasil, é possível perceber aproximações com a perspectiva do PABAEE-INEP, como, por exemplo, um estreitamento do diálogo com a cultura norte-americana. A tradução de publicações estrangeiras era uma forma de aproximar leitores brasileiros de universos simbólicos de práticas sociais elaboradas por outras culturas, especialmente as ocidentais. Inclusive, é importante destacar que na biblioteca central do Programa, que ficava na capital mineira, foram recebidas muitas obras traduzidas para o português, com o intuito de que pudessem circular de forma mais acessível às professoras em aperfeiçoamento. Aspecto esse que

---

<sup>3</sup> Denominação pela qual eram conhecidos os centros de formação onde estudavam, majoritariamente, mulheres e se tornavam professoras de Ensino Fundamental I, chamado na época de nível primário.

permite refletir sobre uma tendência em reconhecer nos EUA uma referência cultural e pedagógica, servindo de inspiração e aporte teórico.

O desejo de estabelecer sintonia com tais práticas era acompanhado de estereótipos que compreendiam as culturas de alguns países como mais aprimoradas e, portanto, passíveis de serem apropriadas como uma forma de criar modos universais de convivência. Sob a perspectiva de um processo civilizador (ELIAS, 1993), no qual as transformações sociais são impulsionadas por circunstâncias coletivas que atuam sobre atitudes individuais, a longevidade de algumas nações qualificava um repertório de modos sociais, servindo, assim, como parâmetro em outros espaços. Conectar-se ao referencial cultural e pedagógico norte-americano vislumbrava aproximar-se das tendências mais recentes, das propostas mais assertivas, de uma concepção de sociedade moderna, que deveria ter como um de seus pilares uma educação moderna, com propostas pedagógicas consideradas inovadoras.

Para além de acordos comerciais e cooperação internacional, o intuito de aproximação cultural entre Brasil e EUA pode ser entrevisto pela ótica da hierarquia e da hegemonia. No meio educacional, o desejo de inovar era circunscrito pelo desejo de superação de práticas consideradas fora da validade. Segundo o manual nomeado “O que é Jardim de Infância”, da autora Nazira Féres Abi-Sáber, publicado em 1965, produzido para os cursos do PABAE-INEP, “[...] temos, via de regra, imbuído, ainda, aquêlê espírito latino-americano que dá mais valor aos ‘conhecimentos verbais’, às ‘coisas a serem aprendidas’, do que ao desenvolvimento harmoniosa da personalidade” (ABI-SÁBER, 1965, p. 29), fazendo uma referência depreciativa às tradições orais de aprendizado e ao conhecimento cultural acumulado. Os referenciais próprios sob os quais se constitui uma sociedade deveriam ceder espaço aos conceitos considerados modernos. Ainda segundo a autora,

Sonhamos com um tempo, não muito distante, em nossos Jardins de Infância, em geral, hão de dar o grito de alarme e iniciarão um ensino criador baseado na livre iniciativa da criança e no aproveitamento de toda sua capacidade inventiva.

Quando chegar esse têmpo, nossas escolas pré-primárias serão verdadeiros campos de experimentação e criação, verdadeira forja de nossos futuros inventores e cientistas. (ABI-SÁBER, 1965, p. 29).

Com vistas a instituir novas práticas de ensino, os Jardins de Infância contribuiriam para uma sociedade diferente, sustentada por outros paradigmas. Em diálogo com Vincent, Lahire e Thin, Faria Filho (2007) aborda a forma de socialização específica que é configurada pela escola e como essas relações extrapolam a cultura escolar e se espalham nas sociedades. Considerando que há um “[...] processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195), os conceitos admitidos para ancorar um projeto educacional são escolhas que configuram os saberes a serem multiplicados por meio da escolarização. A competência dessas escolhas se vincula aos valores e entendimentos que devem ser potencializados pelo processo de formação escolar. Com seus métodos e suas práticas consideradas inovadoras, os Jardins de Infância desejavam “forjar” inventores e cientistas.

A narrativa se aproxima sobremaneira da cultura escolar do século XXI, que tem introduzido conceitos advindos da área corporativa na construção de práticas escolares. Metodologias utilizadas no presente dessa escrita, como “educação 4.0” ou “educação *maker*”, poderiam ser o referencial de Abi-Sáber se sua produção não tivesse sido escrita na década de 1960. Esses indícios sugerem tentativas de transformação nas práticas escolares brasileiras com a introdução de conceitos educacionais inspirados em uma cultura liberal, com a licença de utilizar essa expressão sem reportar, nesse momento, ao aspecto econômico que a acompanha. Não se pode desconsiderar que as publicações analisadas estão alocadas no contexto mundial de formação de zonas de influência pelas doutrinas capitalista e comunista, conflito que norteava as relações internacionais dos EUA, bem como configurava as parcerias que pretendia firmar. Sendo assim, expandir a cultura para países carentes de determinados recursos — segundo a ótica estadunidense — seria uma forma de demonstrar amizade ao mesmo passo que expandir práticas culturais. De forma sutil, estabeleciam-se relações de lealdade internacional.

A promoção de literaturas de formação estrangeiras disponibiliza modos a serem conhecidos e apropriados, entretanto, quando estes ressoavam sobre literaturas institucionais, diminuía significativamente a autonomia de escolha, principalmente quando se destinavam à formação de crianças. Essa interlocução entre expansão (por parte dos EUA) e pertencimento (por parte do Brasil) funcionava como estímulo em um país que vivenciava um processo crescente de urbanização e a emergência de novos grupos sociais ansiosos por

ilustração, em função da necessidade de adaptação aos ambientes dos quais se desejava compartilhar. Para tanto, era fundamental conhecer as maneiras que mediavam as relações nos espaços onde se desejava circular.

A cortesia, uma vez que é sempre atual, deve guardar a sua força de adaptação. [...] Há usos e costumes sociais que variam segundo as latitudes, pois a cortesia não é privilégio exclusivo de nenhum meio restrito. Entretanto, alguns aspectos da polidez, por isso mesmo que se originam na lei natural da ética humana, são mais ou menos universais (WILSON, 1947, p. 13).

A narrativa contida no livro *Cortesia*, da autora norte-americana Margery Wilson<sup>4</sup>, remete à ideia de modos intrínsecos ao processo de desenvolvimento dos diversos tipos de sociedades e lhes atribui um caráter universalizante. A autora considerou a existência de uma “lei natural da ética humana” propulsora da transformação dos modos sociais. Essa afirmação tem como parâmetros estratégias de convivência conhecidas e aprovadas em uma cultura específica, entretanto isso não impossibilitou lhe atribuir exemplaridade. O espaço social e geográfico onde se construiu a narrativa — uma classe intelectual privilegiada de um país emergente no pós-guerra — instiga a pensar como modos e comportamentos constituídos a partir de determinadas culturas se tornam válidos em contextos diversos com a legitimidade de serem os mais adequados.

A obra de Wilson, publicada originalmente em 1937, sob o título *The new etiquette*, foi traduzida e adaptada do inglês por Gilda Marinho<sup>5</sup>, pela primeira vez no Brasil, em 1945. O intuito de evidenciar vínculos culturais com os EUA foi explicitado pela tradutora na

---

<sup>4</sup> Nascida em 1896, no Kentucky (EUA), a autora passou pelas carreiras de atriz, editora e produtora de cinema e escritora. Fundou sua própria companhia de teatro aos 16 anos e saiu em turnê. Não obstante a breve passagem, foi proeminente em Hollywood, protagonizando alguns filmes e mais tarde consagrando-se como uma das pioneiras nas funções de editora e diretora de filmes, espaço ocupado em maioria por homens na época — e até hoje também. Uma de suas primeiras publicações foi fruto de projeto de programa de rádio, chamado *Charm*, que se expandiu para um livro, inicialmente publicado em 1928 e depois revisado e reproduzido muitas vezes como *The woman you want to be: book of charm*. Na sequência, continuou a produção, entre os quais foram publicados: *The new etiquette* (1937), versão original do livro utilizado neste estudo, e muitos outros até a década de 1980, quando encerrou sua carreira. Faleceu em 1986. Disponível em: <https://wfpp.cdrs.columbia.edu/pioneer/ccp-margery-wilson/>. Acesso em: 25 mai. 2017.

<sup>5</sup> Nascida em Pelotas, no ano de 1900, era porto-alegrense de coração, fez história na cidade, sobretudo na área cultural. Foi jornalista, uma das primeiras mulheres a trabalhar na imprensa gaúcha, tradutora, professora de Artes da UFRGS e atuou como colunista social durante muitos anos. Faleceu em 1984. Disponível em: <http://portoalegre-rs.blogspot.com.br/2010/10/gilda-marinho.html>. Acesso em: 25 mai. 2017.

apresentação: “Somos vizinhos e amigos e, por conseguinte, com pequenas alterações inevitáveis, a mesma etiqueta que impera nos Estados Unidos rege também os nossos hábitos” (WILSON, 1947, p. 14). A narrativa de amizade entre os países, também mobilizada no “Relatório de término do projeto”, suavizava um sentido civilizatório, ao mesmo passo que sinalizava interação entre as culturas. Todavia, não se pode invisibilizar a questão de que se trata de leituras de formação produzidas a partir de determinados modos, com o intuito de serem internalizados. Se no caso dos livros de boas maneiras eram leituras alternativas, no caso da coleção “Biblioteca de Orientação da Professora Primária” eram leituras produzidas para serem institucionais ou mesmo políticas de Estado.

A idealização de modos e comportamentos construída pelas prescrições contidas nos manuais de boas maneiras ressoava sobre a instituição de novas culturas escolares, especialmente voltadas à formação do ser humano desde sua idade mais tenra. Na seção nomeada “Os objetivos do moderno Jardim de Infância”, Abi-Sáber (1965, p. 24) sugere esta preocupação:

O Jardim de Infância tem por fim rodear a criança de um ambiente sadio, no qual ela possa viver e conviver bem com os colegas e com todos os membros do seu grupo, tornando-se, ao mesmo tempo, um bom elemento da sua sociedade.

A proposta do moderno Jardim de Infância — como é referenciado na obra — se apresenta como parte do processo civilizador do indivíduo, que se conecta ao processo social como um todo, uma vez que a escola seria o espaço de preparação para o acesso aos espaços de diferenciação social. Nessa esteira, a inserção social do indivíduo se dá a partir da participação, cada vez maior, nas cadeias entrelaçadas de interdependência, que são uma manifestação de “[...] todas as funções sociais que os indivíduos têm que desempenhar, e da pressão competitiva que satura essa rede densamente povoada e que afeta, direta ou indiretamente, cada ato isolado da pessoa” (ELIAS, 1993, p. 207). Dessa forma, um Jardim de Infância pode ser esse ambiente coletivo que afeta os indivíduos, configurando suas estratégias de ocupar funções e espaços sociais. A preparação para ser “um bom elemento da sua sociedade” é caracterizada como um processo ascendente e competitivo no qual a formação nessa idade, oferecida pelos Jardins de Infância, aumentaria as possibilidades de êxito social. Segundo o documento,

A preparação adequada das crianças através de exercícios específicos, atividades físicas e intelectuais, aquisições de experiências sociais e ajuste emocional, é uma garantia de sucesso na sua futura aprendizagem. Não é sem razão que um célebre pedagogo comparou a aventura escolar a uma corrida de competição; prevendo sempre a vitória para o corredor que vencer os cem primeiros metros. De fato, a arrancada inicial, decide a sorte de toda e qualquer batalha. Muito raramente essa regra encontra exceções (ABI-SÁBER, 1965, p. 22).

A argumentação qualifica a passagem por um Jardim de Infância como uma vantagem no contexto do processo formativo de uma criança. Nesse sentido, trata da preparação de indivíduos seletos, capazes de constituir uma sociedade de vitoriosos e ajustados. Essa narrativa recebe ênfase quando o texto destaca, no decorrer de sua redação, que “[...] ‘os vencedores’, a que aludimos antes, são aqueles que, realmente, foram preparados para alcançar a vitória. São aqueles que receberam ‘tratamento’ especial, isto é, foram treinados, através de atividades próprias para vida escolar e vida social” (ABI-SÁBER, 1965, p. 23). As ideias de normatização de condutas, treino para a vida e comportamentos aceitáveis estão aqui associadas ao ajustamento social, bem como ao alcance de vitórias. De alguma forma, a frequência no Jardim de Infância poderia instrumentalizar as crianças para um futuro bem-sucedido, dentro dos padrões entendidos como tal.

O período de publicação de “O que é o Jardim de Infância” coincide com publicações de obras que, assim como esta, reverberavam concepções, conceitos e construções provenientes da cultura estadunidense. A obra *O livro de etiqueta*, da autora norte-americana Amy Vanderbilt<sup>6</sup>, foi traduzida por Abiah Lopes<sup>7</sup> e publicada no Brasil em 1962, dez anos

---

<sup>6</sup> Nascida em 1908, em Nova Iorque, a autora iniciou sua carreira de jornalista com 16 anos e trabalhou em muitas funções como agente de publicidade e executiva de negócios do ramo literário, entretanto suas atividades profissionais foram maiores na função de escritora. Com a sua formação na Suíça e posterior formação em jornalismo pela Universidade de Nova Iorque, inseriu-se nos diversos estratos sociais como instrutora de costumes e formadora de hábitos. Foi anfitriã de programas de televisão e rádio, escrevia artigos da mesma demanda para revistas, jornais, folhetos, sugerindo um processo de compartilhamento de boas maneiras entre os muitos grupos sociais americanos, inclusive publicando quatro artigos na coluna “Boas maneiras na vida diária”, do jornal *O Globo*, no ano de 1958. No início da década de 1950, publicou o *Amy Vanderbilt's complete book of etiquette* (1952), original do livro utilizado neste estudo. Faleceu em 1974. Disponível em: <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1974/12/28/79373054.html?action=click&contentCollection=Archives&module=LedeAsset&region=ArchiveBody&pgtype=article>. Acesso em: 25 mai. 2017.

<sup>7</sup> Escrevia sob o pseudônimo Sylvia Patrícia, era jornalista e colunista social carioca. Faleceu em 1975. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=197019750514>. Acesso em: 25 mai. 2017.

após a sua primeira publicação, sob o título *Amy Vanderbilt's complete book of etiquette* (1952). Na contracapa da obra, em um breve comentário sobre o livro, encontram-se indicativos de como foi pensado o processo de tradução dessa obra:

Escrito pela maior autoridade mundial em boas maneiras, esse livro trata de toda a tradicional etiqueta tal como é hoje praticada e foi adaptado aos costumes brasileiros no que eles têm de característico por autoridade no assunto (VANDERBILT, 1962, contracapa).

A tradução sinalizou a necessidade de uma adaptação das informações contidas no original com vistas a atender às demandas do público ao qual se destinava essa publicação. Não é possível inferir sobre alterações nos conteúdos, pelo fato de a edição original não fazer parte dos documentos deste estudo, mas sim pensar em adequações que consideraram os diferentes contextos espaciais, culturais e sociais sem se distanciar dos ideais universalizantes que inspiraram esse tipo de escrita sobre as boas maneiras.

O livro de Amy Vanderbilt fez menção específica à educação de crianças no que tange às boas maneiras. Foram escritos pela autora cinco subcapítulos para tratar da formação nessa fase da vida, a saber: “Formação de caráter infantil”, “Educação religiosa das crianças”, “Adultos e crianças”, “Adotando uma criança” e “*Teenager*”. Os conteúdos contemplam a formação social de crianças e jovens nas mais diversas situações cotidianas. No subcapítulo “As crianças e a formação do caráter”, o item nomeado “Para o Jardim da Infância e as crianças maiores” abordou a questão da vestimenta dos pequenos alunos como uma forma de construir pertencimento e identidade de grupo no ambiente escolar. Destaca-se aqui a presença de um item direcionado a essa fase de escolarização como um dos elementos importantes para a formação do caráter, segundo as concepções da autora. Essa preocupação dialoga com a própria ação do PABAE-INEP na execução do Projeto da Educação Elementar.

A ideia da existência de modos universais, a desconsideração dos contextos culturais diversos, o uso da nomenclatura Jardim de Infância para o período inicial da escolarização, o entendimento acerca de ser um espaço de formação social e a concepção de que a passagem por esse espaço de formação qualifica a trajetória educacional são alguns dos aspectos que se configuram em ponto de intersecção entre os livros de boas maneiras importados e o projeto educacional empreendido no Programa em questão. Essa compreensão sugere a

circulação de aspectos culturais estadunidenses em diversos meios e por diversos suportes, diminuindo, assim, as possíveis intercorrências que poderiam ocorrer ao instituir práticas em ambientes escolares diferentes daqueles onde já haviam apresentado êxito. Se a sociedade estivesse ambientada com os modos “americanizados”, a escola estaria respaldada na instituição de novos projetos educacionais.

A importação de tais padrões disseminados pela leitura de livros de etiqueta e boas maneiras se relacionava à construção de um modo cultural sistemático abrangente que sugeria o compartilhamento de determinados modos como subsídio para viver em sociedade por meio da produção de identificações. Essas leituras estabeleciam redes de compartilhamento inserindo grupos da sociedade brasileira em um modo cultural global que se propagava nos meados do século XX. Estar conectado com essas narrativas importadas era significado de saber como as coisas aconteciam no mundo. Aspectos como o uso da língua sinalizavam a tecitura dessas conexões culturais, como, por exemplo, na redação do prefácio de “O que é um Jardim de Infância”, no trecho: “[...] alguns dos meios destinados a alcançar os ‘goals’ ou ‘objetivos’ da educação no Jardim de Infância” (ABI-SÁBER, 1965, p. 11), ou, na citação feita pela autora, usando as palavras do educador Abgar Renault: “A falta do que poderia denominar-se pré-escolaridade é tremendo ‘handicap’[...]” (RENAULT, 1949 *apud* ABI-SÁBER, 1965, p. 17). A incorporação, seja escrita ou oral, de expressões em língua inglesa sinalizavam compartilhamento de concepções, sintonia com ideias e isso aproximava, ainda que de forma artificial, as culturas dos dois países, corroborando a afirmação de Gilda Marinho de que os mesmos princípios “regem” as duas sociedades.

A apropriação inventiva de vivências alheias ao meio brasileiro sugeria o tom e o ritmo de adequações a serem implantadas, para adultos, por meio da leitura, ou, para crianças, por meio de um sistema educacional. Em uma dinâmica vinculada à ideia de uma sociedade moderna, o espaço escolar funcionava como vetor de tal modernidade. Com a aplicação de modelos produzidos a partir de outras demandas, dispensava-se um referencial próprio, pensado a partir de demandas específicas da educação brasileira do período. Promovendo a inserção de concepções educacionais norte-americanas, foram inscritos hábitos que contribuíram na construção de memórias da cultura escolar de um tempo e,

utilizando a via institucional, permaneceram como parte de um projeto nacional de escolarização, contemplando a formação de indivíduos preparados para a sociedade idealizada naquele período.

Construindo diálogo por diversas vias, as narrativas de Amy Vanderbilt também circularam no jornal *O Globo*, alocadas no caderno “O Globo feminino”, na coluna “Boas maneiras na vida diária”. Ao longo do ano de 1958, por exemplo, Amy Vanderbilt teve quatro textos publicados na coluna<sup>8</sup>. As publicações eram direcionadas ao público feminino, com o intuito formativo anunciado, tratando de questões do convívio social em âmbito público ou privado. Os textos da coluna apareciam com a ênfase de serem exclusivos para o jornal, indicando uma conexão internacional. A presença de Amy Vanderbilt n’*O Globo* enfatizou a circulação de suas prescrições no Brasil, bem como é mais um indício do espaço ocupado por construções sociais advindas dos EUA. A cultura estadunidense ressoava sua circulação por vias comerciais ou institucionais. Nesse sentido, o PABAE-INEP também teve a preocupação de marcar presença no território brasileiro, pois essa era uma forma de instituir os Jardins de Infância e, por conseguinte, seus modos sociais.

### **Circulação e difusão do PABAE-INEP**

O uso dos manuais do PABAE-INEP evidencia o desejo de construção de um novo modelo social, repleto de mecanismos nos quais os sujeitos pudessem se autogovernar, tendo a infância e professores(as) como alvo preferencial desse discurso institucional. Para atingir o alcance esperado, o Programa tinha em sua centralidade promover a modernização educacional, investindo em duas frentes de atuação: o treinamento dos profissionais e a difusão dos materiais didáticos, ambos podendo ser analisados de forma conjunta, ao compreender que os(as) professores(as) que estavam em cursos nesse convênio recebiam “vasto material didático. [...] como um oásis de fartura de material didático e privilégios (ônibus que levava e trazia os professores de casa até o trabalho, gratificações por tempo integral de trabalho etc.)” (PAIVA, PAIXÃO, 2002, p. 45).

---

<sup>8</sup> Os títulos das publicações foram os seguintes: “Não se indica preferência por presentes” (22 fev. 1958), “Duração de visitas informais” (5 abr. 1958), “Comportamento à mesa” (10 maio 1958) e “Reuniões de família” (23 ago. 1958).

A disponibilidade ampliada de materiais e privilégios sinaliza o empenho estatal em efetivar um projeto educacional circunscrito por um repertório de representações e práticas com potencial de transformar modos sociais e contribuir para um país modernizado e conectado com tendências internacionais. Em diálogo com Elias (1993), quando aponta que a dinâmica dos processos sociais se dá pela transformação no entrelaçamento e na interdependência humanos, bem como pela monopolização da força por parte das instituições, percebe-se um intuito transformador viabilizado por projetos educacionais empenhados pelo Estado. Com efeito, a abordagem pela escolarização se apresenta como uma oportunidade de constituir bases significativas para gerações futuras. Legitimadas no presente por meio de uma narrativa de modernização, as transformações culturais, que se movimentam em longa duração, são aceleradas por processos formativos da fase inicial da escolarização. O incentivo estrutural e o financeiro do governo facilitariam sobremaneira a abrangência territorial do projeto.

No relatório do Programa, no item “Distribuição das publicações do PABAE”, é possível observar alguns indícios sobre a circulação desses impressos em território nacional:

A lista de distribuição das publicações do PABAE foi revista muitas vezes. Uma grande parte da produção nos anos iniciais foi distribuída gratuitamente a fim de promover e divulgar a contribuição do Programa de educação primária no Brasil. Já em 1964, a distribuição limitou-se a cerca de um quinto da produção total. O restante foi vendido a preço de custo. A lista de distribuição gratuita, aprovada em Janeiro de 1964, incluía as Secretarias de Educação de todos os Estados, os seis centros regionais do INEP, professores e diretores do Instituto de Educação de Belo Horizonte, chefes de seção das Secretarias de Educação, Aliança para o Progresso (Recife), USAID/Rio, e muitas bibliotecas educacionais. O número total de exemplares de distribuição gratuita, em Janeiro de 1964, era de 1.011 (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA..., 1964, p. 28).

Observando o interesse em fazer circular as metodologias consideradas modernas desse convênio, é possível indagar sobre as exigências atribuídas para a constituição de um modelo educacional e a própria construção modular do ser professora, que podem ser observadas nas prescrições contidas nos manuais, indicando como agir, a escolha de conteúdos e como trabalhá-los, instruções que buscavam delinear um modo de ser professor(a) e, conseqüentemente, um novo modo de ser aluno(a). De modo geral, buscavam

docilizar os corpos, considerados incivilizados, ao olhar dos técnicos estadunidenses. Em consonância com Oliveira (2007, p. 272), quando afirma que “[...] o corpo físico passava a ser talvez a principal possibilidade de reordenação do corpo político da sociedade”, se fazia importante estabelecer limites para os corpos muito jovens que habitavam os Jardins de Infância, pois, assim, esses grupos seriam preparados para ocupar determinados espaços e continuar determinadas práticas, ainda que sob a égide da modernidade.

Essa percepção sobre a educação brasileira se justificava por uma visão mais abrangente acerca da cultura dos países. Alguns indícios sobre esta emergiram na mobilização de autores(as) norte-americanos(as) para ilustrarem periódicos, como no caso de Amy Vanderbilt e sua coluna n’ *O Globo*, ou mesmo na redação de prefácios ou orelhas para obras daquele país que sinalizavam não somente a admiração, mas também o senso de hierarquia entre os países. As construções culturais eram qualificadas a partir do momento em que uma proeminente editora brasileira oferecia aos seus leitores a tradução de uma publicação, afirmando que “[...] nos Estados Unidos este tratado de boas maneiras constitui um código quase oficial” (WILSON, 1947, orelha). A obra de Margery Wilson foi apresentada como um conjunto de prescrições legitimadas por leitores norte-americanos e sugeriu a sua ampla circulação. No Brasil, há indícios que duas edições tenham sido produzidas sem qualquer referência à tiragem, entretanto, considerando o grupo leitor do país no ano de 1947, é possível pensar em uma demanda considerável. A importância dessa observação recai sobre a valorização da cultura norte-americana e a relevância de sua apropriação entre alguns grupos sociais. Essa conexão configurava um elemento daquilo que era considerado moderno.

Ao entrever a difusão das publicações do PABAE, pode-se considerar que os manuais escolares contribuíram na tentativa de forjar novas mentalidades, na medida em que se vivia o entusiasmo da modernização ancorado no Plano de Metas de JK — o que não significa dizer que não houve críticas, resistências e táticas criadas para se contrapor ao modelo impositivo. Entretanto, todo o investimento no modo de ser professora primária sugere que esses impressos não eram um simples depósito de conteúdos escolares, mas sim estavam impregnados de um conjunto de elementos que perpassam o campo do gênero, da moral, da disciplina que, somados, constituíam como mecanismo disciplinador e pronto para formar um novo jeito de ser professora. Nessa esteira, tais conteúdos se configuravam em

saberes escolares — para além dos currículos —, que eram mobilizados cotidianamente por professoras, compreendidas no âmbito do PABAE-INEP como agentes da transformação desejada.

A difusão do convênio pode ser também percebida pelo alcance que o Programa almejou, o que se expressa na participação de professoras(es) de diferentes estados brasileiros e de alguns países vizinhos: o relatório produzido pelos técnicos do Programa apresenta que 10.346 professores e técnicos educacionais haviam participado dos cursos de aperfeiçoamento (Figura 2).

**Figura 2:** Abrangência do PABAE-INEP (1956-1964).



Fonte: Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA..., 1964, p. 38).

Observando os dados sobre a abrangência do convênio, pode-se pensar na circulação de conhecimentos educacionais para além da circulação de seus manuais, mas, sobretudo, atentando para a difusão dos conhecimentos adquiridos que posteriormente seriam difundidos pelos(as) professores(as) cursistas.

Seleção de Bolsistas do PABAE - A matrícula nos cursos do PABAE pressupunha a aprovação da Secretária de Educação dos Estados, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do PABAE. A aprovação baseou-se no exame das potencialidades do candidato, reveladas por sua experiência profissional e estudos; e ainda, no compromisso da Secretária de Educação no sentido de nomear o candidato para uma posição de liderança em educação, depois de sua permanência no PABAE (PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA..., 1964, p. 15).

Segundo o Relatório, a escolha de professores(as) selecionados(as) a viajarem à capital mineira ocorria sob o aval dos secretários estaduais de educação, no contexto em que muitos(as) professores(as) que realizaram os cursos assumiram cargos em suas secretarias municipais e estaduais atuando como difusores(as) dos conhecimentos adquiridos. Ou seja, a difusão ocorria por meio da atuação em diversos estados e municípios brasileiros.

Na Figura 2, a indicação no mapa dos estados originários dos professores sugere a preocupação em formar profissionais provenientes de todas as regiões do país. A disponibilização de materiais era uma maneira de multiplicar os ensinamentos empreendidos nos cursos. Alguns aspectos das culturas escolares, segundo Faria Filho (2007, p. 195), “[...] permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas mais gerais em que ela está situada”. A formação de professores(as) que atuavam em diversos estados brasileiros permitiria a difusão da proposta nos mais diversos ambientes com a potência de um saber escolar. A ideia de transformar os participantes das formações em gestores educacionais estaduais e municipais conferia o lastro necessário para esse processo de apropriação de outras culturas, se espalhando pelas “estruturas mais gerais” referidas por Faria Filho. Dessa forma, em tese, o processo inicial de escolarização ia ao encontro dos projetos modernizadores inspirados na cultura estadunidense, considerada, naquele momento, digna de reprodução e continuidade.

## **Considerações**

O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi, para os norte-americanos, um momento ímpar para exportar produtos e modelos culturais. O acordo que deu origem ao PABAE-INEP no Brasil se inscreve nesse contexto — portanto, esteve imbuído de intuítos

modernizadores e universalizantes. A cultura estadunidense chegou ao país de diversas formas, e a literatura de boas maneiras mostrava a sintonia com as práticas sociais que mais evidenciavam um processo civilizacional aceito. Esse tipo de material contribuiu na construção das maneiras nos grupos sociais que demandavam ilustração e convívio com classes economicamente abastadas. Na mesma esteira, suas crianças precisavam adentrar esse universo simbólico muito precocemente para que crescessem imbuídos dos modos que lhes auxiliariam a ser vencedores em sua trajetória social. A coleção “Biblioteca de Orientação da Professora Primária” apresentou os pressupostos formativos para as professoras que receberam essa “missão”. Mais do que um processo formativo, o que esteve em pauta foi um processo de transformação social pelas instituições escolares.

A escolha pela análise de documentos que circularam fora e dentro do contexto escolar foi ao encontro de jogar luz sobre a apropriação de elementos culturais norte-americanos na sociedade brasileira daquele período. Ainda que a falta de acesso à circulação dos livros de boas maneiras limitasse a reverberação dessas narrativas, os documentos indicaram a sua presença em outros suportes, bem como a preocupação em formar professoras de todas as regiões do país para que multiplicassem aqueles pressupostos educacionais, ampliando, assim, o eco de tais narrativas.

Todos os preceitos apresentados para a construção de uma sociedade moderna por via educacional, em especial nos manuais desse convênio, partiam do pressuposto de que as boas maneiras eram passíveis de serem ensinadas/aprendidas no ambiente escolar, de acordo com o olhar de seus idealizadores. Desse modo, a escola abraçaria todos aqueles que “desejassem” se incluir nesta sociedade rumo à modernização. Para essa eficiência, bastaria utilizar com eficiência os recursos, as ideias e os métodos de ensino — o que coloca como responsabilidade de professores(as) e escolas nesse projeto empreendido, sem muitas vezes considerar o contraponto do Estado na ampliação e construção de espaços educacionais pensados a partir de uma realidade própria e específica da sociedade a que se destina.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.** Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1953. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/11920.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11920.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CUNHA, Maria Teresa Santos. História, educação e civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 e 1960. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 121-138, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3742/2146>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 2: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

O GLOBO. **Acervo virtual**. Rio de Janeiro, 22 fev. 1958, p. 9. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=195019580222>. Acesso em: 10 mai. 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

WASCHINEWSKI, Susane Costa. **Jessy Cherem (1929-2014): percursos da professora catarinense e seu arquivo em três tempos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UDESC, Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/296/SUSANE\\_DA\\_COSTA\\_WASCHINEWSKI\\_Tese\\_16154914620243\\_296.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/SUSANE_DA_COSTA_WASCHINEWSKI_Tese_16154914620243_296.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

WASCHINEWSKI, Susane Costa; RABELO, Giani. aprovar para modernizar: primeiro plano estadual de educação de Santa Catarina (1969/1980) e o sistema de avanço progressivo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 30, p. 139-154, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9384>. Acesso em: 05 abr. 2020.

### Fontes documentais

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é Jardim da Infância**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR. **Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (1956-1964)**. Belo Horizonte: Centro de Artes Gráficas do PABAAE, 1964.

VANDERBILT, Amy. **O livro de etiquêta**: um guia para uma vida elegante. Rio de Janeiro: Record, 1962.

WILSON, Margery. **Cortesia**: novo código social das boas maneiras. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1947.

Submissão em: 17-08-2021

Aceito em: 18-09-2021

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**  
**CAMPUS CARREIROS**  
**CEP 96203 900**  
editora@furg.br